

**EXPERIÊNCIAS DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**



Prof. Ms. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)

Diretor Editorial
Presidente do Conselho Editorial

Dr. Cristiano S. Araujo

Assessor

Engenheira Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa
Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Prof Dra Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)

Prof Dra Rosane Castilho (UEG)

Profa Dra Helenides Mendonça (PUC Goiás)

Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)

Prof Dr João Batista Cardoso (UFG - Catalão)

Prof Dr Luiz Carlos Santana (UNESP)

Profa Ms Margareth Leber Macedo (UFT)

Profa Dra Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

Prof Dr Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)

Profa Dra Leila Bijos (UCB DF)

Prof Dr Ricardo Antunes de Sá (UFPR)

Profa Dra Telma do Nascimento Durães (UFG)

Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)

Prof Dra Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)

Profa. Dra. Elisangela Aparecida Perereira de Melo (UFT)

Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento Pereira

Organizadora

**EXPERIÊNCIAS DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Espaço Acadêmico
- 2018 -

Copyright © 2018 by Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento Pereira

Editora Espaço Acadêmico

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15 Lote 22, Casa 2

Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás

CNPJ: 21.538.101/0001-90

Site: <http://editoraespaocoacademico.com.br/>

Contatos:

Prof. Gil Barreto - (62) 98106-1119 / (62) 3922-2276

Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Franco Jr.

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

E96 Experiências de intervenção pedagógica na educação física escolar
/ Organizadora Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento Pereira.
– 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018.
238 p

Inclui referências bibliográficas

ISBN: 978-85-5440-128-3

1. Educação Física. 2. Educação física escolar – modalidade. 3.
Educação física escolar – experiências. I. Sarmiento Pereira, Maria
do Perpétuo Socorro (org.).

CDU 796

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade do autor.

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*

2018

“[...] parece importante destacar que, talvez, tenha chegado um momento bastante decisivo no campo da EF brasileira: evidenciar, de forma mais significativa, propostas que vêm “dando certo”, experiências bem-sucedidas de intervenção pedagógica na EF escolar.”

(REZER, 2007, p. 39)

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos os professores de Educação Física Escolar que enfrentam realidades desfavoráveis a uma educação de qualidade, resistindo através da realização de uma prática pedagógica crítico-reflexiva e comprometida com a educação pública de qualidade para todos.

Aos alunos, pois a docência é um aprendizado diário e cada aluno deixa sua marca, nos ensina algo. Com certeza, contribuíram e contribuem para o amadurecimento profissional e pessoal de cada professor.

Ao professor Ricardo Rezer, profissional generoso que tem influenciado minha atuação profissional.

Ao pedagogo e amigo Eleazar Carrias, pelo apoio sincero e riqueza de suas orientações neste processo.

Em especial, gostaria de agradecer nominalmente a Afonso de Ligory Brandão Saife, Antonio Alencar Filho, Claudio Joaquim Borba Pinheiro, Elizabeth Cristina Nascimento Branch, Jairson Monteiro Rodrigues Viana, Lucas Nascimento Nobre e Mariana Silva Barros, pela participação na construção e materialização deste livro.

PREFÁCIO

“Antes de tudo e antes de qualquer outra coisa, me pergunto: como agir? Como agir, quando se acredita naquilo que vocês estão dizendo? Acima de tudo: como se deve agir?”
(BRECHT, A dúvida)

A conhecida frase do ensaísta alemão Bertolt Brecht, expressa na epígrafe, demonstra bem a inquietação com a qual escrevo este singelo prefácio do livro “Experiências de Intervenção Pedagógica na Educação Física Escolar”, organizado pela professora Maria Sarmiento Pereira.

A organizadora, junto com um grupo de colaboradores, produziu um livro coletivo com vistas a apresentar “experiências positivas desenvolvidas no âmbito da Educação Física Escolar”, cabe destacar um nobre esforço em tempos bastante difíceis para a Educação em geral, bem como, para a Educação Física Escolar em particular.

Vivemos em um tempo de incertezas, desafios, aporias e contradições de alta complexidade em distintos setores da sociedade contemporânea. No campo educacional brasileiro isso não é diferente. Uma crise que, sem dúvidas, tem desdobramentos significativos para campos do conhecimento que formam professores e professoras, tais como a Educação Física.

O Brasil tem, atualmente, cerca de 6,6 milhões de estudantes de ensino superior em cursos presenciais e 1,5 milhão em cursos a distância. Porém, entre 2010 e 2016, os bacharelados cresceram 28%, enquanto as licenciaturas tiveram uma queda de 5%. Com isso, o Brasil corre o risco de ter um “apagão” de professores em um futuro próximo devido à concentração de matrículas em cursos de bacharelado¹.

Já em 2015, Renato Janine Ribeiro, recém-exonerado do cargo de ministro da Educação, em uma entrevista ao Jornal Zero Hora (RS), alertava

¹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/547886.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

para o perigo de um “apagão” de professores, possível resultado da falta de atratividade da carreira docente².

Em meio a discursos que, em vez de promoverem atrativos mais consistentes que potencializem o interesse e o ingresso na carreira docente (e aqui não me refiro exclusivamente a salário, embora seja imprescindível tratar disso, mas também a questões estruturais, tais como, tempo para estudar no trabalho, incentivo à formação continuada, entre outros), sinalizam para a possibilidade de bacharéis, sem formação pedagógica, “darem aulas” na educação básica, em virtude da diminuição de professores em algumas regiões do País. Com tudo isso, pode-se concluir que não é fácil ser professor em uma conjuntura paradoxal e contraditória tal como a que vivemos.

Se em uma conjuntura nacional, “Ser-professor” na educação básica se dá em meio a problemáticas como estas (entre tantas outras), no campo da educação física, os desdobramentos desta crise também se manifestam com intensidade. Já há vários anos, é perceptível o maior interesse dos estudantes por cursos de bacharelado do que por cursos de licenciatura.

Ao se depararem com discursos sobre a escola edificadas em “preto e branco”, que por vezes pioram um cenário que já não é muito bom, ficam receosos de ingressar em uma carreira que parece ser menos atraente a cada dia. Por outro lado, se deparam, também, com discursos “coloridos” produzidos no âmbito dos campos de atuação dos bacharéis (academias, clubes, treinamento, *personal trainer*, entre outros), que, ao contrário, tornam mais atraente um cenário que também tem suas contradições, paradoxos e complexidades.

Mesmo assim, se na conjuntura nacional o discurso da precariedade da carreira docente ganha força (inclusive discursos oficiais que pouco trabalham para melhorar este cenário), é quase uma relação de causa e efeito a diminuição pela procura de cursos de licenciatura – em muitos casos, a baixa demanda promove o fechamento de muitos cursos de formação de professores. Em meio a este cenário, campos como a educação física sobrevivem no âmbito escolar com muitas dificuldades.

Apesar do aumento significativo de sua produção acadêmica (teses, dissertações, artigos e livros), a educação física trata-se de um campo que apresenta diversas lacunas, algumas basilares, em seus mais diversos contextos de intervenção escolar. Os casos de abandono da carreira docente

² Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2015/10/ex-ministro-da-educacao-teme-apagao-de-professores-4866579.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

vêm se dando em número bastante significativo, em um contexto que ainda admite com certa tranquilidade o professor que “rola bola”.

Ao que parece, entre tantos desafios, vamos tendo dificuldade em lidar com as tensões entre teoria e prática nos distintos campos de intervenção – ainda é muito perceptível a ideia de que a teoria (via de regra, produzida por outros) se aplica na prática.

A meu ver, se faz urgente e necessário aprendermos a lidar melhor com as tensões entre teoria e prática no âmbito da Educação Física Escolar, sob risco de continuarmos professando chavões e frases feitas, tais como, “esporte é saúde”, “mente sã, corpo são”, “a educação física melhora a qualidade de vida”, “formação integral do aluno”, entre tantos outros exemplos que poderiam ser citados. Cabe destacar, chavões e frases feitas, via de regra, são bons apenas para nos ajudar a parar de pensar.

Por outro lado, mesmo em meio a este complexo cenário, embora inquieto, escrevo estas breves linhas com muita alegria, tendo em vista que este livro coletivo representa um esforço de um grupo de professores e professoras comprometido com seu próprio trabalho, que se dedicou a planejar processos de intervenção, bem como, documentá-los na forma de textos singulares, de acordo com suas possibilidades e condições objetivas. Portanto, apesar da gravidade da crise referida, é com um sentimento de alegria que escrevo este breve prefácio.

O livro que me chega às mãos se subdivide em dez capítulos, que apresentam relatos de experiências de proposições realizadas no âmbito da educação física em contextos escolares específicos, tomando como referência de intervenção vários temas da cultura corporal de movimento (jogo, dança, luta, esporte, entre outros), em diferentes contextos (EJA, ensino médio, ensino fundamental).

Ao longo do livro, fica perceptível o esforço do grupo em qualificar suas práticas através da produção de propostas e do registro de suas experiências, algo que em meu entendimento merece ser valorizado, especialmente em campos como a educação física.

Um campo que, no âmbito escolar, vem passando, ao longo dos anos, por uma série de transformações, que, sem dúvidas, exigem mais dos professores e professoras que nele atuam. Um exemplo clássico destas transformações pode ser remetido aos desdobramentos, ainda em movimento, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, que perspectiva uma educação física integrada à proposta pedagógica da escola, na condição de componente curricular obrigatório da educação básica.

Ou seja, desloca a educação física da condição de uma atividade curricular para a condição de uma disciplina curricular integrada à proposta da escola. Sem dúvidas, um movimento que deveria evidenciar o amadurecimento do próprio campo, tendo em vista as implicações que deveria promover na prática pedagógica.

Entretanto, cabe perguntar: “Como vamos lidando com esta responsabilidade? Quanto a discussão curricular vem nos interessando? O que estudamos a respeito? ”. Certamente, enfrentar questões como estas poderia potencializar nossa capacidade de resposta ante a demandas que não são simples.

Se em um determinado tempo o compromisso da Educação Física Escolar resumia-se a um fazer, hoje somos desafiados a construir um saber articulado a esse fazer. As tensões que se desdobram deste esforço permitem retomar a importância da epistemologia, da didática, da pedagogia, da metodologia, entre outros elementos necessários à produção de propostas de intervenção pedagógica qualificadas. Ou seja, “Ser-professor” pressupõe o estudo sistemático e rigoroso ao longo da carreira docente, independentemente do contexto de intervenção (educação básica, graduação, pós-graduação).

Um esforço desta ordem é algo que necessita de tempo e cultivo, algo que, em muitos casos, se trata de um luxo, em meio a uma conjuntura que parece pouco se preocupar com questões como as que ora expresse neste breve texto.

A meu ver, não nos demos conta ainda³ de que, se levado a sério, o trabalho docente se edifica em meio a uma complexidade significativa, presente nos saberes específicos daquilo que se deve ensinar, bem como, presente nos saberes da docência, um esforço de mão dupla nada fácil de ser realizado no atribulado cotidiano da vida de professores.

Portanto, “Ser-professor” no contemporâneo, em meio a uma crise no campo educacional, não se trata de tarefa fácil, pois exige nos colocarmos na condição de profissionais da educação, no caso específico, professores de educação física, autores de nosso trabalho, em um movimento que se estende ao longo da própria carreira docente. Não é possível alcançar a maioria sem dor, algo que os professores comprometidos com seu trabalho sentem na própria pele a cada dia.

³ Aqui me refiro a instâncias oficiais, governamentais, mas, também, ao imaginário social, e mesmo a professores e professoras de muitos contextos, que, mesmo imersos em um cotidiano complexo, não conseguem realmente reconhecer a complexidade de seu trabalho.

Sem dúvidas, enfrentar estes desafios é contribuir e qualificar com a construção de uma cultura da educação física para ensinar elementos da cultura corporal de movimento. Como desdobramento deste processo, os estudantes da escola podem compreender a educação física como uma disciplina escolar que possui um campo constituído de conhecimentos importantes para a vida, o que dota de sentido a noção de que eles têm algo importante a aprender com ela.

Finalizando, fica para os autores e autoras do livro, que tenho a honra de prefaciar, o desafio de continuar apostando no planejamento e registro de suas intervenções, como forma de qualificar seu próprio trabalho, por meio da reflexão crítica daquilo que se fez, mas também do que não se fez. Outro desafio, que possivelmente produziria um salto qualitativo neste processo, seria investir na produção de propostas curriculares para a Educação Física Escolar, articuladas ao projeto pedagógico da escola.

De minha parte, entendo que levar a sério a construção de propostas curriculares para o ensino da educação física permite maior segurança aos professores, quer seja do ponto de vista epistemológico (conhecimento da EF), como teleológico (finalidades da EF), o que implica aproximações do trabalho docente com a ética e a política. O que comporia uma proposta curricular para a educação física em contextos específicos? O que vem ficando de fora? Que escolhas vamos fazer? Quem define isso?

Como desdobramento, a arte de organizar/planejar/sistematizar o processo educativo passa a representar assunto nevrálgico para pensarmos uma educação física que supere a exclusividade do “fazer”, e possa se constituir como um conhecimento importante para a vida dos alunos, um conhecimento que permita uma relação mais qualificada com o amplo repertório da cultura corporal de movimento.

Certamente, enveredar por um caminho como o da produção acadêmica, tal como proposto pelos autores, articulado de forma orgânica ao cotidiano da Educação Física Escolar, não se dá sem dificuldades, sem dúvidas, incertezas, e não nos envergonhemos disso.

Finalizando, se iniciei com uma epígrafe de Bertolt Brecht, nada melhor do que encerrar também com uma frase dele. “De todas as coisas seguras, a mais segura é a dúvida”. Portanto, a questão não é abdicar da dúvida, mas, sim, aprender a conviver com ela e tentar alçá-la a níveis mais elaborados, nada menos que um “baita” desafio. Que isso nos sirva de inspiração e permita qualificar nossa capacidade de lidar com uma conjuntura paradoxal e um cotidiano complexo repleto de desafios, aporias e contradições.

Desejo sucesso às/aos autoras/es, bem como, que sua dedicação e esforço com o próprio trabalho e com as coisas da Educação Física Escolar não parem por aí. Fica o agradecimento pela confiança em mim depositada para a produção deste prefácio. Grande abraço a todos.

Ricardo Rezer

Chapecó, 28 de fevereiro de 2018

Sumário

AGRADECIMENTO.....	7
PREFÁCIO	9
<i>Capítulo 1</i>	
A CULTURA CORPORAL AFRO E AFRO-BRASILEIRA COMO IDENTIDADE CULTURAL: NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS TUCURUÍ	17
<i>Antonio Alencar Filho</i>	
<i>Capítulo 2</i>	
CONTEÚDO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BOAS PRÁTICAS, CONTROVÉRSIAS E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO APRENDIZADO DOS ALUNOS DE 6º E 7º ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ - PA.....	39
<i>Maria José da Silva Freitas</i>	
<i>Tanith Pascinho Cardoso</i>	
<i>Jonatha Pereira Bugarim</i>	
<i>Claudio Joaquim Borba-Pinheiro</i>	
<i>Capítulo 3</i>	
DANÇA “DO” ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR.....	54
<i>Maria Sarmento Pereira</i>	
<i>Capítulo 4</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM.....	74
<i>Maria Sarmento Pereira</i>	

<i>Capítulo 4</i> EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: COTIDIANO ESCOLAR E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	97
<i>Maria Sarmento Pereira</i>	
<i>Capítulo 5</i> GINÁSTICA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA.....	126
<i>Mariana Silva Barros</i>	
<i>Capítulo 6</i> JOGO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	141
<i>Elizabeth Cristina Nascimento Branch</i>	
<i>Jairson Monteiro Rodrigues Viana</i>	
<i>Maria Sarmento Pereira</i>	
<i>Capítulo 7</i> LUTA MARAJOARA, UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL.....	163
<i>Maria Sarmento Pereira</i>	
<i>Capítulo 8</i> PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROPOSTA DE CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	186
<i>Mariana Silva Barros</i>	
<i>Capítulo 9</i> TREINAMENTO DE FUTSAL ESCOLAR: PARA ALÉM DAS QUATRO LINHAS.....	208
<i>Lucas Nascimento Nobre</i>	
<i>Afonso de Ligory Brandão Saife</i>	
SOBRE OS AUTORES	234

Capítulo 1

A CULTURA CORPORAL AFRO E AFRO-BRASILEIRA COMO IDENTIDADE CULTURAL: NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS TUCURUÍ

Antonio Alencar Filho¹

Introdução

O período da escravidão não remete, apenas, ao passado colonial, infelizmente perdura até hoje no Brasil, são necessários mais estudos complexos sobre os seguintes temas: interculturais, multiétnicos, educação cultural, identidade cultural e políticas públicas para as minorias.

Neste sentido, para Mattos (apud BRASIL, 2003, p. 31), “[...] particularmente, considero de igual urgência uma revisitação crítica e politicamente orientada sobre as experiências negras em terras brasileiras e, dentre estas, a principal delas, a experiência traumática da escravidão”. O corpo, os costumes e ideologias são discriminados e marginalizados por muitos alienados da sociedade contemporânea, “[...] nós vivemos sob o jugo do regime escravista” (MATTOS apud BRASIL, 2003, p. 31).

O passado do povo negro brasileiro tem-nos feito apelos incessantes, cabe a nós configurarmos os quadros que podem dar-lhe visibilidade significativa para além do que as narrativas dominantes estabelecem como sua “verdade”. Os nossos mortos não descansarão em paz enquanto não nos apropriarmos da memória de suas vidas conectando-as às nossas lutas presentes. (MATTOS apud BRASIL, 2003, p. 31).

¹ Graduado em Educação Física pelo Centro de Ensino Superior Múltiplo (CESM), especialista em Educação especial e inclusiva (Funpac), professor EBTT IFPA - Campus Tucuruí. E-mail: antonio.alencar@ifpa.edu.br

O Brasil é conhecido, mundialmente, pelas suas raízes africanas, tem uma identidade cultural negra indispensável para sua história. Para Calhoun, (1994, p. 9-10), “não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre ela e a outra, entre nós e eles”. O resgate e a sua vivência são imprescindíveis para o desenvolvimento social.

[...] num país onde a desigualdade é uma perversa insistência histórica, deixa marcas profundas e indeléveis na forma como nos concebemos como seres humanos, organizamos a nossa existência, elaboramos nossas memórias, construímos nossas identidades e nos relacionamos uns com os outros e com o real. Negligenciar a sua importância como substrato cultural na definição de papéis, relações sociais e raciais contemporâneas é abdicar da chance de formularmos nossas demandas políticas e culturais antirracistas com maior precisão e possibilidade de êxito. (MATTOS apud BRASIL, 2003, p. 31).

Quebrar paradigmas inflexíveis relacionados a esquemas interpretativos tradicionais visa à:

[...] construção de uma nova memória capaz de orientar as lutas antirracistas contemporâneas [...]. As interpretações pautadas nesses princípios relativizam o peso estrutural do escravismo como sistema para que os escravos possam emergir como sujeitos na história, assim como, sujeitos da sua própria história. Mas, mesmo reconhecida a importância intelectual desta virada teórico-metodológica e temática, particularmente continuo acreditando que, às nossas demandas políticas, culturais e de luta antirracista contemporâneas, a história da África, a história da escravidão brasileira ou mesmo a história da presença da África no Brasil, através de valores recriados ou de qualquer outro expediente histórico-cultural, só farão sentido – parafraseando uma frase significativa de Stuart Hall – se forem recontadas através da política da memória e do desejo. (MATTOS apud BRASIL, 2003, p. 31).

Devem-se refletir sem preconceito os valores presentes na história do povo brasileiro e com vontade de transformar erros em acertos, não só com:

[...] elaboração de políticas educacionais e currículos escolares, mas, sobretudo, através de uma nova cultura política que interiorize nossa memória própria e a nossa história afrodescendentes como instituidoras de novas formas de se organizar as relações humano-sociais, nas diferenças e nas semelhanças. (MATTOS, 2003 apud BRASIL, p. 31).

Desde 1888, a vida dos afros e afro-brasileiros não mudou em alguns aspectos, a escravidão e o racismo apenas estão camuflados. A maioria deles ainda trabalha arduamente, permanece a maior parte do tempo de suas vidas, literalmente, em senzalas sofisticadas que escravizam os direitos humanos, recebendo, assim, uma violência simbólica.

Por mais que a Lei nº 10.639/2003 tenha alterado a Lei nº 9394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatório o “ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica”, esta obrigatoriedade sem reflexão no campo educacional é tão fingida, “quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntado se conhece Madalena, diz: Conheço-a. É negra, *mas é competente e decente*” (FREIRE, 1996, p. 48).

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não é significativo ante as violências sofridas por estudantes de pele escura. A escola precisa valorizar a Identidade Cultural Corporal Afro e Afro-brasileira, mostrar, efetivamente, os fatos importantes das conquistas negras, conscientizar os brasileiros sobre a importância destes, vivenciar sua cultura na prática e provar que, independentemente da cor da pele, todas as pessoas são de “origem africana” (MOORE, 2007, p. 44).

Obviamente que as pessoas não nascem racistas nem preconceituosas, pois “essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (VYGOTSKY, 1998, p. 25). Ou seja, no meio em que convivem: em casa, no trabalho, na rua e lamentavelmente nas instituições escolares, pois, o “racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos” (MOORE, 2007, p. 38).

A pesquisa se assentou na concepção estruturalista de Bourdieu, pois ele, “se volta para uma função crítica, a do desvelamento da articulação do social. O método que adota se presta à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas” (CHERQUES, 2006, p. 28). Para a coleta de dados foram utilizadas técnicas convencionais.

Bourdieu faz uso de técnicas convencionais, tanto qualitativas quanto quantitativas, sempre por referência à significação epistemológica do tratamento a que será submetido o objeto. As técnicas qualitativas que utiliza são a entrevista, a conversação a partir de um roteiro de temas a serem abordados, e a observação. As técnicas quantitativas são instrumentos estatísticos – basicamente correlações e análise fato-

rial – aplicados sistematicamente aos resultados das entrevistas e das observações, procurando o distanciamento com o discurso particular e, por esta via, a objetivação dos fatos observados. (BONNEWITZ, 1998, p. 30).

Para este estudo, portanto, lançou-se o seguinte questionamento de pesquisa: A prática pedagógica efetiva da Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física Escolar deixará a identidade cultural dos estudantes do IFPA - Campus Tucuruí eclética?

Todas as culturas, credos, etnias e ideologias são importantes. A diversidade faz com que o ser crítico e complexo se desenvolva plenamente, não há uma superior ou inferior, as manifestações do ser humano se completam por mais distintas que sejam. A história sofrida, embora vitoriosa, relativa ao passado dos Afros e Afro-brasileiros, permanecerá escrita com a “prática preconceituosa de raça, de classe” (FREIRE, 1996, p. 36), mas o futuro pode ser verdadeiramente laico, igual, livre e sábio para todos, desde que ações bárbaras não sejam praticadas no presente.

O preconceito, a discriminação, o medo e a resistência dos discentes observados do IFPA - Campus Tucuruí, em participar do Projeto de Ensino Capoeira Humanizada no IFPA - Campus Tucuruí, e “a necessidade de superação de estigmas e preconceitos étnico-raciais presentes na escola pela ausência de valorização da cultura negra” (SILVA, 2016 apud CUNHA, p. 4), justificaram a necessidade da elaboração e execução deste Projeto/estudo, pois teve como seus principais objetivos: proporcionar a socialização de conhecimentos relacionados à Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira, diminuir a evasão escolar, prevenir atos racistas, respeitar e conhecer a Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira, realizar atividades da Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira nas aulas de Educação Física do IFPA - Campus Tucuruí, por meio de danças, lutas, brincadeiras e jogos.

1. A cultura africana e suas influências

O mundo não é culturalmente africano, mas há a “recriação de suas culturas, presentes em todos os lugares do mundo para os quais as diferentes etnias africanas foram dispersas, seja por processos comerciais, seja pela imigração espontânea, seja pelo movimento violento do tráfico negreiro”, segundo Brasil (2014, p. 12). Assim:

No Brasil, são incontáveis os estudos que afirmam essa presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico, social e cultural. É também notório como tal movimento intercontinental, intercultural e interétnico permeia a vida, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que conformam a nossa população.

No entanto, a cultura não está relacionada à genética de um indivíduo, mas sim ao ambiente onde ele vive.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial. (HALL, p. 47, 2006).

A Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira deveria estar efetivamente na escola, peculiarmente nas aulas de Educação Física Escolar, em que a diversidade é percebida explicitamente, devido à liberdade dos movimentos, da personalidade, da inclusão e do respeito ou não entre os corpos. A identidade “é um assunto estreitamente ligado à própria história da humanidade, as lutas, as danças, as brincadeiras e os jogos Afros e Afro-brasileiros constroem essa identidade” (MUNANGA apud BRASIL, 2003, p. 39).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) informam que se deve: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais” (BRASIL, 1997). Seguindo o pensamento de Freire (1996, p. 60), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Muitas pessoas esquecem ou negam suas origens, e acabam se ofendendo pelo seu próprio preconceito, sem perceber que, segundo o IBGE, “os negros (pretos e pardos) eram a maioria da população brasileira em 2014, representando 53,6% da população”. Conhecer outras culturas é indispensável, renegar a sua é hipocrisia, pois “não há saber universal, a colaboração intercultural é imprescindível” (MATTOS, 2008, p. 101). Quando se fala em cultura:

[...] observamos comumente nas aulas de Educação Física, a predominância do esporte como conteúdo por vezes exclusivo, o que acaba por reduzir o universo da Motricidade Humana, circunscrevendo-o, não raro, ao contexto cultural estadunidense e/ou europeu do futebol, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento das potencialidades que podem ser exploradas ao propor a vivência de outras manifestações da Motricidade Humana (jogos, brincadeiras, lutas, danças), oriundas da diversidade cultural de diferentes povos que construíram e constroem o Brasil, tais como os africanos [...]. (GONÇALVES JUNIOR, 2007, p. 31).

2. Legados da matriz africana no contexto escolar

O legado deixado pelos africanos deve ser exaltado em vários setores da sociedade, as escolas poderiam, constantemente, evidenciar a importância deste povo para o Brasil, no entanto muitas delas só realizam algo relacionado à Cultura Afro no Dia da Consciência Negra, quando a comemoram.

Para Valente (apud BRASIL, 2003, p. 63) “a educação é expressão do social e da cultura que caracteriza todos os seres humanos e, por ser histórica, transforma-se ao longo do tempo”. Os esportes tradicionais estadunidenses e europeus podem continuar sendo praticados nas escolas brasileiras, só não devem ser mais importantes e valorizados do que a Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira que carrega a identidade do Brasil.

Pois, “o conhecimento da cultura corporal de movimento deve constituir-se num instrumento de compreensão da realidade social e humana do aluno, e neste sentido é fundamental que se lhe garanta o acesso à informação diversificada e aos inúmeros procedimentos e recursos para obtê-la” (BRASIL, 1998). A corporeidade mostra a existência plena do eu, aflora os sentimentos e revive o corpo.

As manifestações expressivas corporais do homem na sociedade são tratadas pela Educação Física como “Cultura Corporal de Movimento”, elas estão diretamente relacionadas com a dimensão mais simbólica do indivíduo, a sua “Corporeidade”. A corporeidade, por sua vez, é a relação do homem consigo mesmo ou o sentido de pertencimento de cada um; e a partir destas considerações, pressupomos então a “Cultura Corporal de Movimento” do homem afro-brasileiro herdeiro de uma “Corporeidade” de matriz africana. (GUERRA, 2008).

Com a prática da Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira nas aulas de educação física, os discentes conheceram as origens do povo brasileiro. Desta forma, Brasil (1998) afirma que a cultura corporal de movimento se caracteriza, entre outras coisas, pela diversidade de práticas, manifestações e modalidades de cultivo, logo:

[...] estudar Africanidades Brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando-nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências, e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles. (SILVA, 2009, p. 26).

O Brasil verdadeiro é formado por guerreiros da libertação, que deram as suas vidas em busca da justiça, da igualdade social e da democracia, essa que se distancia lamentavelmente do cotidiano Afro e Afro-brasileiro.

Quão longe dela nós achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... (FREIRE, 1996, p. 36).

Para Munanga (1999), o pensamento crítico sobre a diversidade cultural tem que se originar, especialmente, da escola, “porém, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade”. É necessário “implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia” (GOMES apud BRASIL, 2003, p. 75).

A Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira não pode permanecer adormecida dentro dos herdeiros que não a conhecem, ela tem que ser resgatada, e valorizada pelos brasileiros. As danças, as lutas, os jogos, as brincadeiras, o Brasil e tantas outras de matriz africana são imprescindíveis para o presente e o futuro da humanidade.

A arte não se separa da vida do africano, ele canta enquanto trabalha, dança enquanto luta, faz um musical (canto+dança) enquanto reza aos

orixás, brinca, pinta, borda, molda e tece sua vida artesanalmente. Desta forma ele fez brotar a cultura corporal de movimento afro-brasileira. (GUERRA, 2008).

Os escravos africanos aproveitavam os poucos minutos em que não estavam trabalhando para praticar a sua cultura e desenvolver suas habilidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas. Apesar das adversidades eles sabiam que os seus costumes não podiam morrer e que eram importantes para as próximas gerações.

3. Metodologia

A pesquisa realizada teve caráter estruturalista, pois, para Bourdieu (1980, p. 11), “o método estrutural ou, mais simplesmente, o modo relacional de pensar que, rompendo com o modo de pensar substancialista, leva a caracterizar cada elemento pelas relações que o unem a outros elementos em um sistema, do qual toma seu sentido e sua função”.

De modo que este foi utilizado com a intenção de conhecer as características, opiniões, valores, relações e problemas relacionados à Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira e identidade cultural dos estudantes das turmas envolvidas no projeto. As técnicas convencionais foram “observações e entrevistas” (CHERQUES, 2006, p. 46).

Em relação à observação, “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 27).

Os estudantes do IFPA - Campus Tucuruí do estudo em questão, inicialmente, foram convidados a participar do Projeto de Ensino Capoeira Humanizada, no entanto, observaram-se reações de repúdio, preconceito e medo de participar.

Depois de voltar de cada observação (...) é típico que o pesquisador escreva (...) o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Ao término da rejeição quase unânime, foram solicitadas pesquisas realizadas por quatro grupos, dos seguintes temas: jogos, danças, brincadeiras e lutas da Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira, para que eles pudessem conhecer antes de criticar ou repudiar.

Cada grupo ficou com um dos temas para serem debatidos, praticados e vivenciados nas aulas seguintes. Os debates ocorreram por meio de seminários, a parte prática ocorreu paralelamente aos conteúdos curriculares do segundo semestre de 2016, como aquecimento, em atividades interescolares e dinâmicas de reflexão, pois, lamentavelmente, este conteúdo não fazia parte efetivamente do Plano de Ensino de Educação Física de 2016 do IFPA - Campus Tucuruí.

Nesses momentos os discentes praticaram capoeira, maculelê, labirinto, cacuriá, samba de roda, terra-mar, fogo na montanha, maracatu, tambor de crioula, matacuzana, mygod, mancala, yoté, shisima, entre outros.

Depois dos estudos e práticas de variados tipos de manifestações da Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira, foi realizada a construção coreográfica de danças e lutas entre os grupos – Cultura africana, para apresentarem no Festival Folclórico 2016 do IFPA - Campus Tucuruí, no dia da Consciência Negra e na abertura do Projeto Sociologia da Imagem, realizado pela professora Benilde, responsável pela disciplina de Sociologia.

Dessa forma, a prática da Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira proporciona ensinar e aprender valores éticos, cooperar, respeitar, tolerar, além de desenvolver as qualidades físicas, cognitivas, previne doenças e problematiza a identidade.

Para Vygotsky (2010), é através da prática dos jogos que as pessoas aprendem a agir numa esfera cognitiva, emancipatória, desenvolvendo a linguagem, o pensamento, a concentração e a reflexão. A seguir, o resumo de alguns jogos, brincadeiras, lutas e danças da Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira desenvolvidos durante o projeto:

Mancala: o jogo africano Mancala vem de longa data, cerca de 7.000 anos, e, ao que tudo indica, é o “pai” dos jogos. Sua provável origem encontra-se no continente africano, mais precisamente no Egito. Seus tabuleiros mais antigos foram encontrados em escavações da cidade síria de Aleppo, no templo Karnak (Egito) e no Theseum (Atenas). Do vale do Nilo, espalhou-se por toda a África e todo o oriente. O objetivo do jogo é obter maior número de sementes que o adversário. Seguem as regras:



1. Distribuem-se 3 ou 4 sementes em cada uma das 12 cavidades (exceto nos oásis, as cavidades que ficam nas duas extremidades).

2. O território de cada jogador é formado pelas 6 casas da fileira à sua frente, acrescido do oásis à direita (somente utilizado pelo proprietário).

3. O jogador pega todas as sementes de uma de suas casas e distribui uma a uma nas casas subsequentes, em sentido anti-horário.

4. O jogador deverá colocar uma semente em seu oásis toda vez que passar por ele e continuar a distribuição, sem colocar, no entanto, nenhuma semente no oásis adversário.

5. Todas as vezes que a última semente “parar” numa casa vazia pertencente ao jogador, ele pode “comer” todas as sementes que estiverem na casa adversária em frente, colocando-as todas (a sua, mais as sementes da casa do adversário) em seu oásis.

6. Ao terminar a distribuição das sementes (“semeadura”), o jogador passa a vez, exceto quando a última semente distribuída for colocada no seu próprio oásis. Nesse caso, ele deve jogar de novo, escolhendo uma nova casa (do seu próprio campo) para esvaziar.

7. O jogo termina quando todas as casas de um dos lados estiverem vazias e o jogador da vez não tiver mais nenhuma casa com um número suficiente para alcançar o outro lado.

8. Vence quem tiver maior número de sementes em seu oásis (as sementes restantes no tabuleiro poderão ou não entrar na contagem).

Alquerque: é um jogo muito antigo, sendo encontrados traços de seu tabuleiro em gigantescos blocos de pedra no templo de Kurna, no Egito, construído por volta de 1400 a.C. Afonso X, rei de Leão e Castela (1251-1282) menciona o alquerque em seu famoso livro de jogos. É um jogo em que o tabuleiro é formado por 25 casas dispostas em 5 fileiras de 5 casas cada uma, com 4 linhas ligando as casas medianas dos 4 lados consecutivamente. Cada jogador usa 12 peças. O objetivo do jogo é ganhar todas as peças do adversário ou criar uma disposição de peças no tabuleiro que impeça qualquer movimento às pedras do adversário. Movimentos são permitidos ao longo de qualquer linha, desde que haja vaga. As peças são capturadas saltando-se por cima das adversárias. Mais de que uma captura é possível em um movimento, caso exista a oportunidade de capturar uma ou mais peças do oponente. Detalhes do jogo e das regras:



1. As peças de cada jogador são dispostas em fila dupla formando um L, ficando a casa central vazia.
2. Os jogadores se alternam na movimentação da peça sempre para uma casa vizinha, na horizontal, vertical ou nas diagonais estabelecidas.
3. Se numa casa vizinha há uma peça do adversário, o jogador pode saltar sobre a peça do adversário, capturando-a.

4. Havendo possibilidade de continuar saltando sobre outras peças sempre uma a uma, pode-se fazer a captura de mais de uma peça em uma mesma jogada.

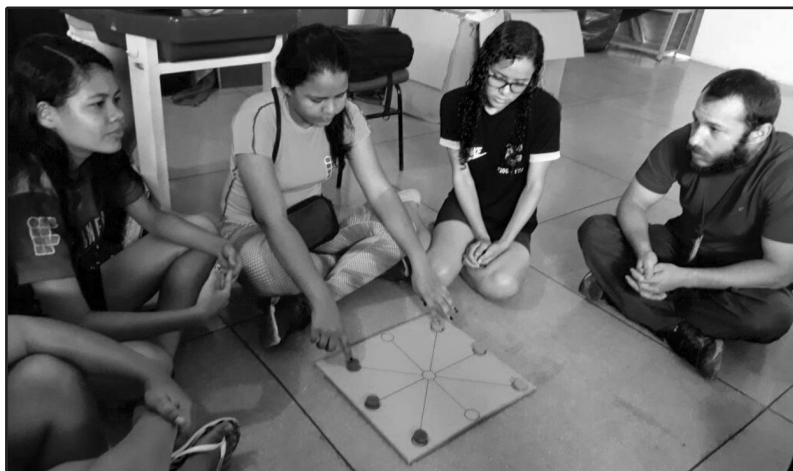
5. Se um jogador não perceber a oportunidade de uma captura, e executar um movimento normal e o adversário perceber o que ocorreu, poderá penalizá-lo com a retirada do tabuleiro da peça com tal chance.

6. Se houver mais de uma alternativa de captura, somente uma peça em tal condição será retirada.

7. O jogo termina quando um dos jogadores perder todas as peças, ficar totalmente bloqueado ou quando não houver mais possibilidades de capturas para nenhum dos jogadores, nesse caso haverá empate.

Shisima: é um jogo que envolve o alinhamento de três peças, jogado pelas crianças da parte ocidental do Quênia. Na língua tiriki, a palavra shisima quer dizer “extensão de água”. Eles chamam as peças de imbalavali ou pulgas-d’água. As pulgas-d’água movimentam-se tão rapidamente na água que é difícil acompanhá-las com o olhar. Este jogo se assemelha às estratégias utilizadas em nosso “jogo da velha”, mas neste tenta-se impedir que o adversário alinhe suas peças em uma das diagonais do tabuleiro octagonal (oito lados).

Objetivo - Cada jogador recebe 3 peças (de mesma cor). O objetivo do jogo é posicioná-las em linha reta.



Yoté: constitui-se em jogo de estratégia com tabuleiro. Muito famoso nas aldeias de Senegal e Mali, compõe o repertório lúdico familiar, sendo tarefa do pai ou de um tio ensinar aos garotos as regras do jogo. O tabuleiro consiste em cinco fileiras de seis casas cada uma. O material utilizado é uma tabuleiro e 24 peças/marcadores (12 de cada cor). O objetivo é capturar ou bloquear as peças do adversário. O tabuleiro começa vazio. Cada jogador recebe 12 peças. Por sua vez, cada jogador pode:

Colocar uma nova peça em um quadrado livre do tabuleiro. Ou mover uma peça sua que já esteja no tabuleiro. Ou capturar uma peça do adversário. As peças que já estão no tabuleiro de jogo podem ser movimentadas no sentido horizontal ou vertical, para um quadrado adjacente livre. Qualquer movimento diagonal é proibido. Uma peça é capturada pulando-se por cima dela, horizontal ou verticalmente. Saltos múltiplos em um único movimento são proibidos, mas cada captura permite capturar uma segunda peça do adversário, postas em qualquer quadrado do tabuleiro. A captura de uma peça adversária não é obrigatória. Uma peça não pode se mover de volta para a sua posição anterior, com a exceção se for para uma captura. O vencedor é aquele que capturou todas as peças do adversário. Segue resumo das regras:

1. O jogo começa com o tabuleiro vazio e os jogadores colocam, alternadamente, uma a uma, as peças no tabuleiro.
2. O movimento de colocação pode ser substituído pela caminhada de uma peça para uma casa vizinha ou de captura de uma peça do adversário.
3. Os movimentos são horizontais ou verticais sempre para uma casa vizinha.
4. Saltando sobre a peça do adversário, o jogador efetua a captura (somente uma peça pode ser saltada na jogada).
5. O jogador que faz a captura pode retirar também qualquer outra peça do adversário.
6. Quando as peças estiverem em número tão reduzido sobre o tabuleiro, não sendo mais possível fazer capturas, o vencedor é aquele que capturou o maior número de peças.

Brincadeira pegue o bastão: é uma adaptação de uma brincadeira do Egito, para a qual é necessário um bastão (ou cabo de vassoura) para cada jogador. Os jogadores formam um grande círculo. O objetivo é pegar o bastão mais próximo à sua direita antes de cair. Os jogadores devem manter seus bastões na vertical e à frente, com uma ponta tocando o chão. Quan-

do o professor grita “trocar”, todos os jogadores deixam seus bastões equilibrados e correm para pegar o próximo bastão à sua direita antes que ele caia no chão. Quando um jogador não consegue pegar o bastão antes que caia, ele está fora do jogo e deve levar o seu bastão. Quem não errar vence.

Varição: para deixar o jogo mais emocionante, podemos mudar o sentido que ocorre a troca de bastões, ao invés da direita, passamos a troca para a esquerda. Podemos ainda ir paulatinamente aumentando a distância entre os jogadores.

Brincadeira terra-mar: é uma adaptação de uma brincadeira popular de Moçambique. Uma longa reta é riscada no chão. Um lado é a “Terra” e o outro “Mar”. No início todas as crianças podem ficar no lado da terra.

Varição: depois que os jogadores já dominam os dois comandos, podemos, para deixar o jogo mais emocionante, introduzir um terceiro elemento: o “ar”. Ao ouvirem “ar”, os jogadores devem dar um pulo, mas sem sair do lugar, ou seja, se estiverem no lado da terra, permanecem nesse lado e, se estiverem no lado do mar, dão um pequeno salto e continuam no lado do mar.

Ampliando a brincadeira: o professor pode problematizar sobre como será o meio ambiente de Moçambique, com destaque para a vegetação e a hidrografia.

Maculelê: é uma cultura tradicional de Santo Amaro da Purificação, Bahia, que remonta o período colonial (1500-1822), relembrando a memória dos negros escravizados e trazidos para terras estrangeiras e acabando por incorporar outros elementos culturais. O mote central do maculelê é a luta de um povo que desejava liberdade, através de danças com bastões e ritmos que lhe são peculiares, levando o brincante de maculelê a momentos de fantasia e recordação de experiências vividas pelos nossos antepassados, conservados na memória daquele que insiste em mantê-los lembrados. Esses momentos são protagonizados por corpos que dançam para reviver tal memória, recriando-a de variadas maneiras.

Durante a apresentação do maculelê, os componentes, que representam a tribo rival, formam um círculo em volta de uma pessoa, que representa o herói. Todos sustentando um par de bastões nas mãos. O desenrolar da história é contado através dos cânticos que são respondidos em coro. Além do coro os componentes batem os bastões (grimas) no ritmo do atabaque que é tocado pelo mestre do maculelê.



Capoeira: surgiu entre os escravos como um grito de liberdade. Os negros da África, a maioria da região de Angola, foram trazidos para o Brasil para trabalharem nas lavouras de cana-de-açúcar como mão de obra escrava. A vida desses negros consistia em trabalhar de sol a sol para os senhores portugueses que exploravam as riquezas brasileiras desde o descobrimento. Chegando à nova terra, os escravos eram repartidos entre os senhores feudais, marcados a ferro em brasa como gado e empilhados na sua nova moradia: as prisões chamadas senzalas, onde os colonizadores agrupavam os africanos de diferentes tribos, com hábitos, costumes e até línguas diferentes, eliminando, assim, o risco de rebeliões. Diante de tanto sofrimento os negros criaram a capoeira, uma arte tão bonita e completa que foi usada como instrumento de defesa, em busca da ascensão da liberdade e hoje em dia está presente em todo o mundo como mais uma maravilhosa expressão corporal (JANNUZZI, 2007).

É uma manifestação cultural versátil, complexa e essencialmente afro-brasileira. Cordeiro (2003, p. 10) deixa clara essa versatilidade: “A Capoeira é uma prática de variadas facetas, de múltiplas utilidades, com muitas divergências em sua definição: arte, luta, dança, jogo, desporto, folclore, cultura popular e filosofia de vida”. Diante de tamanha abrangência, ela se revela um importante meio para o trabalho integrado de aspectos físicos, cognitivos, culturais e sociais.

Movimentos básicos

Ginga: o movimento básico de Capoeira. Em vez de o capoeirista se fixar numa posição, ele está sempre em movimento, efetuando esta espécie de dança.

Bênção: trata-se de um pontapé frontal, utilizado quer na Capoeira Regional quer na Capoeira Angola, que consiste num movimento de força que pode surpreender o oponente. Repare-se no movimento do joelho. O capoeirista levanta o joelho, deixando o adversário sem a certeza se este irá fazer a Bênção, o Martelo ou qualquer outro pontapé frontal com o mesmo tipo de movimento.

Ponteira: é muito parecido com a bênção, mas trata-se de fato de um movimento bem diferente, visto que é bem mais rápido e imprevisível. Na ponteira, o capoeirista não levanta o joelho, mas levanta logo a perna num movimento arqueado, apenas flexe um pouco a perna na subida de modo a atingir com maior impacto o peito ou estômago do oponente.

Au: o Au é basicamente aquilo a que se chama uma roda, praticada normalmente na ginástica. Também conhecido como Au Regional é usado na Capoeira como uma forma rápida de fugir ou enganar o “adversário”.

Au Angola: o Au Angola é um Au, mas este é apenas utilizado na Capoeira Angola. O seu afastamento do Au (acima) é o fato de se flectirem os joelhos na execução da roda.

Cocorinha: a Cocorinha é um método evasivo, nomeadamente consiste na *forma* de evitar pontapés circulares efetuados em curta distância. Neste movimento é necessário que a mão que toca no solo mantenha o equilíbrio, e, tal como em todos os movimentos e “jogo” capoeirista, é necessário manter sempre o contato visual com o adversário.

Rolê: o Rolê trata-se de um meio de se movimentar na “Roda”, tal como a Ginga e o Au.

Chapa de costas: o Chapa de costas é um movimento de Capoeira Angola, consiste num pontapé, efetuado de costas para o adversário, normalmente de forma a atingir a cabeça ou o tronco do oponente.

Martelo: pontapé comum em Capoeira. É necessário um bom alongamento de pernas e equilíbrio. Tal como na Bênção é necessária a elevação de joelho, mas a movimentação da perna é feita num ângulo diferente. O Martelo é muito Regional, muito competitivo, forte e rápido.

Meia lua de frente: a partir da Ginga levanta-se a perna aliviada – mais traseira – e roda-se numa trajetória correspondente a semicírculo.

É necessário que, no movimento, não se perca a orientação. Para melhor equilíbrio, empurram-se os braços em sentido contrário.

Meia lua de compasso: Também conhecida como Rabo de arraia. Tal como na Meia lua de frente, levanta-se a perna e roda-se de modo a se fazer um semicírculo, mas, desta feita, o movimento é feito com ambas as mãos no chão e de costas voltadas para o oponente. É um movimento muito comum na Capoeira, que para ser eficaz deve ser efetuado muito rapidamente. O capoeirista também deve ter cuidado ao levantar a cabeça, porque normalmente este movimento é respondido também com qualquer tipo de Meia lua.

Armada: trata-se de um pontapé rodado muito comum em Capoeira. Parecido com uma Meia lua, devido à rotação, começa-se, como quase sempre, a partir da Ginga. Neste caso não existe apenas uma rotação da perna, mas também uma importante rotação de corpo.

Dança do siriá: a mais famosa dança folclórica do município de Cameté é uma das manifestações coreográficas mais belas do Pará. Do ponto de vista musical é uma variante do batuque africano, com alterações sofridas através dos tempos, que a enriqueceram de maneira extraordinária. Contam os estudiosos que os negros escravos iam para o trabalho na lavoura quase sem alimento algum. Só tinham descanso no final da tarde, quando podiam caçar e pescar. Como a escuridão dificultava a caça na floresta, os negros iam para as praias tentar capturar alguns peixes. A quantidade de peixe, porém, não era suficiente para satisfazer a fome de todos. Certa tarde, entretanto, como se fora um verdadeiro milagre, surgiram na praia centenas de siris que se deixavam pescar com a maior facilidade, saciando a fome dos escravos. Como isso passou a se repetir todas as tardes, os negros tiveram a ideia de criar uma dança em homenagem ao fato extraordinário. Já que chamavam café para plantação de café, arrozá para plantação de arroz, canaviá para a plantação de cana, passaram a chamar de siriá, para o local onde todas as tardes encontravam os siris com que preparavam seu alimento diário. A coreografia tem um ritmo que representa uma variante do batuque africano, em que a “dança do siriá” começa com um andamento lento. Aos poucos, à medida que os versos vão se desenvolvendo, a velocidade cresce, atingindo ao final um ritmo quase frenético. A “dança do siriá” apresenta uma rica coreografia que obedece às indicações dos versos cantados. No refrão, os pares fazem volteios com o corpo curvado para os dois lados.

O acompanhamento musical se dá com os instrumentos típicos utilizados, são dois tambores de dimensões diferentes: para os sons mais agudos (tambor mais estreito e menor) e para os sons graves (tambor mais grosso e maior). Os passos são animados ainda por ganzá, reco-reco, bango, flauta, pauzinhos, maracá e o canto puxado por dois cantadores. A indumentária é feita com trajes enfeitados, bastante coloridos. As mulheres usam belas blusas de renda branca, saias bem rodadas e amplas, pulseiras e colares de contas e sementes, além de enfeites floridos na cabeça. Já os homens, também descalços como as mulheres, vestem calças escuras e camisas coloridas com as pontas das fraldas amarradas na frente. Eles usam ainda um pequeno chapéu de palha enfeitado com flores que as damas retiram, em certos momentos, para demonstrar alegria, fazendo volteios.

Observa-se, na movimentação coreográfica, os detalhes próprios das três raças que deram origem ao povo paraense: o ritmo, como variante do batuque africano; a expressão corporal recurvada em certos momentos, característica das danças indígenas; e o movimento dos braços para cima, como acontece na maioria das danças folclóricas portuguesas.

Segue abaixo imagem da culminância do projeto, quando discentes dançaram e lutaram:



Segundo Cerro e Bervian (2002), “a entrevista é uma das principais técnicas de coletas de dados e pode ser definida como conversa realizada face a face pelo pesquisador junto ao entrevistado, seguindo um método para se obter informações sobre determinado assunto”.

As perguntas realizadas aos discentes foram coletivas, com caráter objetivo e sucinto, todas relacionadas ao tema da pesquisa e que não constrangessem nenhum deles. As respostas também foram coletivas.

Seguem abaixo duas perguntas e duas respostas realizadas no início e fim do projeto.

No início do projeto perguntou-se aos discentes: “Vocês são negros?”.

Responderam: “Não, professor! Temos a pele branca, morena, parda e amarela”.

No fim do projeto perguntou-se novamente: “Vocês são negros? ”.

Responderam: “Sim, pois a nossa história, cultura, e genética são negras. A nossa cor da pele não diz quem somos de verdade”.

Conclusão

Por meio do ensino das manifestações da Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira, a cultura corporal, o capital cultural e a identidade cultural dos envolvidos na pesquisa foram estudados, avaliados e refletidos.

Percebeu-se que o preconceito, a discriminação, o medo e a resistência dos discentes em participar do Projeto de Ensino Capoeira Humanizada e de conhecer a Cultura Corporal Afro e Afro-brasileira, foram superados, pois os alunos relataram no final do projeto que aprenderam a: respeitar as diferenças e peculiaridades de cada pessoa, apreciar a interculturalidade, valorizar a cultura africana, refletir sobre ações preconceituosas contra a cultura africana e identificar e respeitar suas origens.

Pude perceber também, durante a última entrevista, que todos se autodeclararam negros, apesar da cor da pele, visto que “uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 41).

Referências

BARBOSA, A. R.; SANTOS, C. C. B. dos; SOUZA, Sidnei Rodrigues de; SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da. *Jogos e brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira*. Material de apoio pedagógico e Material de apoio teórico. Uruguaiana-RS, 2014. Disponível em: <<http://www.mat.ibilce.unesp.br>>. Acesso em: jun. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNEWITZ, P. Entre enthousiasme et contestation. *Magazine Littéraire*, Paris, n. 369, oct. 1998.

BOURDIEU, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit. Le Bal des célibataires. Crise de La société paysanne en Béarn, Éditions du Seuil, 2002.

BRASIL. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 10/01/2003, página 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: MEC/Secadi, UFSCar, 2014.

_____. Presidência da República. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALHOUN, C. *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell, 1994.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHERQUES, H. R. T. *RAP*, Rio de Janeiro, 40(1), p. 27-55, jan./fev, 2006.

CUNHA, D. A. da. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES JUNIOR, L. A motricidade humana no ensino fundamental. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE MOTRICIDADE HUMANA: PASSADO-PRESENTE-FUTURO, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Alesp, 2007.

GUERRA, D. *Revista África e Africanidades*, ano I, n. 2, agosto. 2008. ISSN 1983-2354. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com>.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 1. ed. DP&A Editora, 1992. Rio de Janeiro, 11. ed. 2006. 102 p. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Disponível em: <<http://www.oparana.com.br/noticia/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-segundo-o-ibge/3908/>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

LAAB. Disponível em: <<http://laab.ufpa.br/>> Acesso em: jun. 2016.

MATO, D. No hay saber “universal”, La colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 2008, v. 18, n. 35, p. 101-116.

MOORE, C. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

OLIVEIRA, J. P. de, LEAL, L. A. P. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, C. J. dos. *Jogos africanos e a educação matemática: Semeando com a família Mancala*. Maringá, 2008.

SILVA, P. B. G. A palavra é... africanidades. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 15, n. 86, mar/abr. 2009.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Ed. Martins, 1998. 224 p.

_____. *Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico*. Marta Kohl de Oliveira. Ed. Scipione, 2010. 112 p.

Capítulo 2

CONTEÚDO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BOAS PRÁTICAS, CONTROVÉRSIAS E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO APRENDIZADO DOS ALUNOS DE 6° E 7° ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ - PA

Maria José da Silva Freitas¹
Tanith Pascinho Cardoso¹
Jonatha Pereira Bugarim¹
Claudio Joaquim Borba-Pinheiro^{1,2}

Introdução

É concebido que a luta sempre fez parte da vida do homem, pois a necessidade de lutar para sobreviver e também como atividade lúdica de aprendizado cultural existe desde a pré-história (HARARI, 2015; PIMENTA; DRIGO, 2016) e permanece nos dias atuais como esportes de combate, tendo como possibilidade potencial a sua utilização como atividades de aprendizado geral, que envolvem o desenvolvimento físico e de lazer, aspectos cognitivos e afetivo-social (PIMENTA; DRIGO, 2016).

Embora as referências bibliográficas sejam escassas, sendo a maioria do conhecimento referente às artes marciais passada de forma artesanal e não literária, as evidências existentes mostram que as lutas marciais foram usadas como instrumento de ataque-defesa, além de desenvolvimento físico, moral, mental e espiritual de culturas milenares, como a oriental (PIMENTA; DRIGO, 2016).

¹ Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus de Tucuruí - PA, Brasil.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Tucuruí - PA, Brasil.

Isso tornou possível pensar na utilização desse conteúdo na área escolar, pois, segundo Ferreira (2006, p. 37), as lutas também podem assumir um papel de “[...] instrumento de auxílio pedagógico ao professor de Educação Física Escolar (EFE), ou seja, devemos incluir o ato de lutar no contexto sócio-cultural do homem”. E dessa forma, aproveitá-la para o aprendizado de conteúdos que vão desde o desenvolvimento motor, de regras sociais, até conceitos de cidadania.

Com isso, as lutas passaram a fazer parte do bloco de conteúdos da EFE, proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, por esse motivo, merecem atenção de professores e pesquisadores. Segundo os PCN, as lutas são disputas em que o (s) oponente (s) deve (m) ser subjogado (s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (BRASIL, 1998).

Entretanto, de fato, a pouca vivência das lutas na escola, especificamente nas aulas de educação EFE, por mais que o conteúdo valorize a cultura corporal, ele ainda é objeto de restrições e preconceitos. Portanto, como ratifica Nascimento (2007), a presença das lutas nas escolas é pequena e, quando existe, são ministradas por terceiros e desvinculadas da disciplina de EFE, em atividades extracurriculares ou por meio de grupos de treinamento.

O que é reforçado por Del Vecchio e Franchini (2006), além de Darido e Rangel (2008), quando apontam que o conteúdo das lutas é pouco explorado por grande parte dos professores de EFE. Isto acontece por vários motivos, dentre eles, o preconceito em relação a esses conteúdos; falta de materiais e vestimentas adequadas; incitação sobre questões relacionadas à violência (CARREIRO, 2005; BARROS; GABRIEL, 2011).

Destarte, com base nessa problemática: Será possível superar o preconceito sobre o conteúdo lutas nas aulas de EFE? Quais são as principais barreiras enfrentadas pelo conteúdo dentro do âmbito escolar? O conteúdo de lutas será de fato incorporado e valorizado pelos professores de EFE, como dita os PCN?

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi analisar o entendimento de alunos e professores de educação física sobre as causas e restrições que implicam o conteúdo lutas em turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental de escolas públicas do município de Tucuruí-PA, Brasil.

1. Materiais e Métodos

1.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa possui características quantitativa e qualitativa. Sobrevêla ressaltar que este estudo se desenvolveu por meio de duas etapas, diferenciando-se pelos objetivos propostos e pelas fontes pesquisadas. A primeira etapa consistiu em uma pesquisa bibliográfica com a intenção de identificar, na literatura especializada, as controvérsias e eventualidades existentes acerca do conteúdo Lutas, presente nos PCN de Educação Física Escolar (BRASIL, 1998.)

Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa de campo que, de acordo com Marconi e Lakatos (2007), é utilizada para obter informações do objeto, conhecimento de um problema, pela qual se procura uma resposta por meio de relações entre o fenômeno pesquisado e de uma hipótese que se queira comprovar através desta observação em meio às análises.

1.2 Amostra

O estudo foi realizado com 40 alunos de duas turmas (6º e 7º anos do Ensino Fundamental II do turno da tarde) e dois professores, um de cada turma de duas escolas públicas da rede municipal da cidade de Tucuruí-Pará, Brasil. Responderam aos questionários 36 alunos de ambos os sexos e dois professores do sexo masculino como voluntários desta pesquisa.

Os pais dos voluntários assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, pois eles eram menores de idade. Os professores também assinaram o mesmo termo, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2012).

1.3 Protocolos de avaliação

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas públicas da cidade de Tucuruí-Pará, Brasil, Plácido de Castro e Assis Rios, sendo ouvidos, em ambas, os professores de educação física e os alunos do sexto e sétimo anos do ensino fundamental II das respectivas instituições. Foi aplicado questionário em forma de entrevista, composto por seis perguntas que foram adaptadas do questionário de Ferreira (2006) mostradas no Quadro 1, respondidas de

forma individual. Cabe destacar que as entrevistas foram realizadas por um único avaliador. O Quadro 1 mostra o questionário aplicado aos alunos.

Quadro 1: Questionário aplicado aos alunos

- 1. Você pratica ou já praticou algum tipo de lutas nas aulas de educação física?**
 - A. Sim.
 - B. Não.
 - C. Outras alternativas.

- 2. Você gostou de praticar lutas nas aulas de educação física?**
 - A. Sim.
 - B. Não.
 - C. Outras Alternativas.

- 3. Você acha importante a aplicação do conteúdo lutas nas aulas de educação física?**
 - A. Sim.
 - B. Não.
 - C. Outras alternativas.

- 4. Para você, as lutas na escola podem gerar violência?**
 - A. Sim.
 - B. Não.
 - C. Às vezes.

- 5. Você acha que as lutas podem ser praticadas por meninas e meninos do mesmo modo?**
 - A. Sim.
 - B. Não.
 - C. Outras alternativas.

- 6. Você acredita que a luta pode contribuir para o seu aprendizado na escola?**
 - A. Sim.
 - B. Não.
 - C. Um pouco.

Em relação aos professores, foi utilizado o questionário de Ferreira (2006), como mostra o Quadro 2:

Quadro 2: Questionário aplicado aos professores de EFE

1. Você utiliza as lutas em suas aulas de educação física?

Se a resposta for positiva:

- A. Através de práticas recreativas/lúdicas.
- B. Através da ajuda de um especialista.
- C. Através de vídeos.
- D. Através de aula de campo.
- E. Outras alternativas.

Se for negativa:

- A. Não tenho instrução para isso.
- B. A escola não tem condições físicas para tal aula.
- C. Não temos um colaborador que saiba tal tema.
- D. Acho este conteúdo inadequado para a escola.
- E. Outras alternativas.

2. Você considera que as lutas são apenas as formas preexistentes, como caratê, boxe, capoeira ou acha que cabo de guerra e braço de ferro também são formas de luta?

- A. Somente as técnicas preexistentes podem ser consideradas lutas.
- B. Qualquer atividade em que dois oponentes se enfrentam, tentando superar o outro é um tipo de luta.

3. Que tipo de luta você acha ideal ser trabalhada na escola?

4. É possível trabalhar com lutas na educação infantil?

- A. Sim.
- B. Não.

5. Você considera que a prática da luta gera violência?

- A. Sim.
- B. Não.
- C. Depende do professor.

6. Você acha que seus alunos se tornariam mais agressivos ao praticarem lutas?

- A. Sim.
- B. Não.
- C. Talvez.

1.4 Análise estatística

Para a parte quantitativa do estudo foi usado o software BioStat 5.3 para análise dos dados. O teste binomial *Exato de Fisher* e também o *Qui-Quadrado* foram utilizados para a análise estatística, considerando o tipo de escala. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$ com erro de 5%.

2. Resultados

Apurou-se que, de acordo com as respostas dos professores, estes usam o conteúdo lutas nas aulas de EFE através de práticas recreativas e lúdicas. Para um professor, qualquer atividade entre dois oponentes pode ser considerada lutas. Entretanto, para o outro, somente as técnicas preexistentes são consideradas. Quando perguntados sobre o tipo de luta ideal, um respondeu judô e o outro, judô e capoeira.

As demais questões e respostas dos professores são apresentadas na Quadro 3, onde há uma concordância sobre a possibilidade de aplicação do conteúdo na educação infantil e sobre os alunos não se tornarem violentos com a prática. Já para a questão sobre gerar violência, um não considerou e o outro afirma que depende do professor que ministra as aulas.

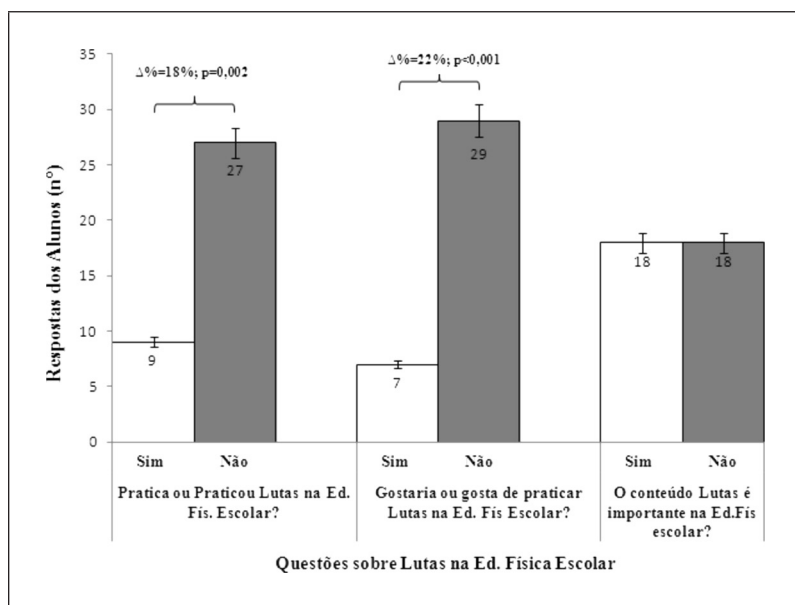
Quadro 3: Questões sobre a avaliação dos professores

É possível trabalhar lutas na educação infantil?		Sim	Não	
	Professor 1	X		
	Professor 2	X		
Você considera que a prática de lutas gera violência?		Sim	Não	Depende do professor
	Professor 1			X
	Professor 2		X	
Você acha que seus alunos se tornariam mais agressivos ao praticarem lutas?		Sim	Não	Talvez
	Professor 1		X	
	Professor 2		X	

Já para a avaliação dos alunos, a maior parte, 27 (75%), não havia praticado e também 29 (80,5%) destes não gostariam ou não gostam de praticar lutas nas aulas com diferença estatística ($p < 0,05$), como mostrado na Figura 1.

Sobre a importância do conteúdo lutas, a metade dos alunos, 18 (50%), afirmou ter importância e a outra não ter importância, como mostrado na Figura 1.

Figura 1: Questões relacionadas ao conteúdo de lutas, do ponto de vista dos alunos. O símbolo (\sim) indica um valor de $p < 0,05$.

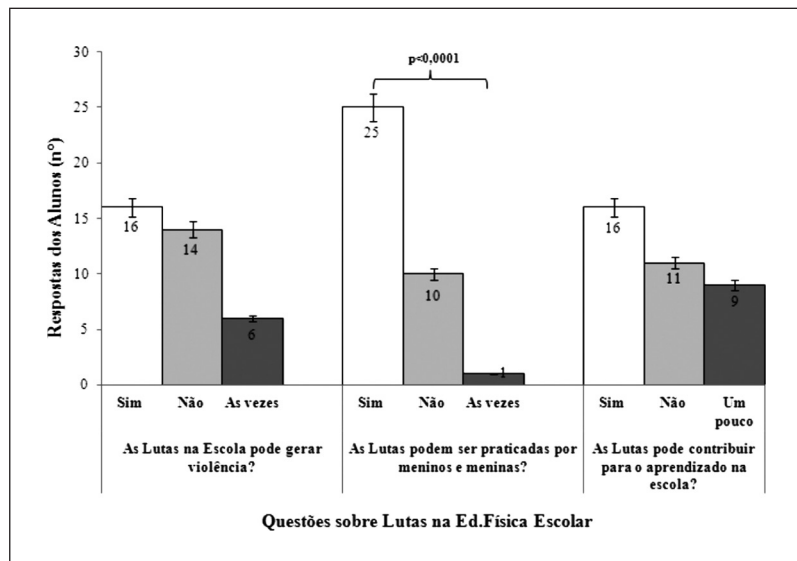


Sobre a possibilidade de o conteúdo gerar aprendizado, não houve diferença estatística ($p < 0,05$), em que a maioria, 16 (44,4%), afirmou que não, uma parte, 11 (30,5%), considera que sim e outra parte, 9 (25%), não tem uma opinião formada sobre a questão (Figura 2).

Sobre a questão de gênero, parece que ainda há um certo preconceito sobre a prática das lutas para as meninas, pois houve diferença ($p < 0,05$) nas respostas dos alunos, em que ainda há uma prevalência para os meninos.

E quanto à violência também não houve diferença ($p < 0,05$), em que 16 (44,4%) acreditam que as lutas podem gerar violência, 14 (38,8%) entendem que não e 6 (16,6%) ficaram em dúvida (Figura 2).

Figura 2: Questões relacionadas ao conteúdo de lutas, do ponto de vista dos alunos. O símbolo (—) e o número em negrito indicam um valor de $p < 0,05$.



3. Discussão

Com base nos resultados da presente pesquisa, percebe-se que as controvérsias estão presentes acerca do tema, em que se analisou o entendimento de alunos e professores de EFE no que concerne ao conteúdo de lutas em turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental II de duas escolas públicas.

Ademais, identificaram-se os procedimentos metodológicos mais utilizados pelos professores EFE quanto ao aludido tema e, ainda, diagnosticaram-se as causas das restrições, preconceitos e outras problemáticas, tanto do professor de EFE quanto dos alunos nas aulas da disciplina, o que

possibilita uma melhor compreensão sobre as controvérsias e problemas gerados sobre o conteúdo de lutas nas aulas de EFE.

É fato que o conteúdo de lutas na cidade de Tucuruí é ministrado, e os resultados da presente pesquisa confirmam o estudo de Borba-Pinheiro (2016) que foi realizado com 50 professores da rede municipal de ensino da mesma cidade, sendo um avanço ante a dificuldade encontrada e mostrada em outros estudos para a efetivação deste.

Entretanto, ainda é necessário, nesta discussão, melhores estratégias didáticas que sejam possíveis para o trato pedagógico do tema lutas, a partir da perspectiva da cultura corporal de movimento, enfatizando a construção do conhecimento em detrimento de um mero fazer, pontuando aspectos de reflexão lutas e mídia, concentração e filosofia (CARREIRO, 2005).

Olivier (2000) especifica também uma necessidade de sistematização do conteúdo de lutas na educação infantil, apresentando, inclusive, uma série gradual de atividades ou jogos que contemplam a lógica das lutas (tocar/golpear, derrubar, imobilizar) em um contexto adequado à faixa etária.

Neste estudo os dois professores entrevistados acreditam que é possível trabalhar o conteúdo na educação infantil, o que é corroborado por Borba-Pinheiro et al. (2016), quando 49 dos 50 professores de EFE responderam favoravelmente ao desenvolvimento do conteúdo de lutas na educação infantil.

Os autores citados acima acreditam que o principal motivo pelo qual esse conteúdo seja de difícil aceitação nas aulas de EFE seja a insegurança dos próprios profissionais, pois estes acreditam, erroneamente, na necessidade de ser ou ter sido um praticante de alguma luta para desenvolvê-la na escola.

Estes mesmos autores contrapõem-se a essas alegações dos professores, argumentando que não é necessário saber lutar para ensinar lutas na escola, haja vista não ser intenção formar atletas/lutadores, mas transmitir valores, conceitos e atitudes de cidadania (OLIVIER, 2000; CARREIRO, 2005).

Além disso, cabe ao profissional regulamentado por lei e legitimado pela sociedade o dever de estudar novas estratégias para abordar o conteúdo de lutas, baseado na literatura científica e na sua criatividade (SILVA; CORRÊA; PIMENTA, 2016). Cabe destacar nesta discussão que somente o professor de educação física pode ministrar o conteúdo de lutas na escola, pois a sua formação acadêmica lhe dá o respaldo legal e a legitimidade perante a sociedade no campo do ensino e da ciência para essa atuação (SILVA; CORRÊA; PIMENTA, 2016).

Este problema pode acarretar a falta de adesão na participação de alunos quanto o conteúdo ministrado, o que foi mostrado no presente estudo, pois, embora a maioria ($p < 0,05$) tenha participado das aulas (27 alunos) quando o conteúdo foi ministrado, a maioria ($p < 0,05$) também informou (29 alunos) que não gostaria de ter participado, provavelmente porque o conteúdo pode ter sido ministrado de forma pouco atrativa (figura 1).

De fato, a literatura científica mostra abordagens que versam sobre as dificuldades e desafios dos professores de EFE em aplicar o conteúdo lutas na escola, por ser ainda muito mistificado, sendo visto por muitos profissionais como violento e, dessa forma, pouco valorizado pela maioria dos professores de EFE, que questionam, além da falta de habilidades na prática das lutas, a não vivência do conteúdo na trajetória acadêmica (CARREIRO, 2005; FERREIRA, 2006).

Buscou-se com este estudo evidenciar o conhecimento da complexa realidade vivenciada pelos alunos e professores de EFE nas escolas públicas, identificando que a minoria das escolas contempla este conteúdo. Porém, ainda existem profissionais que resistem a desenvolver este conteúdo, vindo a suscitar como justificativa a carência ou não existência de espaço, material e domínio do conteúdo lutas, ou, ainda, medo de incitar a violência dentro da escola, considerando que este conteúdo pode dificultar o ambiente de aprendizagem, respeito e construção do ser humano (FERREIRA, 2006).

Um estudo realizado por Borba-Pinheiro et al. (2016) com professores de EFE, na cidade de Tucuruí, evidencia nas entrevistas que o papel do professor com formação acadêmica é fundamental para o desenvolvimento do conteúdo de forma responsável. Na visão deles, o professor pode ser capaz, quando ministra o conteúdo de lutas, tanto de proporcionar vivências para comportamentos sociais positivos que incentivam o respeito mútuo, a disciplina e limites, quanto comportamentos antissociais, dentre eles, a agressividade.

Por esses motivos e de acordo com as considerações de Silva, Corrêa e Pimenta (2016), o profissional com formação acadêmica pode aumentar as chances de que o conteúdo possa ser ministrado com maior qualidade em seus critérios técnicos, didáticos e de ensino.

No presente estudo, dos dois professores de EFE, um deles também considerou que o conteúdo de lutas pode promover agressividade dependendo de como o professor ministra tal conteúdo. O outro considerou que não gera violência aos alunos. Entretanto, na visão dos alunos, 16 dos 36 acreditam que o conteúdo pode gerar violência (figura 2).

Neste contexto, é necessária uma mudança de atitude dos professores de EFE, a fim de buscarem métodos alternativos e atraentes aos olhos dos alunos, pois o conteúdo ministrado de forma atrativa, criativa e responsável, como orienta os PCN (1998), pode melhorar o ambiente de aprendizagem, de respeito e de disciplina, pois possui um potencial conteúdo para transformação social e, conseqüentemente, para a construção do ser cidadão (PIMENTA; DRIGO, 2016).

Cabe destacar ainda, no estudo de Borba-Pinheiro et al. (2016), que dos 50 estudados professores, 11 foram classificados, de acordo com Nascimento e Graça (1998), na entrada da carreira com 1,8 ano de atuação, 14 foram classificados na consolidação da carreira com 5,6 anos de atuação, 17 classificados na diversificação da carreira com 12 anos de atuação e a menor quantidade, (8) professores, classificados na consolidação da carreira com 23 anos de atuação.

Isso pode mostrar que a maior parte dos professores é recente na atuação profissional e, conseqüentemente, com maiores possibilidades de conhecimento sobre o conteúdo de lutas, que também é novo nos cursos de educação física das instituições de ensino superior.

As lutas na EFE podem trazer vários benefícios no que se refere ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social. Destaca-se, no aspecto motor, a lateralidade, o controle dos tônus musculares, o equilíbrio, a coordenação global, a ideia de tempo e espaço e a noção de corpo. No aspecto cognitivo, a percepção, o raciocínio rápido, a formulação de estratégias e a atenção. E, por fim, no aspecto afetivo-social, observa-se a reação a determinadas atitudes, a postura social, a perseverança, o respeito e a determinação, além de favorecer o desenvolvimento no sentido do tato, extravasar e controlar a agressividade, aumentar a responsabilidade, pois ajuda no cuidado da integridade física mútua (FERREIRA, 2006).

Entretanto, de acordo com o estudo sobre normas de conduta em artes marciais, verificou um possível excesso nas condutas da cultura oriental, excessivamente exigentes, em que se observa um autoritarismo, em detrimento da autoridade do saber. Isso pode não trazer resultados satisfatórios para o aluno, considerando as novas tendências do saber para uma educação que visa à cidadania, o que, inevitavelmente, nos remete à formação do profissional nas instituições de ensino superior (TAKANO; DRIGO; SILVA, 2016).

Soares (2006) descreve que a EFE tem como parâmetro a cultura corporal, no intuito de uma reflexão pedagógica de valores inerentes às lutas,

como: solidariedade, cooperação, desenvolvimento psicomotor, afetivo-social. Já Ferreira (2006) também defende a utilização do tema luta por diferentes áreas que envolvem a formação integral dos indivíduos, expressando que:

A prática da luta, em sua iniciação esportiva, apresenta valores que contribuem para o desenvolvimento pleno do cidadão. Identificado por médicos, psicólogos e outros profissionais, por sua natureza histórica apresentam um grande acervo cultural. Além disso, analisada pela perspectiva da expressão corporal, seus movimentos resgatam princípios inerentes ao próprio sentido e papel da educação física na sociedade atual, ou seja, a promoção da saúde. (FERREIRA, 2006, p. 40).

A respeito do assunto, Alves Junior (2006) dialoga que o conteúdo de luta nas aulas de EFE pode ser eficaz no controle da violência, porquanto a modalidade inspira respeito, valores e regras. Neste sentido, um estudo de Borba-Pinheiro et al. (2016) mostrou que dos professores de EFE entrevistados, 28 consideraram que o conteúdo pode gerar violência, caso seja ministrado por pessoa não qualificada, 22 professores não consideraram o conteúdo, por si, gerador de violência, e nenhum professor entrevistado afirmou que a prática de lutas, necessariamente, gera algum tipo de violência.

Não obstante, muitos alunos não entendem as lutas como conteúdo de socialização, como mostrado no presente estudo (figura 2). Porém, entre os professores subsistem as controvérsias, uma vez que enquanto alguns docentes acreditam que elas estimulam a violência no âmbito da escola, outros veem nas lutas um instrumento de disciplina e socialização.

Por fim, embora seja identificado nas pesquisas o valor dos conteúdos relacionados às lutas na EFE, versando sobre a sistematização, contenção, possibilidades criativas do conteúdo dentro da escola, ainda existem controvérsias na concepção de professores, considerando também que o conteúdo não goza de unanimidade por parte dos alunos, como mostrado na presente pesquisa.

Conclusão

Conclui-se que o conteúdo pode influenciar positivamente no desempenho e no aprendizado dos alunos, pois é ministrado nas escolas pesquisadas. Entretanto, é imprescindível que o professor de EFE possa entender e

enfrentar as possíveis dificuldades e controvérsias deste conteúdo para ministrar as aulas de forma teórica e prática com criatividade que lhe permita usar os conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica e para isso uma boa formação acadêmica é fundamental.

Os resultados mostram que ainda há lacunas entre o que os professores ministram e o que os alunos esperam do conteúdo. Pelo exposto, depreende-se que o conteúdo das lutas deve ser mais bem esclarecido, a fim de evidenciar a relevância existente para o desenvolvimento do aluno, seja no aspecto corporal, cognitivo, ético e afetivo-social.

Referências

ALVES JUNIOR, E. D. Discutindo a violência nos esportes de luta: a responsabilidade do professor de educação física na busca de novos significados para o uso das lutas como conteúdo pedagógico. In: XII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH-RJ, 2006. *Usos do Passado*.

BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In: DARIDO, S. C. (Org.). *Educação Física escolar: compartilhando experiências*. São Paulo: Phorte, 2011.

BORBA-PINHEIRO, C. J. et al. O conteúdo de lutas na educação física escolar: uma análise sobre o perfil e as concepções dos professores de educação física do município de Tucuruí-PA, 2016. In: PIMENTA, T.; DRIGO, A. J. *Contribuição das ciências humanas nas artes marciais: formação profissional, história e sociedade*. 1. ed. Curitiba/PR: Factash, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

_____. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa Brasília, I I.26. *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. TCLE Resolução n. 196/96, versão 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). *Educação física na escola: Implicações para prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.) *Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da Educação Física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006.

FERREIRA H. S. As lutas na Educação Física escolar. *Revista de Educação Física*, n. 135, novembro, 2006.

HARARA, Y. N. *Sapiens – uma breve história da humanidade*. 8. ed. Porto Alegre-RS: L&PM, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1986.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de educação física ao longo de sua carreira docente. In: VI CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. VII CONGRESSO GALENO DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1998. *Actas...* 1998.

NASCIMENTO, P. R. B. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, set/dez 2007.

_____. Organização e Trato Pedagógico do Conteúdo de Lutas na Educação Física escolar. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 20. n. 31, p. 36-49, dez. 2008.

OLIVER, Jean-Claude. *Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, T.; DRIGO, A. J. *Contribuição das ciências humanas nas artes marciais: formação profissional, história e sociedade*. 1. ed. Curitiba/PR: Factash, 2016.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física Escolar: Necessidade ou tradição? *Revista Pensar a Prática*, v. 14, n. 3, 2011.

_____. Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. *Conexões*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan./jun. 2013.

SILVA, C. S.; CORRÊA, E. A.; PIMENTA, T. Educação física e a profissionalização das lutas/artes marciais 2016. In: PIMENTA, T.; DRIGO, A. J. *Contribuição das ciências humanas nas artes marciais: formação profissional, história e sociedade*. 1. ed. Curitiba/PR: Factash, 2016.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TAKANO, L. S.; DRIGO, A. J.; SILVA, C. S. Normas de conduta em artes marciais: identificando alguns critérios pedagógicos no local de sua prática, 2016. In: PIMENTA, T.; DRIGO, A. J. *Contribuição das ciências humanas nas artes marciais: formação profissional, história e sociedade*. 1. ed. Curitiba/PR: Factash, 2016.

Capítulo 3

DANÇA “DO” ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Maria Sarmiento Pereira¹

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da reflexão sobre o ensino do conteúdo dança no ensino médio, sendo desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio “Raimundo Ribeiro de Souza”, no município de Tucuruí - PA. Minha pretensão com este estudo é demonstrar, através dos resultados alcançados, que a dança é fonte de autoconhecimento, e não como técnica com fim em si mesma.

A dança possibilita a diminuição do sentimento de incapacidade de alguns alunos, diálogo consigo mesmo, com os outros e com suas realidades e a quebra de preconceitos em relação ao desenvolvimento deste conteúdo (obesidade, deficiência, gênero...), levando em consideração a evolução dos alunos, de forma individual e em grupo, considerando os diversos fatores que influenciaram no desenvolvimento do projeto, em suas etapas, pensando a dança também como desenvolvimento social.

O projeto vem sendo desenvolvido desde 2010, teve início envolvendo apenas alunos do 3º ano e no ano seguinte passou a envolver toda a comunidade escolar. A intenção foi mostrar que a dança pode sim ser trabalhada na escola e, neste caso específico, no ensino médio, pois os alunos devem conhecer todos os conteúdos da educação física e, em minha análise, a dança é um conteúdo pouco desenvolvido no ensino médio.

¹ Licenciada em Educação Física - UEPA, especialista em Pedagogia do Movimento Humano - UEPA, Gestão escolar - UFPA e Educação Empreendedora - PUC RIO. Ma. em Ciências da Educação - Uninter/Py. Professora na Seduc-PA e TAE-IFPA, campus Tucuruí. E-mail: sarmiento-y@hotmail.com

Corroborando com o relato anterior, documentos como os PCN de Educação Física expõem que:

Num país em que pulsam o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças europeias e americanas. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 39).

Apesar do aumento da produção científica na área da cultura e movimento, no âmbito do ensino médio, a Educação Física Escolar é o “primo pobre” em relação ao quantitativo de publicações científicas. Desta forma, pretendemos com esta pesquisa-ação contribuir com as discussões sobre a dança no currículo da Educação Física Escolar.

1. Para início de conversa

A proposta inicial do projeto foi propiciar aos alunos conhecer a dança e seus significados em diferentes períodos históricos, assim puderam saber que, nas aldeias primitivas, as danças celebravam colheitas, funerais, etc. Observa-se isso na afirmação de Oliveira (2001, p. 14), quando relata que:

Uma das atividades físicas mais significativas para o homem antigo foi a dança. Utilizada como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar os seus sentimentos, era praticada por todos os povos e desde o paleolítico superior (60.000 a. C).

Confirmando o que foi exposto, Nanni (2003, p. 7) afirma que:

As danças, em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, permeios de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais.

Mais tarde a dança chegou aos salões de festa da aristocracia; através do ballet, surgindo a dança como diversão da nobreza, onde se ocupavam e ficavam isolados das discussões políticas e sociais. Atualmente a dança

busca retratar ideias, necessidades, interesses da nossa época ou até mesmo criticar e/ou retratar situações contemporâneas de nossa sociedade, servindo muitas vezes como forma de protesto, pois é um meio de expressão e comunicação.

Nesta perspectiva, a dança não se resume apenas a passos coreográficos, pois faz parte da existência humana, a qual não pode se limitar a apresentações, espetáculos escolares em datas comemorativas, pois é tensão física que se transforma em tensão social, histórica, política e social – podendo ser o inverso. Porque representação- criação- expressão- crítica se edificam durante os conflitos entre classes, etnias, religião, política e gênero. É um jogo de diferentes sons, movimentos, figurinos, ambientes, crenças, memórias, corpos humanos e interações sociais.

Com a pretensão de encontrar uma linha metodológica que se identificasse com os objetivos da pesquisa apontamos a pesquisa-ação como uma metodologia de intervenção, desenvolvimento e mudança, contribuindo não somente para produção de artigos, livros, etc., mas conduzindo à ação. Assim a pesquisa-ação:

[...] tem base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos, pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (GIL, 2010, p. 42).

2. A preparação do espetáculo: o cenário

Primeiramente necessitamos deixar claros os conceitos de sociedade e educação que norteiam este estudo. Nesta perspectiva:

Sociedade:

Diversos autores, cada qual ao seu modo, têm estudado a sociedade brasileira, suas possibilidades, limitações, articulações, contextos e perspectivas, buscando revelar variáveis que, somadas, mantêm a realidade vigente. Realidade esta na qual está inserido nosso sistema educacional, envolvido por um sistema econômico, político e social em crise, a crise da barbárie neoliberal. Buscando entender tal contexto e posteriormente tentar respondê-la/enfrentá-la, faz-se necessária a construção de um projeto político-pedagógico que almeje uma educação emancipatória da humanidade.

Mas é fundamental, nesse contexto, estar atento ao alerta de Frigotto (2006, p. 1):

Um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas – colônia durante séculos, escravocrata e, atualmente, capitalismo associado e dependente.

Para pensarmos em um projeto emancipatório, temos que analisar algumas questões: a sociedade, o indivíduo e a educação que temos e que queremos. E ao pensarmos em uma educação crítica envolvendo a Educação Física Escolar e, em específico, o conteúdo dança, não podemos deixar de analisar suas múltiplas relações com o contexto social e histórico em que vivemos.

Ao contrário de uma visão histórica ingênua e reducionista, na qual a dança não passa de “dois passos para lá e dois para cá”, não podendo ignorar o papel social, cultural e político do ser humano em nossa sociedade e, portanto, da dança. Assim, ao propormos este projeto aos nossos alunos, não se omitiu a falta de recursos financeiros imposta pelo Estado, nem tampouco de questionar tal situação, enquanto direito de cada aluno-professor.

Educação:

Nossa concepção fundamenta-se em um conceito ampliado de educação. De acordo com as reflexões de Libâneo (2005), entendemos que as práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades.

Entre essas práticas, há as que acontecem de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de forma não intencional e não institucionalizado, configurando a educação informal. Há, também, as práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, caracterizando a educação não formal.

Existem, ainda, as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam

nas escolas ou em outras instituições de ensino, compreendendo o que o autor denomina educação formal.

Vivemos em uma sociedade desigual, baseada em relações sociais de antagonismo e de exploração. Por isso o educador não se pode eximir de se posicionar claramente sobre qual direção a ação educativa deve tomar, sobre que tipo de homem pretende formar, isso é o que justifica a existência da educação como área do conhecimento, cuja especificidade é realizar uma reflexão global e unificadora da realidade da educação, transformando em ações reais de transformação da realidade.

E, como reforço à importância do papel do educador, tem-se que:

(...) compreender a educação como mediação de um projeto social, ou seja, por si, ela nem redime, nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade (...) compreender a educação dentro da sociedade, com seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização. (LUCKESI, 1994, p. 48).

Na escola, ambiente onde a prática pedagógica reflexiva é primordial, está a disciplina educação física, na qual a importância do movimento não pode ser reduzida simplesmente à necessidade de domínio da coordenação motora para o desenvolvimento da escrita e do simples ato de andar. O ser humano deve entender que o corpo não se faz somente com uma cabeça que pensa e sente, mas um ser que marca sua existência no mundo, através de suas raízes culturais, motricidade, ações expressas pelo corpo, que sente, pensa e faz.

Precisamos ressignificar nas escolas, não somente através da educação física, o valor das raízes culturais, a corporeidade, a motricidade e a ludicidade como forma de entender e apreender o mundo, levando em consideração as necessidades, contextos, interesses e características individuais.

Porque um “processo de educação para e pela dança deve permitir e incentivar um diálogo crítico, mediante referenciais técnicos construídos, permitindo o desenvolvimento de consciências acerca das mais diversas possibilidades de expressão através do corpo” (GOMES, 2004, p. 63).

Devemos considerar a dança como fonte de autoconhecimento, e não como técnica com fim em si mesma, para assim possibilitar a diminuição do sentimento de incapacidade de alguns alunos. A partir da reflexão a respeito do que foi exposto surgiu a necessidade da construção do projeto *Dança “do” ensino médio: educando para a participação.*

Desta forma, busca-se ampliar a visão e as vivências corporais do indivíduo em sociedade, possibilitando-se a formação de um indivíduo criador-pensante, ao vivenciar o conteúdo dança de forma transformadora, propondo abordagens que possibilitem ao aluno problematizar, articular, criticar, e transformar as relações entre a dança, o ensino e a sociedade, respeitando a individualidade e a pluralidade cultural. Estas considerações são importantes, não somente para o conteúdo dança, mas para todos os conteúdos da Educação Física Escolar.

3. Saindo das coxias: entrando em cena

É fundamental buscar a cultura vivenciada pelo aluno, de forma prazerosa, elaborando aulas com diferentes propostas de ensino, em que a dança se torne significativa para a identidade cultural e social, pois acredito que:

Na escola, a educação física deve colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, as produções simbólicas e materiais que cercam o conjunto das práticas e das manifestações corporais, de modo a democratizá-las como riquezas culturais, como bens socialmente produzidos. (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 196).

Em sua obra *Dança Educativa Moderna*, Laban (1990, p. 9):

Nos propõe conflitos para que possamos evoluir pedagogicamente, nos desafia com questionamentos pertinentes: como proceder? Os vestígios da histórica arte da dança oferecem base adequada para que possamos elaborar um ensino da dança destinado à escola, ou, em nossa complexa civilização moderna?

Acredito que devemos ser professor-pesquisador, e sair do discurso inócua e antigo de que não nos identificamos com o conteúdo e/ou vimos a disciplina de forma muito conturbada na graduação, pois precisamos ampliar as práticas corporais dos alunos e não os limitar ao conteúdo esporte e/ou apenas a participação em festas juninas e festivais de danças. Estes dois últimos com caráter de exclusão, pois só participam aqueles que possuem recurso financeiro/habilidade motora. E os outros alunos? Assim estamos educando para a transformação social?

Partindo das experiências vividas pelos alunos, em que minha contribuição foi como professora de Educação Física Escolar, proponho o conte-

údo dança como possível de ser desenvolvido neste nível de ensino e posteriormente partindo para a pesquisa da dança escolar enquanto uma ação transformadora.

O “linóleo” que recebeu o projeto-espetáculo foi a Escola Estadual de Ensino Médio “Deputado Raimundo Ribeiro de Souza”, no município de Tucuruí-Pará, durante o bimestre destinado ao conteúdo dança, e posteriormente continuou com uma carga horária semanal de oito horas aulas, durante o ano letivo.

Os participantes são alunos entre 14 e 25 anos, regularmente matriculados nos 1º, 2º e 3º anos regulares e em Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolvendo aproximadamente 2.400 alunos. Tiveram contato com danças folclórica, moderno/contemporânea, clássica, criativa, gospel, entre tantas outras formas de expressão, não apenas na execução de coreografias, mas através da pesquisa histórica e sua representatividade na sociedade, que pertencem muitas vezes a uma pequena parcela da população.

Na primeira mostra à comunidade externa em 2011, preparamos ao final do projeto a Mostra de Dança FESTDANÇAR (Festival de dança do Ribeiro), em que todos os estilos foram apresentados, no final do 2º semestre do ano letivo. Em 2014 foi incluído o conteúdo ginástica à proposta inicial, assim, surgiu o GINDAN, nomenclatura adotada após a inclusão deste conteúdo ao projeto inicial, culminando com o Festival de Ginástica e Dança Escolar - GINDAN. Esta proposta segue o planejamento escolar para os referidos conteúdos, exibido no quadro abaixo:

Série	Dança	Ginástica
1º ANO	• Dança regional e/ou folclórica	• Ginástica geral • Ginástica acrobática
2º ANO	• Dança de rua • Dança de salão	• Ginástica de academia
3º ANO	• Dança: clássica, moderno-contemporânea e Dança Jazz	• Ginástica artística e rítmica • Ginástica alternativa
1º EJA - Educação de Jovens e Adultos	• Dança regional e/ou folclórica	• Ginástica para todos
2º EJA - Educação de Jovens e Adultos	• Dança de salão e Jazz	• Ginástica: Histórico, classificação e tipos de ginástica - Ginástica aeróbica

O foco principal deste artigo é o conteúdo dança na perspectiva da Educação Física Escolar. Nessa perspectiva, faz-se necessário respeitar as individualidades e:

- Explorar a criatividade através da descoberta e da busca de novas formas de movimentação corporal.
- Proporcionar a educação rítmica, pela diversificação das ações motoras, música, percussão.
 - Estimular a expressividade, expressão de sentimentos e percepção do outro e de si mesmo.
 - Fomentar pensamentos críticos, de participação, compreensão e condições sociais.
 - Pode ser trabalhado de forma interdisciplinar, caso necessário, em que as diferentes disciplinas passam a contribuir, a partir das diferentes áreas do conhecimento.
 - Fomentar a inclusão, aqui compreendida em três dimensões: culturas, políticas e práticas, tendo como referência a perspectiva *omnilética* (SANTOS, 2011).

A partir da proposta do Coletivo de Autores (2009, p. 81-89), explicitarei mais ainda a visão de prática pedagógica que acredito ser primordial no ensino médio – ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento, o aluno começa a se familiarizar com a regularidade científica, na qual é fundamental partir do entendimento de que nossos alunos são pessoas concretas, com níveis de aspiração, interesses e motivações diferenciadas, o que faz com que cada um atribua um sentido pessoal à dança. Ou seja, pelos sentidos e objetivos pessoais, cada aluno pode se satisfazer com uma execução de nível diferenciado: rudimentar, médio ou execução perfeita.

O que não pode acontecer é o professor deixar o ensino sem direção ou perceber os alunos como se todos estivessem no mesmo nível de habilidades motoras.

Desse modo, Gariba (2005) descreve a importância de o educador da área da Educação Física Escolar ter o compromisso com a busca consciente de uma prática pedagógica coerente com a realidade escolar na qual está inserido, propiciando a oportunidade de levar o indivíduo a desenvolver sua criatividade, numa descoberta pessoal de suas habilidades, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, visando a uma transformação social em benefício da coletividade.

Também a LDB nº 9394/96 aponta as finalidades específicas do ensino médio: o aprofundamento e aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o prosseguimento dos estudos, o preparo para a cidadania, o desenvolvimento de habilidades como continuar a aprender, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da formação intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científicos, relacionando teoria e prática.

A dança é um dos meios através dos quais todos os povos expressam sua cultura, sua relação com a natureza e com os homens. Mas, quando saímos dos livros, dos discursos acadêmicos, das descrições daqueles que dedicaram tempo estudando o assunto e ganhamos as ruas, as escolas.... Quais os significados impregnados na comunidade sobre a dança?

Na primeira fase do projeto houve resistência em relação à participação dos alunos, com discursos do tipo: “dança é ‘coisa de gay’”, “não levo jeito para dançar”, “dança serve para quê? ”, “não sou e nem quero ser bailarino”, etc.

Esses (pré) conceitos sobre a dança, infelizmente, se propagam pela sociedade em geral. Porque está enraizado na sociedade um olhar estereotipado do que diz respeito ao ensino da dança no contexto escolar, onde a prática é vista como arte para determinados grupos, como: somente para meninas, ou para corpos magros e esbeltos ou realizada como forma de atividade recreativa, sem ser valorizada na formação educacional do aluno (SALVADOR, 2013).

Diante desse contexto analisou-se a realidade e foram traçadas metas para ressignificar a dança no contexto escolar, em particular no ensino médio. Para superar os estigmas em relação à dança, faz-se necessária a prática da dança com objetivos educacionais, e a escola é um espaço privilegiado.

A partir daí foi construído o material didático, no qual foram explicitadas a história da dança desde sua origem e as características/particularidades dos diferentes estilos de dança, assim como a visão de “corpo” e “expressão” nas diferentes épocas históricas. Após esse período de estudo inicial, partimos para o conhecimento mais aprofundado dos diferentes estilos. Nos anos seguintes houve diminuição significativa da resistência dos alunos à participação no projeto.

4. A preparação do grande espetáculo: a busca do conhecimento

1º ato do espetáculo/pesquisa

No início do projeto, em 2011, os alunos foram assistir a um espetáculo de dança que estava em cartaz no município, para que pudessem ter essa vivência, para a maioria era a primeira vez naquele ambiente. Posteriormente, foram exibidos vídeos mostrando os diversos estilos de dança, para propiciar aos alunos reconhecê-los e diferenciá-los.

2º ato do espetáculo/pesquisa

Nos anos seguintes, adotamos a apostila de dança para aprofundar os estudos e em seguida formaram-se diferentes grupos em cada turma (aproximadamente 40 alunos por turma-mista). Através de sorteio, cada grupo recebeu um estilo de dança para pormenorizar seus conhecimentos e posteriormente expor em seminário, no qual se utilizaram de diferentes formas para expor sua pesquisa (slides, peças, pequenas coreografias, etc.). Nesse momento todos os estilos foram apresentados pelos vários grupos formados e esclarecidas as dúvidas em relação a eles.

Em relação aos alunos do 1º ano e do 1º EJA, responsáveis pelas danças folclóricas: elencaram-se as danças folclóricas do Brasil, em seguida, foi realizado sorteio entre as turmas, para designar qual dança seria de responsabilidade da turma, no intuito de que os alunos e comunidade passassem a conhecer o maior número possível de manifestações folclóricas, ampliando cada vez mais o leque de conhecimentos.

3º ato do espetáculo/construção coreográfica

Depois do aprofundamento do conhecimento teórico, passou-se para a construção coreográfica. Aqui, firmamos o acordo de que nossas ações/decisões teriam como eixo norteador a participação coletiva, para que pudessemos nos apropriar do conhecimento que trata a dança de forma democrática e abrangente.

Nessa etapa, após sorteio, cada turma ficou responsável por um estilo de dança, quando se reuniam, inclusive fora das aulas, para a construção coreográfica. Nesse momento, o primordial não era a execução perfeita dos movimentos, mas sim a construção coletiva, superação das diferentes dificuldades individuais e coletivas – superação dos conflitos surgidos, tais como: intolerância com o tempo de aprendizagem de cada um, falta de responsabilidade com a função dentro da equipe.

Depois desse período tivemos uma avaliação por grupo (as responsabilidades foram divididas entre os alunos da turma) e por turma, em relação ao desenvolvimento da pesquisa, construção coreográfica e da superação das dificuldades ou não, mas na maioria obtivemos respostas positivas.

As pessoas com necessidades específicas, que a princípio se mostravam resistentes a participar, no decorrer do desenvolvimento do projeto foram superando seus (pré) conceitos e participaram efetivamente, respeitando suas particularidades.

Em 2011 tivemos a participação de um aluno com paralisia infantil – que afetava os movimentos dos membros inferiores, e um com encurtamento da perna direita. Em 2014 houve a participação de uma deficiente visual e uma com encurtamento dos ligamentos das articulações dos membros superiores e inferiores, participando efetivamente com suas respectivas turmas de todas as etapas do projeto, respeitando suas especificidades.

Queremos explicitar que entendemos o processo de inclusão na perspectiva da omnilética, estando a escola e o processo inclusão – exclusão em/na educação neste contexto.

O conceito sobre omnilética foi construído por Mônica Pereira dos Santos (2012), que após estudos criteriosos desenvolveu este conceito, no qual a palavra omnilética foi construída a partir de um prefixo latino (*omni*), e de um radical (*lektos*) e sufixo (*ikos*) gregos. E, de forma simplificada, omnilética significa a visão totalizante de uma multiplicidade de leituras e variações de vivências, atos, concepções e intenções que ocorrem no que consideramos as três principais dimensões da vida humana e social, concretizada nas manifestações: **culturais, políticas e práticas**.

No que tange ao contexto educacional:

[...] pensar *omniléticamente* uma educação inclusiva significa pensá-la a partir destas três dimensões de análise, com base nas quais compreendemos os valores e representações (*culturas*) em jogo em dada arena social (no presente caso, a escola) e em estreita relação com o *desenvolvimento de políticas* (aqui entendidas como intenções organizadas reflexivamente de modo a orientarem ações e fundamentadas nas culturas – ou não – e eis aí a complexidade) que se revertem (ou não, dada sua dialeticidade e complexidade, uma vez mais) efetivamente em *práticas orquestradas* ao longo do cotidiano e história escolares, as quais, por sua vez, podem servir de base para que novas culturas se desenvolvessem, tanto quanto para que novas políticas sejam traçadas. (SANTOS, 2012-2013, p. 9).

5. Ato final

Quando todas as turmas já conheciam os diferentes estilos de dança, houve o sorteio dos estilos, para cada turma. Cada turma, sempre acompanhada do professor, ficou responsável pela construção coreográfica, figurino, maquiagem, etc., assim como a organização da mostra de dança. Esse foi um momento emocionante, pois houve a superação das dificuldades iniciais apresentadas por alguns alunos, permitindo-se a espontaneidade, o sentimento, a emoção e respeito às particularidades de cada aluno, sem exigência de perfeição técnica.

Cada turma apresentou um estilo de dança, todos os alunos da turma participaram, seja dançando, auxiliando seus colegas, maquiando, suprimindo todas as necessidades que o momento demandava. Buscou-se prioritariamente estimular a participação da comunidade escolar, o respeito, o conhecimento de si, o trabalho em equipe, a cooperação, organização, responsabilidade, autocontrole, confiança e o esforço para superar-se – superação dos desafios.

6. Abrem-se as cortinas para o espetáculo!

E o que esperar de um “grand finale”?

Esperam-se respostas para os vários questionamentos que surgiram no desenvolvimento da ação e responder às expectativas da comunidade escolar. Nem sempre isso é possível, mas houve uma interação dos alunos com o conteúdo dança, e estes não saíram dessa experiência da mesma forma que iniciaram.

Ao estrear no mundo da criação, de sentidos-significados, transformação de (pré) conceitos, construção de novos conceitos e significados, conhecerem suas possibilidades de expressão corporal, algo foi acrescentado à sua formação enquanto aluno – cidadão – transformador. Podemos afirmar que a dança escolar é possível ser desenvolvida no ensino médio, permitindo abrir-se para várias significações e experiências.

A partir da experiência de cada aluno, ao longo do desenvolvimento do projeto, percebemos um conhecimento e interesse diversificado deles em relação aos diferentes estilos de dança. E, no decorrer do desenvolvimento e apropriação do conhecimento do conteúdo dança, realizamos as seguintes etapas:

6.1 Reconhecimento das vivências do aluno

Verificação das vivências com a dança, de cada aluno, seja através da escrita ou de forma oral. A partir das observações, trazer para discussão na turma e posterior construção de (pré) conceitos.

6.2 Participação

Inicialmente houve resistência de muitos alunos, tanto do sexo feminino, quanto masculino. Havendo questionamentos do tipo: “Quando vamos parar com esta besteira e ter aula de verdade, com bola, na quadra? Quando começa a aula de educação física?”

A partir do segundo ano de projeto, a participação do ensino médio regular foi excelente, já a participação dos alunos da EJA foi considerada boa. Levando em consideração o gênero, não houve disparidade no quantitativo de participação e cada vez mais alunos do sexo masculino participaram. A questão religiosa, num primeiro momento, causou certo embate, porém, no ano seguinte, após importante reflexão, a dança gospel ocupou seu espaço.

6.3 Construção do conhecimento

Inicialmente os alunos acreditavam que o conteúdo dança não fazia parte das aulas de educação física. Confundiam estilo musical, com estilo de dança. Durante a verificação das vivências com a dança, percebeu-se que tinham muita dificuldade em relacionar o nome do estilo com as características dos movimentos corporais.

A partir da apropriação do conhecimento do conteúdo, houve reflexão – ampliação – aprofundamento do conhecimento sobre a dança, tão importante para este ciclo de aprendizagem.

6.4 Construção coletiva

O processo de construção das turmas foi sempre coletivo e participativo, e muitas vezes ocasionou embates e, a partir do embate, buscou-se a reflexão e posterior superação das dificuldades através da discussão coletiva. A pesquisa foi realizada através de acervo bibliográfico, vídeos e internet, sendo também feita pesquisa com professores, bailarinos e comunidade em geral.

6.5 Avaliação

No decorrer do desenvolvimento das aulas eram realizadas avaliações para identificar se o objetivo foi alcançado ou não, com posterior análise dos elementos de dificuldade e possibilidades de superação, assim como os facilitadores da construção do conhecimento. Para avaliação final, foi realizada uma mostra de dança, aberta à comunidade em geral, para a qual os alunos construíram a coreografia, figurino, maquiagem e release das apresentações.

6.6 O festival

O festival, que a partir de 2014 foi denominado Festival de ginástica e dança escolar (GINDAN), pois como expliquei no início deste texto, o conteúdo ginástica foi incorporado ao projeto, alcançou imensa participação dos alunos, bem como dos pais e professores da escola.

O festival que teve seu início marcado, infelizmente, pelo reducionismo de “evento” da educação física, foi exposto à comunidade escolar, como encerramento do conteúdo, um “gran finale”, para analisarmos a construção coletiva da aprendizagem, em que foram expostas diferentes formas/possibilidades de o aluno aprofundar/sistematizar o conhecimento, seja através do movimento corporal e/ou participação na construção deste momento.

Hoje, o projeto é uma ação da escola, de todos os servidores desta instituição.

6.7 Dificuldades

a) Profissional:

Trabalho nesta unidade escolar desde abril/ 2003. Inicialmente tínhamos uma área de cimento, sem cobertura. Após muitos embates, na busca pela melhoria do espaço físico da escola, destruiu-se a área de cimento, com a promessa da construção de uma quadra poliesportiva – em 2005.

Passamos sete anos sem quadra, trabalhando em praças públicas e sala de aula. Foram sete anos de muitos embates pela melhoria de qualidade do espaço físico, valorização profissional e aulas dignas para os alunos. Em 2012, nos foi entregue a quadra, que após reivindicações do quadro de professores de educação física da escola, foram incluídas a sala de ginástica/ dança e sala de aula.

A primeira etapa do projeto foi realizada em 2010, não tínhamos espaço apropriado, mesmo assim iniciamos o projeto, mas sempre vislumbrando que é direito do aluno ter acesso a ensino e escola pública de qualidade. Assim como também é direito de todo trabalhador ter espaço e salário digno para exercer sua profissão.

Não podemos nos calar e/ou sermos coniventes com as mazelas impostas pelos governantes, temos que superar os limites que o espaço escolar muitas vezes apresenta, recuperando e garantindo sua função de construção e aprofundamento do conhecimento – buscando a emancipação humana.

b) Aprendizagem:

Houve inicialmente alunos com muita dificuldade em se expressar diante dos colegas, em relação ao toque corporal entre alunos do mesmo sexo e sexos diferentes, este último em menor frequência. Dificuldades financeiras para a composição do figurino.

Os elementos que contribuíram para o sucesso das ações foram a construção coletiva/participativa das ações; resgate da vivência do aluno, produção coletiva para o aprofundamento do conhecimento das aulas; superação dos limites; avaliação contínua – coletiva e incentivo à pesquisa. Em alguns momentos esbarramos em questões como: relação interpessoal; religiosas e financeiras.

Depois dessa experiência pudemos refletir mais sobre o papel da dança escolar, necessitando ser mais discutida e vivenciada por professores da Educação Física Escolar, mas, também, é proposta desta pesquisa uma reflexão-ação da dança enquanto conteúdo da disciplina educação física.

A reflexão de Marques (2007) é pertinente quando diz que:

Poderíamos introduzir em nossas salas de aula momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e, assim, podemos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade. (MARQUES, 2007, p. 24).

A educação física faz parte da base comum curricular, mas em algumas escolas ainda é vista apenas como recreação – sem finalidade pedagógica. Porém, temos que dividir a culpa, pela desvalorização da disciplina, pois muitas vezes nos omitimos, sendo cômodo colocar a culpa de nosso insucesso profissional no “*outro*”.

Enquanto não agirmos de forma responsável, como professor-pesquisador – mediador do conhecimento e sempre buscar reflexão – ação – reflexão na prática pedagógica, com o objetivo de (re) criar e transformar a prática pedagógica concreta e, conseqüentemente, à sociedade, teremos uma disciplina desvalorizada e descaracterizada.

Estas ações são decisivas para nos inserirmos numa visão emancipatória de educação com uma práxis pedagógica transformadora, que forneça ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais; trabalhando a partir da realidade cotidiana, buscando a superação da exclusão que caracteriza a sociedade contemporânea.

Corroborando este pensamento, acertadamente, Konder (1992) nos diz que a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade concreta e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática, implicando ação-reflexão sobre o mundo para transformá-lo.

Buscar uma prática pedagógica através da dança, mais coerente, consiste em possibilitar ao indivíduo expressar-se criativamente, sem exclusões, tornando esta linguagem corporal transformadora e não reprodutora (GARIBA, 2005, p. 160) e que “o docente acredite na importância desses conhecimentos no conjunto de saberes definidos para a composição do processo de ensino e aprendizagem” (DOS SANTOS DINIZ; DARIDO, 2015, p. 354).

Nesta perspectiva, o processo participativo certamente contribuiu para mudanças na postura dos alunos desta escola, com vista a desmistificar a dança escolar. Também contribuirá essencialmente na busca de um ensino e escola pública de qualidade, a escola sendo um espaço de produção e ampliação do conhecimento para além dos seus muros – escola emancipadora.

Como ressalta Gariba (2005), deve ser capaz de ver a prática pedagógica da Educação Física Escolar em sua interação com a linguagem corporal nas diferentes possibilidades que a dança pode proporcionar, não se restringindo ao mero entretenimento, assim como mostrar ao profissional de educação física quão rica de oportunidades é a área.

Assim, espera-se que esta pesquisa-ação proporcione novas ideias, discussões, principalmente no que concerne ao aprofundamento do conhecimento, em relação ao conteúdo dança no contexto escolar, contemplando, também, a atuação do professor de educação física, buscando sempre a autonomia profissional, ressaltando a importância de uma formação acadêmica coerente com a realidade do cotidiano escolar e da sociedade.

No entanto, constatada a deficiência na formação acadêmica, não podemos nos restringir a este discurso e negar ao aluno o conhecimento ampliado. Devemos, sim, buscar a ampliação de nossos conhecimentos, estudar sempre, superar-se diariamente. Fazer do aluno e da busca por uma sociedade que proporcione a equidade de direitos a todos as grandes motivações.

A construção realizada nesta caminhada foi significativa, mas sabemos que este é um processo que nunca termina, outras indagações virão. Convidamos todos vocês a participarem dos próximos espetáculos, espetáculos de pesquisa, construção do conhecimento e mudanças.

Novos espetáculos estrearão...

Seguem abaixo alguns registros fotográficos da culminância do projeto GINDAN:



Referências

ADORNO, T. Planejamento participativo como metodologia libertadora. *Revista de educação*, v. 24, n. 96, 1995.

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3, p. 195-207, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOS SANTOS DINIZ, I. K.; DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física do Brasil. *Journal of Physical Education*, v. 26, n. 3, p. 353-365, 2015.

ENGUITA, M. A longa marcha do capitalismo. In: *A face oculta da escola*. Porto alegre: Artes Médicas, 1989

FILHO, L. C. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G. Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social, 1., 2006, Brasília. Resumos. Brasília: nov. 2006. 4 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_frigoto.pdf>. Acesso em: 18 Jun. 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.) *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

GARIBA, C. M. S. Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. *Revista Movimento – Ensaios*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, maio/agosto de 2007.

GOMES, C. L. (Org.) *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200 p.

LUCKESI, C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NANNI, D. *Dança – Educação-pré-escolar à universidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

OLIVEIRA, V. M. de. *O que é educação física*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SALVADOR, G. D. *História e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação*. Guarapuava: Unicentro, 2013.

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. S. da. Concepções de Docentes e Licenciados de Educação Física Acerca de Inclusão em Educação. *Perspectiva Omnilética em Discussão*. v. 3, n. 23, p. 128-145, 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>>.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Org.) *Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. SANTOS, Mônica Pereira dos. “Formação de professores no contexto da inclusão”. *Paradoxa – Projetivas múltiplas em Educação*, ano IX, n. 15/16. jan/dez 2003.

_____. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e des-casos)*. Curitiba: CRV, 2013.

Capítulo 4

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM

Maria Sarmento Pereira¹

Introdução

Este artigo originou-se a partir da dissertação intitulada “Práticas pedagógicas de Educação Física no ensino médio frente às matrizes de referência do Enem - Exame Nacional do Ensino Médio”, apresentada no curso de pós-graduação em Ciências da Educação - Uninter/Py em dezembro de 2016.

Neste estudo buscamos pesquisar como se configuravam as práticas pedagógicas de Educação Física no ensino médio, no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, no município de Tucuruí-Pará, frente as Matrizes de Referência do Enem.

Neste artigo nos deteremos em explicitar um dos objetivos específicos da pesquisa: a concepção de prática de educação física entre os professores, pertinente às matrizes de referências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A prática pedagógica concreta deve ser compreendida como a materialização do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o contexto em que está inserida e aspectos da relação entre professores, alunos, conhecimentos, saberes, metodologias e entre inúmeras outras questões.

¹ Graduada em Educação Física - UEPA, especialista em Pedagogia do Movimento Humano - UEPA, em Gestão Escolar - UFPA e Educação Empreendedora - PUC/RIO. Ma. em Ciências da Educação pela Uninter-Py. Professora na Seduc-PA, Técnica em Assuntos Educacionais - IFPA Tucuruí. E-mail: sarmento-y@hotmail.com

Vários são os elementos que a constitui, estabelecendo inter-relações que proporcionam a efetividade dos processos de ensino- aprendizagem. E é por meio das relações estabelecidas entre sujeitos e sujeitos-objetos que a prática pedagógica concreta se faz, refaz e transforma-se continuamente.

O processo educativo – e, conseqüentemente, a prática pedagógica concreta – enquanto fenômeno histórico-social-político-econômico-cultural, requer olhares que sejam capazes de compreender, de maneira crítico-reflexiva, as complexidades que o constitui. Para que sejamos capazes de abarcar as inter-relações existentes, é necessário haver reflexões contínuas sobre todos os condicionantes, sem com isso desconsiderar suas inter-relações.

Nesse contexto, partindo da necessidade de transformar a prática pedagógica concreta da Educação Física Escolar, no ensino médio, é importante oportunizar aos alunos todos os conteúdos da disciplina, indo além do conteúdo esporte, que em muitos casos torna-se o único. Desta forma, devemos ampliar as vivências da cultura corporal de movimento, com as danças, atividades rítmicas, lutas, ginástica, práticas corporais alternativas, entre outras.

Nesta perspectiva, o que significa debruçarmos nossas análises acerca das matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e suas implicações para a prática pedagógica concreta? De maneira superficial, significa considerar a importância de refletirmos a respeito das políticas públicas educacionais, assim como a Educação Física Escolar e sua prática pedagógica concreta.

Fensterseifer et al. (2011) nos leva a refletir que é um desafio pensar numa matriz de referência da educação física neste exame nacional, levando em consideração todos os componentes conceituais, valorativos e técnicos. Não priorizando somente as técnicas específicas e/ou matrizes do exame, mas também os contextos políticos, econômicos, sociais, culturais, expressivos e estéticos que o envolvem.

Neste contexto, coloca-se a Educação Física Escolar, introduzida como componente curricular da educação básica integrada à proposta pedagógica da escola através da LDB (Lei nº 9394/96) e inserida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2009, integrando a matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Segundo as Matrizes Curriculares do Enem, o ensino da educação física deve desenvolver a competência de “compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade”.

Para isso, as matrizes estabelecem três habilidades:

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cenestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos. (BRASIL, 2000b).

Nas últimas décadas, tem sido visível a matematização dos resultados das escolas públicas de ensino médio nos exames oficiais, através da implementação, pelos órgãos oficiais do Estado, de parâmetros curriculares, diretrizes nacionais e exames nacionais, objetivando introduzir modelos que priorizam competências e habilidades individuais, assim como fórmulas descontextualizadas de avaliação em grande escala.

Essa visão supõe uma falsa “valorização” da Educação Física Escolar. Na prática, porém, o Enem e o uso de seus resultados parecem favorecer a manutenção do estigma histórico da disciplina como meramente ligada ao saber-fazer, com ênfase na prática pedagógica acrítica. Fato esse que faz necessário desmistificar e produzir uma prática pedagógica concreta de Educação Física Escolar que viabilize a formação integral dos indivíduos e ainda que necessite também compreender as matrizes de referência do Enem.

E, considerando a existência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o professor não pode simplesmente negá-lo, mas desenvolver estas matrizes em sua prática pedagógica concreta, de forma crítico-reflexiva, a fim de preparar o aluno não somente para o exame, mas também para a vida em sociedade, uma sociedade que está vivendo a “barbárie neoliberal”.

1. Educação física escolar do ensino médio

Para início de conversa, precisamos primeiramente compreender como a educação física inseriu-se no contexto escolar brasileiro. A Educação Física Escolar iniciou seu percurso através das escolas militares e sempre esteve associada às políticas educacionais adequadas à ideologia dominante da época.

Inicialmente a inserção da educação física como componente curricular “é evidenciada sob a forma de ginástica no ano de 1837 vindo a se tornar obrigatória em 1851 nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro)” – (SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 20).

Posteriormente, em 1882, Rui Barbosa propõe que a educação física se torne uma disciplina, a ser realizada no contraturno escolar. Em 1928, Fernando Azevedo sugere que as aulas sejam realizadas diariamente e com caráter obrigatório. Em 1937, torna-se componente curricular obrigatório nas escolas primárias e secundárias, de acordo com o artigo 131 da Constituição vigente na época. Nas décadas de 1940-1960 a obrigatoriedade da Educação Física Escolar ficou por conta da LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nos cursos primários e secundários, em que a obrigatoriedade era somente até os 18 anos de idade.

Depois da reforma educacional de 1971, ficou estabelecido que a educação física seria obrigatória em todos os níveis escolares, sendo facultativa ao aluno que estudasse no período noturno e trabalhasse mais de seis horas diárias; tivesse mais de 30 anos de idade; estivesse prestando Serviço Militar; ou se estivesse fisicamente incapacitado (CASTELLANI FILHO, 1998).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a educação física passou a ser um componente curricular obrigatório, igual as outras disciplinas (ao menos legalmente). Esta lei trouxe uma série de orientações relacionadas à estrutura didática, autonomia político-pedagógica das escolas, sistemas de ensino e à formação histórico-social-cidadã do aluno.

Em relação ao ensino médio, a maior contribuição da LDB 9394/96 foi ter agregado este nível de ensino à educação básica, tornando-se etapa final da educação básica brasileira, tendo como suas finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a apresentação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posterior;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1999, p. 156).

No entanto, a nova LDB continua facultando o ensino da educação física para todos os alunos do noturno e aos que estudem em qualquer turno e estejam nas seguintes condições: mulher com filho (a), pessoa que trabalha, prestando serviço militar e pessoas com mais de 30 anos. Entendo que a facultatividade da educação física nas condições citadas é um retrocesso, pois o ensino da educação física deve ser democratizado a todos os alunos. Neste contexto, Souza Júnior (2009, p. 28) ressalta que:

Os conflitos não se acabaram e não se acabarão. Muitos continuam, alguns com vieses mais recentes, como são os casos da presença, facultatividade ou mesmo ausência da Educação Física e da diversidade e até antagonismos de propostas pedagógicas atuais e outros que acompanham toda a trajetória de luta, de conquista de reconhecimento, perfazendo a história deste componente curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas pela educação física com os alunos do ensino médio:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recursos para a melhoria de suas aptidões físicas;
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-la e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde;
- Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão;
- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão;
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;
- Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista propostos em debates;
- Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, áreas de grande interesse social e mercado de trabalho promissor;

- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. (BRASIL, 1999, p. 164).

Coincidentemente, na década de 90 iniciam-se as avaliações em larga escala, nas quais o Estado busca matematizar e estatizar os resultados do espaço escolar através de modelos de competências e habilidades, reduzidos ao treinamento e fórmulas descontextualizadas de metas avaliativas.

Entretanto, os coletivos populares, embalados por um amplo movimento de afirmação articularam o seu direito à escola, à conquista e ocupação de outros espaços, pressionando o Estado para incorporar os resultados de sua luta ao currículo oficial. Isso não significa que o Estado perdeu sua força controladora, mas que algo está mudando: a luta pela incorporação nos currículos de suas histórias e memórias dos diversos sujeitos (ARROYO, 2013). Qual a reação do Estado a estas mudanças?

Arroyo (2013) responde que a reação do Estado a tudo isso foi elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Índice de desenvolvimento da educação (Ideb), reforçando dessa forma o caráter conteudista e cognitivista da educação escolar, retirando o poder da nova estratégia do coletivo popular, estratégia que une saberes, direito e escolarização.

2. Enem e implicações na prática pedagógica concreta

Na LDB (9394/96), há a intencionalidade da constituição de uma avaliação externa que pudesse mensurar a qualidade da educação do país. Em seu artigo 9º, inciso VI, relata que é incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 4).

A partir da Portaria Ministerial 438, de 28 de maio de 1998, foi normatizada a avaliação nacional do ensino médio. Assim, em 1998 o MEC implantou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual, a princípio,

se destinava unicamente à avaliação da qualidade do ensino, para posterior intervenção, objetivando a melhoria do ensino ofertado.

A popularização do exame aumentou em 2004, quando o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni) e condicionou a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas à nota obtida no exame. Logo em seguida, em 2005, o exame alcançou a marca de 2,2 milhões de estudantes participantes. A cada ano o número de inscritos supera o ano anterior e em 2016 atingiu os 8,647 milhões de alunos participantes. As questões são elaboradas tendo como proposta a resolução de situações-problema:

As situações-problema são estruturadas de tal forma a provocar momentaneamente um conflito cognitivo nos participantes que os impulsiona a agir, pois precisam mobilizar conhecimentos anteriores construídos e reorganizá-los para enfrentar o desafio proposto. (BRASIL, 2007 p. 53).

Ramalho e Núñez (2009) esclarecem que o Enem foi:

[...] concebido, inicialmente, como um teste optativo e aplicado pela primeira vez em 1998, o ENEM constrói sua trajetória marcada por contradições inerentes a uma nova e importante experiência, de grande proporção e de nível nacional, batendo recordes de inscrição e participação nos anos de 2009 e 2010. Tornou-se, portanto, o principal instrumento de avaliação da Implantação da Reforma nas escolas públicas e privadas, sinalizando para o MEC as diferenças entre redes e revelando as deficiências a serem superadas. (RAMALHO; NÚÑEZ, 2011, p. 8).

Desde a normatização do Enem, o número de matriculados aumentou a cada ano. Fato esse que pode ser atribuído às oportunidades criadas para os participantes, pois o exame tornou-se a única porta de acesso ao ensino superior, sendo abandonada a concepção inicial atribuída a ele na sua implantação.

Em 1998, o número de inscritos era de 157.211, já, no ano da reformulação do Enem (2009), a quantidade passou para 4.148.721. No ano de 2015, foram 7.746.057 inscritos, sendo 369.286 no Estado do Pará. O Enem 2016 teve 8,647 milhões de inscritos, o segundo maior número de inscritos, perdendo apenas para o ano de 2014, que teve 9,4 milhões.

Nesse contexto, onde a política de avaliações em larga escala está consolidada, Arroyo (2013, p. 25-28) acredita que:

[...] As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e à docência.

Em meio às contradições da consolidação dessa política de avaliação, ocorre a inclusão da educação física, em 2009, no Enem. Nessa perspectiva, ficamos diante de uma situação ambígua, na qual, a princípio, aponta-se a valorização da disciplina que, por sua vez, passou a fazer parte de um exame nacional e que traz arraigada a ela um histórico ligado ao “saber fazer” apenas.

Desta forma, Fensterseifer (2011) alerta que a educação física corre riscos – assim como os demais componentes curriculares – ao ser avaliada nesse exame, que é indutivo, de ficar do tamanho do Enem, ou seja, não podemos transformar as aulas de educação física no espaço escolar, em um espaço somente de efetivação das matrizes curriculares do Enem, pois assim estaremos perdendo nossa principal característica, que é o estudo da cultura corporal de movimento.

As matrizes de referências do Enem pertinentes à educação física estão condizentes com os objetos de estudos da Educação Física Escolar, no entanto, essas matrizes não avançam no sentido de aprofundar as competências e habilidades que o leque de conteúdos desta disciplina pode oferecer.

Diante desse cenário, Fersntenseifer et al. (2011, p. 15) afirmam que, nas avaliações de larga escala, como o Enem, a falta de aprofundamento das competências e habilidades dos conteúdos relevantes da educação física pode tornar os resultados dessa prova passíveis de mascaramento da realidade, pois:

O conhecimento em Educação Física, portanto, possui natureza complexa e ambivalente, sendo ligado ao corpo, ao se movimentar humano, vivificado no interior de uma dada cultura e sociedade, mas também ligado a um conhecimento sistematizado, proveniente da experiência social, pensada e analisada, referente ao próprio corpo e ao próprio movimentar-se humano. Assumir esta interface complexa nos interstícios do corpo permite a EF ser assumida como ponto específico, que comporta uma tradição que até então valorizou o saber fazer em detrimento ao saber pensar. Mas, que por sua especificidade, não pode abandonar o saber fazer, assumindo o saber pensar discursivo como sua única centralidade.

Mesmo não negando o impacto e a “pseudovalorização” que a educação física alcançou ao passar a fazer parte do Enem, percebemos que os saberes desta disciplina curricular – seus conteúdos não são totalmente contemplados numa avaliação de larga escala, já que é impossível mensurar os saberes vivenciados pelos alunos nas aulas de educação física. Assim, concordo com Fensterseifer et al. (2011, p. 19) quando dizem:

Gostaríamos que ficasse claro que não negamos a dimensão conceitual, que se articula com as dimensões procedimentais e atitudinais na EF, capturável pelos processos de avaliação de larga escala, porém isto não deveria ofuscar o fato de que a experiência/vivência com o movimento/práticas corporais gera um tipo de conhecimento insubstituível, que não pode ser apenas descrito, mas que deve ser provado (no sentido de experimentar), mesmo tendo consciência que, ao tematizá-los, se elabore um conhecimento conceitual, atendendo a um dos principais propósitos da educação escolar.

Enfatizando a complexidade da situação: Educação Física Escolar *versus* Enem, Fensterseifer et. al. (2011) nos levam a refletir que é um desafio pensar numa matriz de referência da educação física neste exame nacional, levando em consideração todos os componentes conceituais, valorativos e técnicos. Não priorizando somente as técnicas específicas e/ou matrizes do exame, mas também os contextos políticos, econômicos, sociais, culturais, expressivos e estéticos.

Nesta perspectiva, mesmo considerando a impossibilidade de mensurar, em um exame dessa natureza, as vivências da cultura corporal de movimento incorporadas pelos alunos na vivência da disciplina, considero que há a possibilidade de avaliar seus elementos específicos, considerando a vida social e histórica que a disciplina produz na contemporaneidade.

Arroyo (2013) denuncia que atualmente vê-se nascer, financiada pelas reformas educacionais, a função aulista do professor – substituindo a necessária função educadora da docência – pelo frio cumprimento de metas do ensino por competências e de avaliação de resultados, porque as políticas públicas da educação entendem que os saberes daqueles que frequentam as escolas são desqualificados e o único objetivo das políticas educacionais é educar para a empregabilidade. Assim, questiona-se:

[...] Por que [...] não entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e

educandos? E responde-se: porque as áreas e disciplinas do conhecimento que os currículos consagram veem essas vivências e essas funções sociais e seus personagens como insignificantes e até decadentes. (ARROYO, 2013, p. 72).

Essa é a realidade, e precisamos refletir sobre os acontecimentos dessa dura realidade na qual a disciplina educação física está inserida. Ao longo de sua história, a disciplina passou por mudanças importantes, e o grande desafio é fazer com que as discussões teórico-conceituais se concretizem na prática pedagógica concreta dos professores, assim como, compreender a disciplina como meio para que os alunos vivenciem as diferentes linguagens da cultura corporal de movimento contextualizada à realidade, pois:

Uma nova proposta pensada como um “elixir” que solucionará todas as dificuldades e lacunas do processo de ensino-aprendizagem presente na prática docente, a nosso ver, está fadada ao fracasso, já que existe a necessidade de interação entre as novas ideias com a prática, considerar as experiências dos docentes, bem como todo o conhecimento até então produzido. Descartar o que há de bom na prática pedagógica e simplesmente apresentar um novo modelo, parece mais um discurso político do que uma ação que visa mudanças reais na prática pedagógica. (ANTUNES; GEBRAN, 2010, p. 128).

Em que:

Essas políticas outorgadas do alto, do poder sintetizam estilos de poder. Reforçam o exercício do poder sobre os direitos dos educandos e dos educadores [...] Educadores e educandos são pensados como destinatários passivos dos ditames que vêm do alto. [...] Os documentos que definem direitos do alto são gestos eminentemente políticos. [...] esses documentos representam uma negação política da ética na condução dos avanços havidos no direito à educação como direito ao desenvolvimento humano pleno (Constituição de 1988 e LDB 1996). (ARROYO, 2016, p. 16).

Diante de matrizes curriculares para o ensino médio formuladas sem a participação da sociedade e comunidade escolar, matrizes formuladas nos gabinetes governamentais, descontextualizadas da realidade escolar, deixando de lado a importância de descrever as condições do trabalho real dos professores, sendo essa a base de toda a estratégia de inovação na educação (PERRENOUD, 2002), questiono: O governo oferece condições estru-

turais e materiais para o desenvolvimento da disciplina? Os professores de educação física estão contemplando em suas aulas essas matrizes, com as devidas reflexões críticas?

Para enfrentar e exercer a resistência às políticas e/ou programas governamentais, que percebem as instituições educacionais como mero executores, é primordial entender que a “escola não tem vocação para ser instrumento de uma determinada facção e nem de partidos no poder. Ela pertence a todos” (PERRENOUD, 2002, p. 190) e que o professor deve privilegiar uma prática reflexiva e envolvimento crítico, em que a prática reflexiva vai permitir ao professor, “nas sociedades em transformações, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática” (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Já o envolvimento crítico possibilita ao professor o engajamento no debate político sobre a realidade educacional, mas não apenas limitando-se aos debates corporativos ou sindicais, como “também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários etc.” (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Assim, em relação às instituições escolares:

[...] as sociedades contemporâneas não sabem mais muito bem que finalidades devem ser atribuídas à educação escolar. Escutam-se discursos bastante contraditórios sobre a escola. Alguns despertam expectativas e esperanças irreais: restabelecer os laços sociais, lutar contra a violência e contra a pobreza. Outros perderam toda a confiança e criticam de forma contundente o sistema educativo: escola ineficaz, esclerosada, burocrática, arcaica, fechada.... Nesses debates, onde estão os professores? (PERRENOUD, 2002, p. 202).

Em relação aos professores:

Nos dias de hoje, um professor relativamente competente e eficaz na sala de aula pode ficar ausente de qualquer outro cenário: - ele não trabalha em equipe ou em rede; - não participa da vida e do projeto do estabelecimento escolar; - mantém-se afastado das atividades sindicais e corporativas relativas à profissão; - investe muito pouco na vida social, cultural, política e econômica, seja local, regional ou nacional. [...] Entre os que se envolvem em todos os níveis e os que se mantêm afastados de tudo, encontramos uma ampla gama de práticas. Assim, pode-se trabalhar em equipe sem preocupação com a política educacional, ou ser militante sindical ou político sem envolvimento com seu próprio estabelecimento de ensino. (PERRENOUD, 2002, p. 200-201).

Perrenoud (2002, p. 200-203) defende que para ser um professor com envolvimento ativo e crítico, deve-se:

Aprender **a cooperar e a trabalhar em rede** [...] A formação deve lutar contra o individualismo dos professores, contra a vontade de serem os “únicos capitães do barco” [...] **Aprender a vivenciar o estabelecimento de ensino como uma comunidade educativa** [...] o estabelecimento escolar tende a se tornar uma pessoa moral dotada de certa autonomia. Mas essa não tem nenhum sentido se o diretor do estabelecimento for a única pessoa a ser beneficiada com ela, assumindo de modo solitário os riscos e as responsabilidades do poder. Se quisermos que a escola transforme-se em uma comunidade educativa relativamente democrática, é preciso [...] prepará-los para negociar e realizar projetos [...] **Aprender a sentir membro efetivo e garantir uma profissão verdadeira** [...] o envolvimento não deve se limitar a uma atividade sindical, mas estender-se à política de uma profissão [...] os indicadores mais seguros dessa evolução são um crescente controle coletivo dos profissionais sobre a formação inicial e contínua e uma maior influência sobre as políticas públicas que estruturam seu campo de trabalho. [...] **Aprender a dialogar com a sociedade** [...] Uma parte dos professores envolve-se com a vida política como cidadãos. Mas, nesse contexto, trata-se de que se envolvam como professores. Não como membros de um grupo profissional que defende interesses de sua categoria, mas como profissionais que colocam sua especialização a serviço do debate sobre as políticas educacionais [...] sair de sua “passividade crítica” como profissionais da educação.

No entanto, Arroyo (2013) alerta que apelar exclusivamente ao compromisso docente pode parecer contraditório, ante as políticas nacionais de avaliação, que cada vez mais reforçam a cultura classificatória e segregadora, assim como as diretrizes curriculares mantêm intocadas suas estruturas inerentemente segregadoras. Em meio a esta dicotomização e hierarquização do conhecimento, há também a desvalorização e inferiorização da educação pública. Consequentemente, inferiorizante dos saberes docentes destinados aos coletivos populares. Assim:

[...] a desvalorização de seu trabalho e de sua condição docente está estreitamente associada à inferiorização dos coletivos populares, de suas experiências e saberes e da instituição pública que os acolhe. Consequentemente percebem que sua valorização profissional está estreitamente condicionada à superação das dicotomias e hierarquias de nossa tradição política, que inferioriza tudo que é popular. [...] Proclamar políticas de valorização docente mantendo a escola pública precarizada

e os setores populares que frequentam inferiorizados é uma postura inconsequente. (ARROYO, 2013, p. 80-81).

3. Resultados e discussão

Os dados coletados foram analisados por meio do procedimento de análise de conteúdo. Ressalta-se ainda que os dados obtidos foram confrontados por meio da análise das observações realizadas.

A análise de conteúdo é um instrumento metodológico com o potencial de ser aplicado na análise de discursos, visando compreender estruturas e modelos submersos nos fragmentos de mensagem (BARDIN, 1991). Assim, Bardin (1991, p. 42) define a análise de conteúdo como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Triviños (1987) propõe que os resultados obtidos em uma pesquisa, para que tenham valor científico, devem respeitar algumas condições, dentre elas, a coerência, a consistência, a originalidade e a objetividade. Assim como o pesquisador deve aprofundar seus conhecimentos sobre o problema da pesquisa. Nesta perspectiva, amplia-se a visão sobre a construção coletiva de uma prática pedagógica concreta e contextualizada do ensino da Educação Física Escolar do ensino médio.

Buscando identificar qual o conhecimento dos professores em relação à implementação do Enem, questionamos: Por que o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)?

Neste questionamento, tivemos diferentes entendimentos. O professor **A** acredita que o exame foi criado para “verificar as práticas pedagógicas e unificar os conhecimentos trabalhados em todas as regiões”. O professor **B** relata que o exame surgiu “para avaliar o desempenho dos alunos e visar uma melhor preparação de alunos e profissionais envolvidos neste processo”. O professor **C** entende que “o Enem possibilita ao MEC mensurar os níveis educacionais no país, verificar em nível regional os graus de desenvolvimento educacional, tentando, assim, nivelar e melhorar as práticas educacionais”.

Em relação aos questionamentos: Qual a importância da inserção dos conteúdos da disciplina EF no Enem? Em que medida essa inserção influenciou sua prática pedagógica? As respostas foram unânimes, em considerar importante a inserção da disciplina nas matrizes curriculares do Enem. Mas, em relação à segunda parte do questionamento, somente o professor **D** respondeu, explicando que o “exame direciona e organiza o docente na aplicabilidade de suas atividades nas aulas”.

O professor **A** afirma que “o aparecimento de algumas questões já dá uma certa importância à educação física”. O professor **B** fez a seguinte afirmação:

Entendo como uma forma de tentar resgatar valores da disciplina, pois temos convicção de que ela é muitas vezes deixada para “depois” na vivência da comunidade escolar, pois é sempre a última a receber a atenção governamental no que tange ao espaço físico e materiais didáticos específicos para a prática dos conteúdos de nossa disciplina.

Nesta perspectiva, Arroyo (2013, p. 80-81) esclarece que:

[...] a desvalorização de seu trabalho e de sua condição docente está estreitamente associada à inferiorização dos coletivos populares, de suas experiências e saberes e da instituição pública que os acolhe. Consequentemente percebem que sua valorização profissional está estreitamente condicionada à superação das dicotomias e hierarquias de nossa tradição política, que inferioriza tudo que é popular. [...] Proclamar políticas de valorização docente mantendo a escola pública precarizada e os setores populares que a frequentam inferiorizados é uma postura inconsequente.

E, não negando o impacto da “pseudovalorização que a disciplina alcançou ao ser inserida no Enem a partir de 2009, necessitamos esclarecer que:

[...] não negamos a dimensão conceitual, que se articula com as dimensões procedimentais e atitudinais na EF, capturável pelos processos de avaliação de larga escala, porém isto não deveria ofuscar o fato de que a experiência/vivência com o movimento/práticas corporais gera um tipo de conhecimento insubstituível, que não pode ser apenas descrito, mas que deve ser provado (no sentido de experimentar), mesmo tendo consciência que, ao tematizá-los, se elabore um conhecimento conceitual, atendendo a um dos principais propósitos da educação escolar. (FENSTERSEIFER et al., 2011, p. 19).

Ao serem questionados sobre qual a sua concepção de prática pedagógica de EF ante as matrizes de referência do Enem, as respostas foram bem diversificadas. O professor A diz: “Entendo que aborda de forma ampla e diversificada os conteúdos”. O professor B relata que os conteúdos de EF devem ser trabalhados de forma prática e objetiva e o professor C acredita que as aulas devem ser voltadas para a melhoria da saúde, qualidade de vida e cultura.

Enfatizando a complexidade da temática: Enem *versus* prática pedagógica concreta, Fensterseifer et al. (2011) nos levam a refletir que é um desafio pensar numa matriz de referência da educação física neste exame nacional, levando em consideração todos os componentes que formam o contexto escolar, logo, o contexto e as especificidades da Educação Física Escolar.

Não podemos priorizar somente as técnicas específicas e/ou matrizes do exame, mas também os contextos políticos, econômicos, sociais, culturais, expressivos e estéticos.

Em relação aos conteúdos desenvolvidos no contexto escolar, indagou-se aos professores: Quais os conteúdos de EF desenvolvidos no âmbito escolar? Nas respostas, a maioria dos conteúdos foram citados igualmente por todos os professores. Os conteúdos relatados, que diferiram entre os professores, foram: Conhecimento sobre o corpo, saúde e qualidade de vida, sedentarismo e expressão rítmica.

Segundo os relatos, é ofertada aos alunos a vivência de diferentes conteúdos durante as aulas. Desta forma:

[...] há uma certeza: a educação física existe de fato na escola. [...] num dado momento histórico, além das disciplinas escolares clássicas, fundadas basicamente na cultura letrada (ciência, literatura, língua) houve a incorporação de mais um componente que teria como preocupação fundamental a atividade física, o movimento, o corpo, a cultura corporal (aquilo que o homem faz e pensa sobre seu próprio corpo) entrou na escola. E ao adentrar a escola, constituiu-se, assim como as demais áreas da cultura por ela incorporada, em componente curricular. (CAPARROZ, 2007, p. 75- 76).

E que:

Na escola, a educação física deve colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, as produções simbólicas e materiais que cercam o conjunto das práticas e das manifes-

tações corporais, de modo a democratizá-las como riquezas culturais, como bens socialmente produzidos. (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 196).

Em relação aos recursos pedagógicos disponíveis, questionou-se: Quais os recursos pedagógicos e materiais que a escola disponibiliza para as práticas? Acredito que esta pergunta seja um dos maiores problemas enfrentados por todos os professores de EF, no que se refere à existência ou não de recursos pedagógicos e materiais na escola.

Em relação a este questionamento, constatou-se que a referida escola disponibiliza os seguintes recursos: sala de dança, sala de aula para EF, quadra poliesportiva, bolas, colchonetes, arcos, auditório e data show. O professor B usou a seguinte narrativa: “Nossa escola hoje dispõe de espaço físico adequado e alguns materiais esportivos”. Expressa a ideia de que nem sempre foi desta forma.

Em conversa com os professores, foi exposto por eles que nem sempre foram disponibilizados os recursos que hoje são utilizados, pois a escola passou por um longo período em que não tinha à disposição qualquer recurso pedagógico e material para desenvolver as aulas. Somente após muitas manifestações de alunos e professores, unidos, suas reivindicações foram atendidas.

Em relação à aquisição de recursos pedagógicos e materiais, Oberteuffer e Ulrich apud Medeiros (1997) ressaltam que:

Ginásios e campos de jogos sujos, crianças malnutridas, temperaturas extremas, iluminação deficiente, vestuário inadequado ou impróprio, prejudicam a situação de aprendizagem [...]. Não quer dizer com isto que todas as condições precisem ser perfeitas a fim de que ocorra a aprendizagem, mas, em geral, quanto melhor o ambiente maior a possibilidade de aprendizagem. (OBERTEUFFER; ULRICH apud MEDEIROS, 2009, p. 5).

É importante ressaltar que, para impedir o processo de ensino aprendizagem, os desafios são impostos, mas para serem enfrentados e não aceitos. Porque, mais importante ainda, é que os recursos existentes e as estratégias utilizadas sejam empregadas de forma crítica e reflexiva, do contrário, o professor “converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior” (SILVA; BRACHT; ALMEIDA; MORAES; ALMEIDA; QUINTÃO ALMEIDA, 2010, p. 132).

Para sabermos de que forma os professores contemplam as matrizes de referência do Enem ou não no planejamento de ensino da disciplina, perguntamos: Como é efetivado o planejamento de ensino de EF que contemplem as matrizes de referência do Enem nas aulas?

Os professores A e C responderam que o planejamento é construído pelos professores de EF através de reuniões. O professor B relatou que o planejamento é realizado pelos professores e equipe técnico-pedagógica, enquanto que o professor D disse: “Planejamos de forma participativa, com todo o corpo docente e comunidade escolar, procurando contemplar as matrizes de referência do Enem”.

Observa-se que os professores não responderam de que forma contemplam as matrizes do Enem no planejamento de ensino. Mas, sim, de que forma fazem o planejamento da disciplina e quem participa da sua construção. Reconhecem-se os problemas relacionados à construção do planejamento de ensino, o qual, muitas vezes, como relatado pelos professores A e C, é realizado sem o suporte técnico-pedagógico da escola.

O planejamento de ensino no âmbito da Educação Física Escolar é uma questão que não vem tendo a devida atenção dos pesquisadores da área, em que, na escola:

[...] por exemplo, não basta que os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam “como” e “com que” vão “passar” um conteúdo preestabelecido, dando, assim, um caráter de só administração ao trabalho escolar; é necessário que se organizem para definir que resultados pretendem buscar, não apenas em relação a seus alunos, mas no que diz respeito às realidades sociais, e, que, a partir disto realizem uma avaliação circunstanciada de sua prática e proponham práticas alternativas para ter influência na construção social. (GANDIN, 2001, p. 87).

Considerações finais

Ao longo do texto, foram expostos conceitos e reflexões acerca do contexto que envolve a Educação Física Escolar, principalmente no ensino médio regular da rede pública de ensino, visto que este é o foco escolhido deste estudo, especificamente, sobre como se configuram as práticas pedagógicas de EF no ensino médio, ante as matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Para efetivação da pesquisa, no que se refere aos estudos acadêmicos, houve dificuldade em encontrar pesquisas referentes à temática Educação Física Escolar ante as matrizes de referência do Enem. Apesar da inserção da disciplina EF neste exame desde 2009, a produção acadêmica não acompanhou esta trajetória com suas pesquisas.

Em relação à concepção pedagógica de prática de EF dos professores pesquisados (4 professores), pertinente às matrizes de referência do Enem, as respostas dos professores foram bem diversificadas. Cada professor privilegiou a concepção de acordo com a abordagem pedagógica que adota.

Esse contexto nos desafia a pensar numa matriz de referência da educação física neste exame nacional, levando em consideração todos os componentes que formam o ambiente escolar, logo, o contexto e especificidades da Educação Física Escolar, pois não podemos priorizar somente as técnicas específicas e/ou matrizes do exame, mas também o contexto sócio-político-econômico-cultural.

Buscando identificar se as matrizes de referência do Enem, quando trabalhadas na prática da EF escolar, influenciaram ou não o comportamento dos alunos, fizemos a seguinte indagação: Quais as mudanças comportamentais observadas nos alunos quando os professores trabalham a EF escolar a partir das matrizes de referência do Enem?

Os professores relataram perceber mudanças positivas no comportamento do aluno, mas não explicitaram tais mudanças. É evidente que as matrizes por si só não proporcionam qualquer impacto no contexto escolar em relação ao processo de ensino-aprendizagem, assim como, qualquer:

[...] nova proposta pensada como um “elixir” que solucionará todas as dificuldades e lacunas do processo de ensino-aprendizagem presente na prática docente, a nosso ver, está fadada ao fracasso, já que existe a necessidade de interação entre as novas ideias com a prática, considerar as experiências dos docentes, bem como todo o conhecimento até então produzido. Descartar o que há de bom na prática pedagógica e simplesmente apresentar um novo modelo, parece mais um discurso político do que uma ação que visa mudanças reais na prática pedagógica. (ANTUNES; GEBRAN, 2010, p. 128).

Em relação ao Enem, em linhas gerais, os professores ainda não despertaram para a função política do exame. Conhecem e discutem com certa propriedade o formato da prova, elaboração das questões, áreas de conhecimentos. No entanto, em nenhum momento destacaram a função política

do exame, dentro da consolidação da avaliação em larga escala em nosso país. Esta consolidação reduz a avaliação a meros números, renegando que:

A avaliação [...] se trata de um instrumento para identificar se estamos no caminho certo, ou seja, o processo avaliativo não se restringe apenas a identificar o aprendizado do aluno, mas nos serve de parâmetro para identificar se nossa proposta pedagógica está possibilitando condições de aprendizagem e participação de todos no processo de ensino-aprendizagem. [...]. Esse deslocamento de olhar e atitude permite que possamos apostar nas potencialidades que cada ser humano possui [...]. (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 15-16).

Apostar em potencialidades e avaliá-las requerem investigar os caminhos percorridos pelos alunos, no intuito de criar novos percursos de acordo com as necessidades e possibilidades apresentadas no processo de construção do conhecimento, tornando-se instrumento problematizador do processo de ensino-aprendizagem, assim como posicionar o professor como pesquisador de sua prática pedagógica concreta (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017).

No que se refere às competências e às habilidades propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, considero-as reducionistas, para um contexto tão complexo como a escola, faltando serem evidenciados os objetivos a serem alcançados na Educação Física Escolar, assim como sua contextualização sócio-histórico-econômico-cultural.

É importante ressaltar que:

O conhecimento em Educação Física, portanto, possui natureza complexa e ambivalente, sendo ligado ao corpo, ao se movimentar humano, vivificado no interior de uma dada cultura e sociedade, mas também ligado a um conhecimento sistematizado, proveniente da experiência social, pensada e analisada, referente ao próprio corpo e ao próprio movimentar-se humano. Assumir esta interface complexa nos interstícios do corpo permite a EF ser assumida como ponto específico, que comporta uma tradição que até então valorizou o saber fazer em detrimento ao saber pensar. Mas, que por sua especificidade, não pode abandonar o saber fazer, assumindo o saber pensar discursivo como sua única centralidade. (FERSTENSEIFER et al. 2011, p. 15).

Detectamos em nossa pesquisa que o impacto da inserção da educação física no Enem foi mínimo no contexto escolar, pois os profissionais desse contexto não fizeram parte dessa decisão, nem tampouco têm à sua

disposição recursos pedagógicos e materiais para desenvolverem sua prática pedagógica concreta. Acrescento que a realidade da escola pesquisada (com quadra, sala de dança, sala de aula, bolas, etc.) é uma exceção e não uma regra, em relação à disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais nas escolas em nosso país.

Nesta perspectiva, Arroyo (2001) revela que nem sempre há acordo quanto à concepção de inovação e às estratégias de mudança entre aqueles que formulam políticas e decidem para a escola, entre os que pesquisam e teorizam sobre a escola, e entre os professores, que são quem realmente pensa e faz a escola em seu cotidiano, gerando uma série de tensões que compõem de maneira imbricada essas relações.

Temos de rever o vício político-pedagógico, que divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação – e que, se baseando nessa divisão, esperam que a inovação educativa ocorra, somente, a partir dos que decidem e pensam, excluindo os que fazem a educação, “porque a sociedade e, por conseguinte, nossa escola, está envolvida por uma lógica que determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimento dos valores igualitários” (SANTOS, 2008, p. 11), abandonando a importância da educação inclusiva, que tem como princípio básico:

A minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, *incondicionalmente*, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. [...] inclusão é, em última instância a luta contra exclusões [...] Inclusão sempre é um processo. (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12).

No intuito de tornar realidade um processo educativo no qual todos sejam incluídos, desde a sua construção, é preciso um planejamento participativo e um diálogo efetivo entre professor-equipe pedagógica, professor- professor da escola, professor-aluno e professor-comunidade. Desta forma, entenderão a importância dessas vivências e participarão ativamente do cotidiano da disciplina, com conseqüente valorização e equidade.

Desta forma:

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta essas diferenças. (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12-13).

Assim, estaremos ampliando o universo das práticas, como as danças, lutas, diferentes esportes, não somente os esportes em evidência, possibilitando ao aluno amplo conhecimento da cultura corporal de movimento (DARIDO; LADEIRA, 2003).

No entanto, não podemos esquecer as responsabilidades do Estado para com a evolução da educação física no espaço escolar, tendo a obrigação de propiciar capacitação profissional contínua, estrutura física apropriada, recursos pedagógicos e materiais, repasse financeiro adequado às unidades escolares, dentre outros.

Referências

ANTUNES, A. R.; GEBRAN, R. A. A educação física no contexto escolar: trajetória e proposições pedagógicas. *Teoria e Prática da Educação*, v. 13, n. 2, p. 123-130, 2011. Acesso em: 3 set. 2016.

ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

_____. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BETTI, M. Valores e finalidades da Educação Física Escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP, v. 16, p. 14-21, 1994.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: Edupe, 2005. p. 97-106.

BRASIL. Ministério da Educação. *ENEM: apresentação*. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental (INEP)*, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

_____. Ministério da Educação. Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: *MATRIZ de referência do ENEM de 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Matriz de referência do ENEM de 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho. *Plano Nacional de Educação 2014-2020*. 2014.

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3, p. 195-207, 2008.

CAPARROZ, F. E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção educação física e esportes).

CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e Educação Física: polêmicas de nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 1998.

DICIONÁRIO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Fernando Jaime González, Paulo Evaldo Fenrsterseifer (Orgs.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424 p. (Coleção educação física).

FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J; SCHWENGBER, M. S. V; SILVA, S. P. *Educação Física nas avaliações em larga escala brasileiras: balanços e desafios*. In: I CICLO DE SIMPÓSIOS: AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DEBATE. INEP-MEC, 21-23, 2011.

GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan/jun. 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TORSHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / Coordenação Selma Garrido Pimenta), 2012.

MEDEIROS, A. S. de. *Uma reflexão sobre os fatores que dificultam a utilização do lúdico como meio facilitador do processo de ensino aprendizagem de crianças e adolescentes no Programa Segundo Tempo - SESI / Castanhal - Pará*. 2009. TCC (Licenciatura Plena em Educação Física). Castanhal: UFPA, 2009.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. (Orgs.) *Aprendendo com o ENEM. Reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e matemática*. Brasília: Líber Livro, 2011.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... *Motrivivência*, Florianópolis, n. 28,

p. 38-62, abr. ISSN 2175-8042, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9122/9550>>. Acesso em: 30 out. 2016.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. dos; MELO, S. C. de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online]. In press. Epub Feb 6, 2017. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500652>>.

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. da. Concepções de docentes e licenciados de educação física acerca de inclusão em educação. *Perspectiva Omnilética em Discussão*, v. 3, n. 23, p. 128-145, 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>>.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Org.) Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. “Formação de professores no contexto da inclusão”. *Paradoxa – Projetivas múltiplas em Educação*, ano IX, n. 15/16, jan/dez. 2003.

_____. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e des-casos)*. Curitiba: CRV, 2013.

SILVA MACHADO, T. da; BRACHT, V.; ALMEIDA FARIA, B. de; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; QUINTÃO ALMEIDA, F. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 2, abril-jun, p. 129-147, 2010. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUZA JUNIOR, M. *A história da Educação Física escolar no Brasil*. Re-fletindo sua inserção como componente curricular. Livro didático 3. Organizadora: Terezinha Petrucia da Nóbrega. Natal, RN: Paidéia, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 21. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

Capítulo 5

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: COTIDIANO ESCOLAR E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Maria Sarmento Pereira¹

1. Ensino médio no Brasil

O ensino médio no Brasil surgiu com o objetivo de preparar para o ingresso no ensino superior. A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no País a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, com ele, o início da oferta do ensino médio técnico, passando-se a ser ofertadas as duas modalidades de ensino médio.

O ensino médio no Brasil passou (e ainda vem passando) por muitas mudanças. Este nível de ensino, ainda hoje, busca sua identidade. Um ensino que teve seu início marcado pelo modelo das escolas jesuítas, onde era destinado para preparar a elite local que pretendia ingressar no nível superior. A partir da reforma Francisco Campos, em 1930, iniciou-se a implantação do ensino médio profissionalizante, destinado às “classes menos favorecidas”, pois era visto como menos digno. O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o Decreto n. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n° 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos (MOEHLECKE, 2012).

¹ Graduada em Educação Física - UEPA, especialista em Pedagogia do Movimento Humano - UEPA, em Gestão escolar - UFPA e Educação Empreendedora - PUC-Rio. Ma. em Ciências da Educação - Uninter/Py. Professora na Seduc-PA. E-mail: sarmento-y@hotmail.com

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, trazendo alterações importantes no nível de ensino em questão, afirmou-se o dever do Estado em fazer a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio (art. 208, inciso II), indicando-se a intencionalidade de estendê-lo a toda a população, refletindo diretamente no processo de ampliação da oferta do ensino médio, posteriormente.

Depois da promulgação da LDB nº 9394/96, o ensino médio passou a ser a última etapa da educação básica, com objetivos mais abrangentes (art. 35), englobando a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. A educação básica se organiza em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Nesta perspectiva de organização de ensino, o ensino médio é a última etapa da educação básica, passando a ter mais disciplinas de formação geral, privilegiando os conhecimentos interdisciplinares e o currículo foi dividido em três grandes áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, podendo as escolas proporem até 25% da grade curricular.

As DCNEM de 1998, dentro de um contexto de reforma do Estado, pretendiam diminuir a responsabilidade social do Estado e facilitar as parcerias com a iniciativa privada, acabando por subordinar a educação à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho. Especialmente no caso do ensino médio e das diretrizes propostas para este nível de ensino, percebido principalmente no discurso que enfatiza a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, se adequando ao mundo produtivo e suas instabilidades, demandando uma qualificação para a “vida”.

Neste contexto, “[...] preparar para a vida significa desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39).

As principais mudanças articuladas na DCNEM-2011 foram a aprovação da Lei nº 11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da Lei nº 11.494/07, que garante o financiamento específico a esse nível de ensino por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substi-

tuição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

Mas, como funciona o Fundeb? É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Em meio às mudanças propostas pelas DCNEM - 2011, o que realmente trouxeram de novidade? A autora Moehlecke (2012, p. 53) faz a seguinte afirmação: o que “as diretrizes parecem trazer de novo tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao trazerem a indicação de diversos programas do governo federal na área da educação”. E Moehlecke (2012, p. 55) completa:

[...] o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior – por meio da criação de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídos ao longo do ensino médio [...] um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas uma entre as várias formações possíveis.

Diferentemente da era de implantação do ensino médio no Brasil, onde o ensino técnico era destinado para os mais pobres e o médio geral era privilégio da elite que pretendia seguir para o nível superior, as DCNEM-2011 pregam que:

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase

de desenvolvimento (Parecer CNE/CEB nº 5/2011- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio).

A partir da década de 1990, houve uma grande expansão do ensino médio, em relação ao número de alunos matriculados nas instituições de ensino, no entanto, o número de concluintes não foi proporcional ao quantitativo de matriculados, logo, estamos distantes da universalização do ensino médio no Brasil.

Nesse cenário, de DCNEM-2011 e expansão das matrículas neste nível de ensino, surgem os programas de avaliações em grande escala, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 pelo MEC. De acordo com o MEC (1998), o Enem assumiria as seguintes funções:

- a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas;
- b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola.
- c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao nível superior.

Vale mencionar também o Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com base no qual foram definidas diversas metas a serem atingidas no ensino médio até o ano de 2024. Entre elas cito as contidas no art. 2º das diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Apesar de o ensino médio ter evoluído, desde a sua implantação em 1930, até a criação das metas propostas pelo PNE (2014-2024), ainda estamos muito distantes de concretizar tais metas. Porém, o ensino médio continua seguindo seu curso, em meio a constantes mudanças legais e estruturais, que influenciam diretamente o ensino.

Nesta perspectiva, Libâneo (2012) alerta que a história da estrutura e organização do ensino no Brasil reflete os períodos socioeconômicos pelos quais o país passou, sobretudo, o panorama político de determinados períodos do país. O autor ressalta ainda que, na década de 1980, o país passava por um panorama socioeconômico neoconservador, com uma política de minimização do Estado. Na década de 90, esse modelo instalou-se e até hoje não foi superado.

2. Concepções de prática pedagógica de Educação Física Escolar

De acordo com as reflexões de Libâneo (2012), entendemos que as práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades.

Entre essas práticas, há as que acontecem de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de modo não intencional e não institucionalizado, configurando a educação informal. Há, também, as práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, caracterizando a educação não formal.

Existem, ainda, as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino, compreendendo o que o autor denomina educação formal.

Vivemos em uma sociedade desigual, baseada em relações sociais de antagonismo e de exploração. Por isso o educador não se pode eximir de se posicionar claramente sobre qual direção a ação educativa deve tomar, sobre que tipo de homem pretende formar, isso é o que justifica a existência da educação como área do conhecimento, cuja especificidade é realizar

uma reflexão global e unificadora da realidade da educação, transformando em ações reais de alteração da realidade.

Na escola, ambiente onde a prática pedagógica reflexiva é primordial, está a disciplina educação física, na qual a importância do movimento não pode ser reduzida, simplesmente, à necessidade de domínio da coordenação motora para o desenvolvimento da escrita. Precisamos ressignificar nas escolas, não somente através da Educação Física Escolar, o valor das raízes culturais, a corporeidade, a ludicidade e a cultura corporal de movimento como forma de entender e apreender o mundo, levando em consideração as necessidades, interesses e características individuais.

Um processo de educação para e pela Educação Física Escolar deve permitir e incentivar um diálogo crítico acerca das mais diversas possibilidades da disciplina. Nesta perspectiva, a Educação Física Escolar deve ampliar a visão e as vivências corporais do indivíduo em sociedade, possibilitando-se a formação de um indivíduo criador-pensante-transformador, possibilitando ao aluno problematizar, articular, criticar, e transformar as relações entre os conteúdos da Educação Física Escolar, o ensino e a sociedade, respeitando a individualidade e pluralidade cultural. Nesta perspectiva:

[...] a prática pedagógica pode ser dividida em “práticas de caráter antropológico” e “práticas pedagógicas institucionalizadas”. A autora explica que a primeira diz respeito à perspectiva social pela qual se compreende a educação escolar como um espaço cultural compartilhado, não exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Já a segunda se refere à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e às organizações escolares em que estão inseridos. Neste sentido, “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais”. Portanto, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula. (GARCIA, 2005 apud PLETSCHE, 2010, p. 158).

A educação escolar se caracteriza por sua intencionalidade, refletida na prática pedagógica. Para Souza (2012, p. 28) as práticas pedagógicas são:

[...] processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica.

Assim, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um contexto social, político e econômico, não podendo ser reduzida ao âmbito escolar. A prática pedagógica envolve o processo educativo na dinâmica das relações em sociedade. Como relata Giroux (1997, p. 163):

[...] as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...].

Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica é “...uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social...”, expressando as ações diárias docentes que são desenvolvidas no âmbito escolar.

Podem ser ações pedagógicas planejadas com o intuito de possibilitar a transformação, construção do cidadão crítico, capaz de interferir e modificar uma determinada realidade ou podem ser atividades alienantes, servindo apenas de depósito de conteúdo, empoderando os valores da classe dominante.

3. Educação física escolar, docente e prática pedagógica concreta

É importante situar, no debate sobre a prática pedagógica em Educação Física Escolar, a discussão em torno de como vem sendo desenvolvida esta temática em sua relação teoria-prática ao longo da história, pois a prática pedagógica do professor de educação física está diretamente ligada à sua concepção pedagógica de educação/educação física (ou deveria estar!).

Desde meados da antiguidade a educação física teve seu espaço na sociedade, com diferentes finalidades em cada período no qual se manifestou, servindo a diferentes propósitos. Na antiguidade cultuava-se o corpo, preparava-se para os desafios da vida cotidiana e para a saúde.

No Brasil do início do século XX, a educação física era exclusividade das escolas militares, sendo concebida como uma atividade exclusivamente prática. Todos os instrutores pertenciam às instituições militares e apenas em 1939 foi fundada a primeira escola civil de formação de professores de educação física. Apesar do surgimento desta escola de formação civil, os

objetivos ainda continuavam sendo os mesmos, formar indivíduos fortes e capacitados para a guerra. Somente:

Após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar. Destaca-se o Método Natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streicher e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado no Brasil por Auguste Listello. Predomina nesse último a influência do esporte que, no período do pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento [...]. (SOARES et al., 1992, p. 53-54).

Com a predominância da influência do esporte no período pós-guerra, o esporte atinge uma supremacia incondicional no âmbito da Educação Física Escolar, passando a prevalecer neste âmbito: competição exacerbada, busca de rendimento, perfeição nas técnicas de execução e submissão aos órgãos reguladores dos diferentes esportes. Estabelecendo inclusive novas relações educacionais, de professor-aluno para técnico-atleta. Neste período:

O binômio mais utilizado na Educação Física escolar, a partir da década de 50, é Educação Física/esportes, crescendo tanto que, em 1969, ele entra na planificação estratégica dos governos ditatoriais, provocando inclusive a subordinação da Educação Física escolar ao esporte. (MOREIRA, 2007, p. 203).

Suraya Cristina Darido (2003) explicita que com a influência do movimento da Escola Nova, estimulado por Jhon Dewey, a educação física insere nas suas propostas educacionais o respeito à individualidade do aluno. No entanto, este movimento enfraquece com o golpe militar de 1964, quando a Educação Física Escolar se tornou sinônimo de esporte, e a frase mais famosa na época era: “**Esporte é saúde!**”, esquecendo que a promoção da saúde não depende única e exclusivamente da prática esportiva.

No final da década de 70 e início de 80, surgem novos movimentos dentro da educação física, cada um com uma especificidade, mas com algo em comum: romper definitivamente com a influência dos movimentos já citados. A partir deste período vive-se um momento de valorização dos saberes produzidos pelo universo acadêmico.

Vários são os autores que passam a produzir reflexões sobre a Educação Física Escolar e sua prática pedagógica numa abordagem histórica-crítico-social, passando a entender o indivíduo em sociedade com:

[...] a sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência”. (SOARES et al., 1992, p. 24).

Contribuindo para a compreensão desta temática, Daolio (2007), autor que percebe a educação física como um processo de construção social, que intenta compreender a prática pedagógica dos professores de educação física, sua percepção de corpo, sociedade e cultura, enquanto integrantes desta sociedade e cultura, reforça a ideia de que:

A forma como os professores entendem e traduzem essas noções influencia no tipo de aula que ministram, no delineamento dos seus objetivos, na sua postura perante os alunos e na forma como utilizam as técnicas corporais na sua rotina de aulas, constituindo assim como que um fio invisível que costura, por uma lógica própria, sua experiência de mundo e, portanto, a concepção acerca de sua prática como profissionais. (DAOLIO, 2007, p. 80).

A partir do momento em que se passou a perceber a educação física não mais como no início do século XX (pelo menos não deveria ser vista assim!), a Educação Física Escolar passou a ter outras finalidades, pelo menos nas produções acadêmicas, pelas quais não bastava desenvolver capacidades físicas para auxiliar no condicionamento físico para a prática esportiva, mas propiciar a vivência dos diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento: jogos, brincadeiras, danças, esporte, ginástica, luta, conhecimento sobre o corpo, etc. desenvolvendo nos alunos a capacidade de reflexão-crítica – ação-transformação em suas práticas e na sociedade.

Na década de 90 a perspectiva crítica da educação física fica cada vez mais forte. Surgem diferentes autores, com diferentes concepções de educação física, ampliando o campo de reflexão-crítica – ação-transformação na área e se aproximando cada vez mais das ciências humanas. As diferentes abordagens que surgiram têm em comum a necessidade de percepção do ser humano de forma integral. Dentre as várias abordagens (FREITAS, 2008), cito:

a) **Construtivista - interacionista** de João Batista Freire, dar destaque ao conteúdo jogo, levando em consideração o conhecimento prévio da criança – dar ênfase ao desenvolvimento cognitivo, tendo recebido influência da área da psicologia, com sua base teórica em Jean Piaget. Mas, Freire não se considera totalmente construtivista.

b) A **desenvolvimentista** tem em Go Tani seu principal defensor. Sua proposta é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos, tendo a psicologia do desenvolvimento da aprendizagem como base teórica.

c) A **sociológica sistêmica**, tem em Mauro Betti seu principal defensor. Tendo como base teórica áreas como a sociologia, a filosofia, bem como contribuição da psicologia. A Educação Física nessa abordagem, é vista como um sistema hierárquico aberto, pois recebe influências da sociedade ao mesmo tempo em que a influencia.

d) **Crítico - emancipatória** tem como principal idealizador Elenor Kunz, com sua base teórica na sociologia da ação comunicativa – Habermas e na tendência educacional progressista crítica, buscando articular uma prática do esporte condicionada a sua transformação didático-pedagógica no contexto escolar, sendo capaz de influenciar as ações sócio-culturais no campo esportivo; desenvolvendo as competências da autonomia e interação.

e) A abordagem **Plural**, tendo em Jocimar Daolio seu principal autor, onde sua base teórica é a antropologia. Aborda a educação física escolar numa perspectiva cultural, considerando a mesma como parte da cultura humana, onde o principal requisito é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos.

f) Abordagem **crítico-superadora** foi marcada pelo lançamento da obra “Metodologia do ensino de Educação Física” em 1992, por um grupo de pesquisadores: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Esta abordagem baseia-se nos pressupostos histórico-críticos de Demerval Saviani e no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, compreendendo a Educação Física escolar como uma disciplina que trata pedagogicamente, do conhecimento denominado cultura corporal, que segundo Soares *et al.* (1992) contribui para a afirmação dos interesses dos trabalhadores, buscando desenvolver a reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, principalmente enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos, negando a dominação da elite sobre a classe trabalhadora.

Então questiono: Qual a importância de conhecer as diferentes abordagens pedagógicas da educação física? Considero importante sabermos quais as abordagens pedagógicas que permeiam a área, porque, a partir daí os questionamentos sobre a influência das diferentes abordagens na prática pedagógica concreta se tornam mais pertinentes, sendo possível a reflexão-

crítica-ação-transformação da educação física e posterior avanço no contexto da prática concreta da Educação Física Escolar, nos levando a:

[...] uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, abarcaram-se objetivos educacionais mais amplos, e não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual – conteúdos diversificados, não só exercícios e esportes, e pressupostos pedagógicos mais humanos. (DARIDO, 2003, p. 23-24).

Ressaltamos aqui a importância das abordagens que diferem da militarista-médico-biologista, e que tem sua base teórica nas ciências humanas e sociais, pois a partir delas há a possibilidade da valorização da consciência crítica na educação física e na sociedade, caminhando para a reflexão/transformação e possível efetivação de **propostas pedagógicas concretas na escola** que propiciem transformação no contexto escolar e na sociedade.

Bracht (2005, p. 102-103) ressalta que não importa qual terminologia é empregada (cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, entre outras), desde que se compreenda efetivamente o conceito de cultura dessa expressão, o qual deve ser devidamente caracterizado. Assim, ao reivindicar:

[...] uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas, sim, dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.).

No entanto, as produções que diferem da militarista-médico-biologista, apesar de terem apresentado significativos elementos didático-pedagógicos para a área, não propuseram elementos significativos para intervir na realidade do contexto escolar, deixando um “hiato temporal e epistemológico, um descompasso entre a produção do campo e a prática pedagógica” (REZER, 2007).

Corroborando com a afirmação de Rezer (2007), Betti (2009) afirma que a pesquisa em educação física precisa mudar de perspectiva, pois a prática pedagógica em Educação Física Escolar não avançará sem uma estreita aproximação entre pesquisadores e os docentes da educação básica, permitindo, assim, colocar “em teste”, em situações reais no âmbito escolar, as referidas produções acadêmicas. Assim, “[...] seria necessária uma outra concepção de pesquisa, que incluísse o saber prático do professor e de maneira contextualizada” (BETTI, 1996, p. 105) e que a pesquisa:

[...] em educação física precisa mudar de rumo, encontrar um *novo projeto*: “Que a pesquisa volte-se ao *como* tem sido uma reclamação constante dos teóricos que clamam por um conhecimento aplicado e interdisciplinar, que resulte *da* e se construa *na* integração entre profissionais e acadêmicos. (BETTI, 1992, p. 246).

E como resistir a este poder de dominação? Qual o papel da Educação Física Escolar nesta resistência? É urgente a necessidade de mudança na Educação Física Escolar, que dessa vez não pode se resumir apenas às produções acadêmicas, mas também é uma necessidade que deve ser abarcada por aqueles que estão no dia a dia da escola.

Para respondermos aos questionamentos do parágrafo anterior, e colocarmos em nossa prática pedagógica concreta, precisamos entender que:

A tarefa educacional não se resume “ao mero exercício de ensinar”, pois “ensinar é um meio e não um fim” – entende Oliveira – “ensinar envolve objetivos a serem alcançados (‘para quê’), necessidades dos alunos (‘o quê’) e o ‘como’ ensinar “implica fazer corresponder a ação à intenção pedagógica [...] Educação física é educação, na medida em que reconhece o homem como arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana. (OLIVEIRA, 1983, p. 106).

Assim como, criar um espaço de resistência para enfrentar o hiato entre a produção acadêmica e a prática pedagógica no contexto escolar e resistir e superar a sensação de que o professor que atua na escola não pode produzir conhecimento (REZER, 2007), evidenciando:

[...] a necessidade de construir nossa identidade profissional atrelada à escola, o que significa levar a sério esta instituição como parte do projeto profissional, entendê-la e comprometer-se com sua função social [...] levar a sério a disciplina escolar EF. Convertê-la realmente em um componente curricular passa necessariamente pela responsabilidade de

ensinar e permitir ao aluno a possibilidade de intervir de forma autônoma, crítica e criativa na cultura corporal de movimento. (REZER, 2007, p. 45-50-51-52).

E também:

O que não se admite mais é o aparente “coitadismo” que muitos professores acabam assumindo, como se os desafios não tivessem mais solução [...] é preciso entender que não há soluções simples nem definitivas, é preciso considerar que temos ainda a dignidade da luta, mesmo que exista uma corriqueira e desigual correlação de forças. Sobrecarga de carga horária, baixos salários, condições estruturais precárias, [...] “recolher-se” parece não ser a melhor alternativa. Silenciar, muito menos [...] se faz necessário neste momento é encarar de frente desafios que se arrastão a tempos, problemas mal resolvidos, tal como a dicotomia teoria e prática [...] ausência de uma proposta curricular para a EF nas escolas, que permita explicitar o sentido da intervenção docente, ou seja, sustentar de forma mais profícua porque fazemos o que fazemos. (REZER, 2007, p. 52).

Neste contexto, Bracht (2010) nos remete à reflexão sobre a qualidade do trabalho docente desenvolvido na escola, que no caso de descompromisso docente não cumprirá a função pedagógica da disciplina (como um componente curricular com conteúdo/saber a ser ensinado), e conseqüente desvalorização da disciplina, denominando o descompromisso docente de “desinvestimento pedagógico”, que:

No caso específico da EF, o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente. [...] O professor que temos denominado *em estado de desinvestimento pedagógico* é aquele cuja prática recebe denominações como *rola bola* e/ou como *pedagogia da sombra* [...] ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. (BRACHT, 2010, 132-133).

Estas práticas de “desinvestimento pedagógico” são constantemente criticadas pela equipe pedagógica da escola, no entanto, em momento algum, essa crítica se refere à função pedagógica que a disciplina deveria desenvolver na escola. A escola não entende a educação física como um

componente curricular, tampouco como um saber a ser tematizado e que se configura na cultura corporal de movimento, existindo, por parte da escola, dificuldade em perceber que outro tipo de contribuição pedagógica a disciplina pode disponibilizar (Bracht, 2010). Desta forma, cabe:

[...] propor uma indagação inversa: no caso da existência dessa *percepção*, até que ponto o saber específico da disciplina é valorizado pela escola? [...] em algumas oportunidades, ao não conferir à EF o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade [...] é comum ouvir que esse ou aquele professor de EF apresenta uma prática com características de desinvestimento pedagógico (recebem a denominação de *rola-bola*), mas qual é a participação da escola (de uma cultura escolar específica) nesse processo? (BRACHT, 2010, p. 139).

E mais:

Não estariam as culturas escolares esvaziando de sentido essa prática pedagógica e, com isso, favorecendo o desinvestimento pedagógico? Quais posturas, atitudes e saberes a escola exige do professor de EF? O que a escola busca garantir que os alunos aprendam nas aulas de EF? Ou, simplesmente, podemos interpelar: a escola também desinveste? (BRACHT, 2010, p. 139).

Neste contexto, não podemos deixar de explicitar as frustradas propostas de reformas educacionais do governo federal, no período pós-impeachment - 2016, objetivando eliminar e/ou reduzir a carga horária da disciplina educação física.

Nesta perspectiva, Arroyo (2016) destaca que é lamentável a insistência em documentos, diretrizes outorgados do alto: não sendo levada em consideração a realidade vivenciada por educandos e professores. Ambos são vistos – nem vistos – apenas destinatários sem rosto, sem vida, amorfos de políticas e diretrizes. Quando esses corpos interrogantes são ignorados o pensamento educacional se perde. E faz os seguintes questionamentos:

[...] de que sujeitos corpóreos falam as políticas curriculares de educação Física? Os veem na concretude dos contextos históricos e das vivências corpóreas a que a sociedade os condena? [...] nas pesquisas e análises há lugar para ver os corpos concretos nas tensas experiências do viver, sobreviver, resistir? [...] Se forem ignorados todas as propostas cairão em um vazio social, político. Pedagógico. (ARROYO, 2016, p. 19).

Arroyo (2016) complementa, relatando que todo conhecimento é uma produção da cultura humana e que os corpos são produtores e expressões desta cultura – culturas corpóreas. Têm sido de extrema relevância pedagógica a contribuição dos profissionais e estudos da educação física, proporcionando a formação humana plena, o desenvolvimento da dimensão de todo ser humano como sujeito cultural, produtor da cultura e humanizado na cultura.

E “trazer esta dimensão à formação dos educandos é uma contribuição de extrema relevância para o pensamento pedagógico atual tão empobrecido ao limitar-se a aprendizagens de domínios avaliáveis” (ARROYO, 2016, p. 20).

4. O cotidiano da Educação Física Escolar no ensino médio

Trabalhar com a Educação Física Escolar neste segmento de ensino a princípio me assustou, porque vinha de uma realidade em que havia trabalhado apenas com ensino fundamental I (2001-2003). No primeiro dia de aula, em 2003, ofereci um lanche às minhas turmas como um sinal de boas-vindas. A partir daí, fomos construindo e aprendendo juntos a Educação Física Escolar para este segmento. Ao mesmo tempo que me assustou ir trabalhar com o ensino médio, também me senti desafiada a buscar conhecimento para atuar neste novo contexto.

Ao buscar conhecimento para esta nova realidade, percebi que o campo acadêmico tem poucas pesquisas realizadas visando à sistematização dos conteúdos de ensino para a Educação Física Escolar, no ensino médio, com possibilidades de intervenção na prática pedagógica concreta. Devido a isso, deixou-se uma lacuna, que necessita ser preenchida urgentemente.

Considero o ensino médio “o primo pobre” da Educação Física Escolar, no que se refere às pesquisas acadêmicas. Darido (2005), acertadamente, relata que os professores têm sistematizado, aprofundado e diversificado os conteúdos conforme suas próprias experiências, marcadas por erros e acertos, porque grande parte da produção teórica da educação física ainda não possibilitou a construção de princípios que pudessem nortear tal prática. Desta forma:

[...] a sistematização ainda é um assunto pouco abordado especialmente pela Educação Física. A área, além de não apresentar uma organização, é também deficiente nas pesquisas sobre este assunto, e é justa-

mente com estudos e pesquisas que poderemos buscar um avanço pedagógico. (DARIDO, 2005, p. 169).

Corroborando esta situação está a omissão do Estado brasileiro em relação à construção e distribuição do livro didático da disciplina educação física nas escolas públicas. Constroem-se diretrizes, planos curriculares... E o livro didático? É sem importância para a disciplina? Estas indagações nos fazem refletir sobre os objetivos do PNDL - Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, em seu artigo 2º, relatando que a distribuição do livro didático busca:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

A disciplina educação física não faz parte dos objetivos do PNDL? E para não perdermos as esperanças totalmente, o site do MEC (2017) divulgou recentemente que os professores de educação física passarão a compor o PNDL em 2019, recebendo livro pela primeira vez.

Buscando superar a situação exposta, em relação ao material didático, busquei sistematizar e diversificar os conteúdos a serem desenvolvidos, seguindo o planejamento de ensino anual construído em conjunto com os demais professores da Escola Estadual de Ensino Médio “Deputado Raimundo Ribeiro de Souza”, localizada em Tucuruí, Pará.

Não se esquecendo da necessidade de ter o planejamento como referência, e não como verdade absoluta; sendo atualizado constantemente, construído e debatido com os próprios alunos, relacionado com o projeto escolar, enfim, dinâmico e mutante, considerando o contexto escolar (DAOLIO, 2002).

A partir desta perspectiva, os conteúdos foram sistematizados de acordo com Darido (2003) que, baseada em estudos de Zabala (1998), propõe a sistematização dos conteúdos em três categorias, a saber:

- **Conceitual:** Referente a conceitos e princípios, ou seja, trata na Educação Física além das questões de regras e táticas, buscando o entendimento de como e porque realizamos movimentos corporais, dos elementos que constitui a dança, dos motivos que levam as pessoas à prática de atividade física, das mudanças fisiológicas ocasionadas pela prática de atividades físicas regularmente, etc.

- **Procedimental:** Referente ao fazer, ou seja, trata do aprendizado e execução dos diferentes conteúdos: gestos esportivos, dos movimentos rítmicos, dos movimentos de lutas, do trabalho em grupo para a criação de novas regras e jogos, etc.

- **Atitudinal:** Referente a normas, valores e atitudes. É trabalhada através de discussões, debates, vivências em atividades que tragam à tona temas como a violência, cooperação, competição, o coletivo, a justiça, a autoridade, a solidariedade, o respeito e como tudo isso aparece na cultura corporal de movimento, na escola e na sociedade.

A Educação Física Escolar, ao longo de sua história, sempre foi tida como uma disciplina com “pouco conteúdo”, pois sempre priorizava a categoria procedimental, ligada ao “saber fazer”. Muito do preconceito que sofrem os professores e profissionais da educação física vem dessa equivocada interpretação (DARIDO, 2001).

Uma apropriada aplicação dos conteúdos está justamente no equilíbrio e na importância que devem ser dados igualmente às três categorias, mesmo que a disciplina pareça mais ligada a uma delas, a procedimental. Daí surge a preocupação com o aprofundamento dos conteúdos, visando à **formação integral do aluno** (DARIDO, 2005).

Para isso, necessita-se superar a prática pedagógica que se limita à mera transmissão de conteúdos, fundamentando-se em uma reflexão/construção crítica dos conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento em suas diferentes categorias (conceitual, procedimental e atitudinal).

Necessitamos superar a ideia de que a educação física no contexto escolar é destinada apenas à recreação, gasto de energia, formação/descoberta de atleta, meio facilitador da aprendizagem de outras disciplinas, entre tantas outras funções atribuídas a esta disciplina. Na contramão das atribuições citadas, para ensinar determinado conteúdo é fundamental buscar a cultura vivenciada pelo aluno, de forma prazerosa, elaborando aulas com diferentes propostas de ensino, nas quais os conteúdos tornem-se significativos para a identidade cultural e social, pois:

Na escola, a educação física deve colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, as produções simbólicas e materiais que cercam o conjunto das práticas e das manifestações corporais, de modo a democratizá-las como riquezas culturais, como bens socialmente produzidos. (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 196).

Nesta perspectiva, Tavares, Ferreira e Alonso (2011, p. 39) questionam o modo como:

[...] os atores sociais entendem a Educação Física, pois, não raro, identificam-se dúvidas acerca da pertinência dessa disciplina enquanto componente curricular obrigatório, fato que parece bastante comum ao se presenciar o discurso de pais e alunos, assim como dos próprios professores (lamentavelmente, por vezes, incluindo os professores de Educação Física!).

E, corroborando o exposto anteriormente, Bracht (2002, p. 18) explicita que:

[...] Tal problemática ainda pode ser expressa pelo fato de que a aula de Educação Física, como tempo pedagógico, é entendida pela escola ou pelas “autoridades” dela como tempo do qual se pode lançar mão para a realização de atividades gerais. Considera-se que a utilização desse tempo para atividades não relacionadas, especificamente, à Educação Física não traria maior prejuízo pedagógico, julgamento este relacionado, seguramente, a baixa valorização da Educação Física enquanto disciplina curricular.

E, se opondo ao contexto relatado por Tavares, Ferreira e Alonso (2011) e Bracht (2002), necessitamos, especificamente no contexto escolar, mostrar a que se propõe a educação física, em que:

O aprendizado deve ir além do saber-fazer (aspecto procedimental), ou seja, deseja-se que o aluno ultrapasse o saber técnico, sendo capaz de discutir regras/estratégias e de apreciar/avaliar, criticamente, assim como de analisar, esteticamente determinada manifestação da cultura corporal, resignificando-a e recriando-a. [...] servir como um espaço democrático, onde todos, indistintamente, possam acessar, usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as práticas que caracterizam a área [...], cabendo ao professor a reflexão sobre a melhor forma de viabilizar um aprendizado significativo. (TAVARES; FERREIRA; ALONSO, 2011, p. 39).

Tavares, Ferreira e Alonso (2011) explicitam que, na atualidade, a área da educação física contempla inúmeros conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade, com diferentes finalidades: lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções e/ou com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

Com certeza, ainda há muito a fazer para legitimar a intervenção pedagógica da educação física no contexto escolar e justificar a importância dos seus conteúdos/saberes. Para Vago (2003), o grande desafio é fazer com que a educação física permaneça enraizada na cultura escolar, provocando tensões às práticas socioculturais produzidas para além dos muros da escola.

Mattos e Neira (2000, p. 17) acrescentam: “A conquista das competências propostas para o Ensino Médio na área específica da Educação Física depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo”. Assim:

Cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal e, dessa forma, facilitar a aprendizagem de competências que levem o jovem e o adulto a analisar e sintetizar uma partida, um espetáculo de dança, a ocorrência de violência e a presença de anabolizantes no esporte, entre outros temas igualmente importantes. (BRASIL, 1999, p. 146).

As reflexões apresentadas até aqui apontam os muitos desafios a serem enfrentados, no entanto, sem estudo e determinação, não avançaremos no sentido da legitimação da Educação Física Escolar. Esforço que deve ser conjunto, de professores e pesquisadores da área. Ressalto que os professores não podem se resumir a simples “práticos” e/ou “executores” de receitas/teorias no cotidiano escolar. Os professores podem e devem ser professores/pesquisadores do contexto no qual estão inseridos, pois atualmente:

[...] não há mais espaço para os acomodados, os desmotivados, os que simplesmente reproduzem e não transformam. Apenas um profissional reflexivo, ao meu entender, será capaz de ultrapassar as fronteiras e obstáculos que surgem em todos os instantes. (RANGEL-BETTI, 2001, p. 30).

Desta forma, os conteúdos da cultura corporal de movimento dentro da Educação Física Escolar poderão ser apreciados, vivenciados e contex-

tualizados na realidade sociocultural dos discentes, de maneira que eles possam analisar e abordar essa teia educacional de significados em torno do que se aprende no contexto escolar e do que se vivencia dentro da comunidade escolar e/ou fora dela (BARBOSA, 2013)

Nesta perspectiva, foram desenvolvidos os conteúdos do 3º ano do ensino médio, no cotidiano escolar da Escola Estadual de Ensino Médio “Deputado Raimundo Ribeiro de Souza”, em que:

- No início do ano letivo foi exposto o planejamento anual da disciplina aos alunos e entregue uma cópia à turma para conhecerem o conteúdo e opinarem sobre ele.
- Levantamento dos saberes prévios discentes sobre os conteúdos a serem desenvolvidos bimestralmente.
- A cada bimestre, foi construído o material didático referente ao conteúdo a ser desenvolvido, buscando sempre a reflexão crítica sobre os conteúdos.
- Foi construído, paralelamente, material baseado nas matrizes de referência do Enem para ser trabalhado com as turmas de forma crítico-reflexiva.
- Nas aulas foram utilizadas metodologias diversificadas: explicação do conteúdo, jogos, pesquisas, seminários, debates, exposições, festival, mostras.
- Os alunos registraram no caderno as aulas de educação física.

A avaliação abrangeu as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada, almejando aspectos qualitativos na Educação Física Escolar.

Foram realizados registros sistemáticos, reservando um período em algumas aulas para que o aluno analisasse seu próprio desempenho, bem como o do professor, com sugestões de melhorias.

Durante a avaliação também se levaram em consideração a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a formação da conduta humana, percebendo o aluno de forma integral, respeitando suas características, os seus limites e sua individualidade. Os alunos foram avaliados de acordo com:

- Participação efetiva nas atividades: perceber a evolução do aluno ante suas dificuldades, observando como evoluiu e onde precisa de maior auxílio.

- Relacionamento coletivo durante as aulas/atividades: integração, socialização, cooperação, respeito.
- Interesse pela disciplina: se o aluno estabelece relações entre a cultura corporal de movimento X intervenção autônoma no contexto em que vive e qualidade de vida.
- Foram aplicados diferentes instrumentos avaliativos no processo de ensino-aprendizagem: atividades, prova, exposição de trabalho, relatórios, apresentações, seminário, etc.
 - A cada bimestre faziam avaliação bimestral (prova), juntamente com as outras disciplinas curriculares.
 - As divisões das pontuações das avaliações realizadas foram devidamente explicadas aos alunos.

Segue abaixo o planejamento anual do 3º ano do ensino médio – ano letivo 2015:

CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS
<u>1º Bimestre</u>
<p>Programa de atividade física</p> <p>- Objetivos de um programa de atividade física; princípio de um programa de atividade física.</p> <p>Alimentação e atividade física</p> <p>1. Distúrbios alimentares (anorexia, bulimia, ortorexia, etc.)</p> <p>Atividade física na 3ª idade</p> <p>- Benefícios, prevenção de doenças comuns a essa faixa etária e inclusão social</p> <p>Futsal: Atividades recreativas; construção e organização de jogos</p> <p>Handebol: Atividades recreativas; construção e organização de jogos</p>
<u>2º Bimestre</u>
<p>1. Valores sociais na atividade física: discriminação, racismo, gênero, homossexualidade, etc.</p> <p>2. Ginástica: artística e rítmica</p> <p>3. Basquetebol: atividades recreativas; construção e organização de jogos.</p> <p>Seminário I: ENSINO MÉDIO EM AÇÃO</p> <p>- Temas: Anabolizantes; Anorexia; Bulimia; Esporte & Mulher; Culto ao corpo: Corpo Ideal X Corpo Real; Influência da mídia sobre o corpo do adolescente; Crossfit: Benefícios, Riscos e Malefícios; Alterações que ocorrem no organismo durante a atividade física.</p>

3º Bimestre

Dança clássica, moderno-contemporânea e Jazz: Origem e evolução, Construção coreográfica – Participação no GINDAN posteriormente.

Lutas: Tipos de lutas (Judô e Jiu-jitsu, etc.)

Seminário II: ENSINO MÉDIO EM AÇÃO

- Temas:

O Brasil não é um dos países que mais se manifestam por meio da dança. E, por que dançamos pouco na escola?

Dança é coisa de menina?

O papel da dança na cultura do povo paraense

Organização e realização do GINDAN - Festival de Ginástica e Dança escolar Ribeiro de Souza

4º Bimestre

Educação física e o lazer

1. Conceito
2. Espaços destinados ao lazer
3. Políticas públicas destinadas ao lazer
4. A nossa cidade e os espaços destinados ao lazer

Voleibol: Atividades recreativas e organização de jogos

Seminário III: ENSINO MÉDIO EM AÇÃO

- Temas:

Dietas e Modismos; Lutas: Conceitos e filosofia; Lutas – A Luta Marajoara na Amazônia paraense; Doping: Fábrica de campeões ou de ilusões?; Jogo com ou contra o meu colega?;

Mídia & esporte: eu faço esporte ou sou usado pelo esporte?

Ainda temos muito a evoluir para a valorização e disponibilização dos saberes da Educação Física Escolar na perspectiva defendida neste texto, se fazendo “necessário um projeto curricular da disciplina escolar educação física ou, talvez, teríamos que esclarecer, à luz do que acontece em muitas escolas, do seu não – lugar no projeto curricular” (GONZÁLEZ, 2006, p. 69).

Nesta perspectiva, a Secretaria de Educação do Estado do Pará (Secuc) necessita esclarecer a falta de uma proposta curricular para a Educação Física Escolar do ensino médio, pois:

A organização de um “programa mínimo” para a educação física deverá, pelo menos, conseguir pôr fim a nossa “bagunça interna” como disciplina/atividade escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramen-

te definidos para cada série de ensino. O professor decide, de acordo com alguns fatores (entre eles o bom ou mau humor) o que ensinar. Por exemplo, ele pode optar por conteúdos exatamente iguais para a quinta série do 1º grau e a segunda série do 2º grau, se quiser (e muitas vezes acontece). Da mesma forma, o grau de complexidade no ensino pode ser exatamente igual, para os dois momentos. (KUNZ, 1994, p. 143).

Nesta perspectiva, acompanhando o pensamento de González (2006, p. 106), para superar os desafios cotidianos na Educação Física Escolar, devemos:

Conseguir, engajados em esforços coletivos, condições objetivas melhores para a educação como um todo, que envolvem questões, entre tantas outras como: a melhoria da infraestrutura, melhores salários, condições para estudar e trabalhar de forma coletiva na escola. [...]. Construir nossa identidade profissional atrelada à escola. Isso significa levar a sério essa instituição social como parte do projeto profissional, entender e comprometer-se com sua função social. [...]. Levar a sério a disciplina escolar educação física e convertê-la de fato em um componente curricular. Uma disciplina comprometida seriamente em permitir ao aluno a possibilidade de intervir de forma autônoma, crítica e criativa na cultura corporal de movimento.

A experiência com a Educação Física Escolar no ensino médio me faz acreditar que podemos proporcionar uma educação de qualidade aos nossos alunos, e para torná-la realidade, necessitamos de: ações coletivas, proposta curricular para a Educação Física Escolar, a comunidade escolar valorizar e respeitar a disciplina, os órgãos governamentais cumprirem com suas responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem e professores comprometidos com este processo.

Assim como o professor deve estudar a cultura corporal de movimento no seu cotidiano escolar – saberes da prática pedagógica concreta, “porque o papel desse ator social tem sentido quando analisado à luz da complexidade inerente ao espaço-tempo no qual ocorre, e ao qual costumamos chamar genericamente de “escola” (CELANTE, 2011).

A concretização do ensino de qualidade, seguindo o pensamento de Libâneo (1994), se faz necessário para garantir a todos os alunos, sem nenhuma discriminação, uma sólida preparação cultural e científica, através do ensino, assegurando o máximo de desenvolvimento de suas potencialidades, superando as condições socioeconômicas desfavoráveis e formando

no aluno a capacidade crítica e criativa em relação à disciplina e aplicação do conhecimento de forma autônoma em sua realidade.

Assim, formar convicções para a vida coletiva, ou seja, formar qualidades humanas, modos de agir em relação ao trabalho, ao estudo, à natureza, em concordância com os princípios éticos.

Seria ótimo “paid’égua” que todos fizessem parte deste processo em busca de uma Educação Física Escolar de qualidade.

Referências

ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

BARBOSA, R. F. M. Um diálogo sobre a cultura corporal e as dimensões dos conteúdos dentro de uma teia de relações. *Motrivivência*, ano XXV, n. 41, p. 281-289, dez. 2013.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul/set. 2005.

_____. *Educação Física escolar: do idealismo à pesquisa ação*. 2002. Tese (Livre-Docência em métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

_____. *Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

_____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.) *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992. p. 239-254.

_____. Por uma teoria da prática. *MotusCorporis*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 73-127, 1996.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. *Lecturas: Educação Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 10, n. 91, p. 1-7, dez. 2005b.

_____. Valores e finalidades da educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP, v. 16, p. 14-21, 1994.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. *Motriz*, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: Edupe, 2005. p. 97-106.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação - CNE. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação - CNE. Resolução nº 15, de 01 de junho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Enem: apresentação*. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. *Escolha dos livros didáticos aprovados pelo PNDL 2018*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=52611>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental (INEP)*, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: documento Básico 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. Ministério da Educação. *Matriz de referência do ENEM de 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: *MATRIZ de referência do ENEM de 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 43, de 22 de junho de 2017. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2006.

_____. Presidência da República. Decreto nº 9.099, de 18 de julho 2017. Brasília: MEC, 2017.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho. *Plano Nacional de Educação 2014-2020*. 2014.

_____. Secretaria de Educação Média. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física, Ensino Médio*. v. 7. Brasília: MEC. 1999.

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3, p. 195-207, 2008.

CELANTE, A. R. Notas sobre a pesquisa no cotidiano escolar acerca dos saberes na ação de professores de educação física. In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M. T. (Orgs.). *Várzea Paulista*, SP: Fontoura, 2011. p. 27-46

DAOLIO, J. *A cultura da/na Educação Física*. 2002. 112 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DARIDO, S. C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREITAS, M. C. de. *Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Física pós Década de 1970: caderno temático*. Tapejara-PR: Governo do Estado do Paraná, 2008.

GARCIA, W. E. *Visão teórica e prática pedagógica*. McGraw-Hill, 2010.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios críticos reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

KUNZ, E. *Transformação didática pedagógica-pedagógica do esporte*, 1994

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta), 2012.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *Educação Física na Adolescência: construindo o conhecimento na escola*. Guarulhos: São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Rev. Bras. Educ.* [online]. v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>>.

MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: _____. (Org.). *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. 14. ed. Campinas: Unicamp. 2007. p. 199-210.

OLIVEIRA, V. M. de. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1983. Pinto, José M. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.) *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

RANGEL-BETTI, I. C. Educação Física no Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. *Motriz*, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2001.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... *Motrivivência*, Florianópolis, n. 28, p. 38-62, abr. ISSN 2175-8042, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9122/9550>>. Acesso em: 30 out. 2016.

SILVA MACHADO, T. da; BRACHT, V.; ALMEIDA FARIA, B. de; MO-RAES, C.; ALMEIDA, U.; QUINTÃO ALMEIDA, F. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 2, abril-jun, p. 129-147, 2010. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, J. F. de. *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TAVARES, A. L. A.; FERREIRA, C.; ALONSO, H. Conversando sobre a prática pedagógica da educação física escolar. p. 31-48. In: PEREIRA, Sissi A. Martins; SOUZA, Gisele Maria Costa (Orgs.). *Educação Física Escolar: elementos para pensar a prática educacional*. São Paulo: Phort, 2011.

VAGO, T. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física. In: GOELLNER, Silvana (Org.). *Educação Física/ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. 1. ed. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, v. 1, p. 17-36.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 6

GINÁSTICA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA

Mariana Silva Barros¹

Introdução

A ginástica, enquanto atividade física, tem suas origens na Antiguidade, uma vez que os exercícios típicos desta cultura corporal de movimento já eram desempenhados pelos homens pré-históricos com o intuito de se protegerem de ameaças naturais. Também foi muito utilizada como forma de fortalecimento militar ao longo do tempo. Em muitos países, a ginástica é o primeiro esporte que a criança vivencia na escola, o que, sem a menor dúvida, facilita a vivência de outras modalidades e/ou conteúdo.

No Brasil, a ginástica artística é uma modalidade esportiva pouco conhecida se comparada a outras como o futebol, o voleibol e o atletismo. A ginástica artística é uma das práticas corporais mais antigas da humanidade e do programa olímpico, e teve seu início no Brasil com a colonização alemã, no Rio Grande do Sul, no ano de 1824, como forma de lazer. Em 1996, foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996).

Segundo o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), no âmbito escolar, a educação física é a disciplina responsável por apresentar aos alunos o universo da cultura corporal, através de várias estratégias e metodologias que subservem a Educação Física Esco-

¹ Graduada em Educação Física - Uepa, especialista em Pedagogia do Movimento Humano - Uepa. Especialista em Administração Escolar - F. Mário Shernberg - Ma. Ma. Em Organizações Educativas e Administrativas na Escola / IPP - Portugal. Docente Semec - Tucuruí, docente Seduc-PA, docente superior Unopar - Tucuruí. E-mail: mariana.edfísica@hotmail.com

lar e que estão contidas nos conceitos da educação psicomotora. Contudo, não é isso que se observa na prática. Mesmo sendo um dos conteúdos fundamentais da educação física, atualmente, a ginástica artística encontra-se distante da realidade escolar.

O universo da cultura corporal da ginástica no contexto escolar é muito abrangente, e as possibilidades de movimento e expressão através da ginástica são diversas. A ginástica é uma atividade corporal completa, pois contribui para o desenvolvimento da criança, nos seus aspectos motor, cognitivo, força e agilidade, e serve de base para o desenvolvimento dos demais conteúdos, além de benefícios como coordenação, confiança, disciplina, organização e criatividade (SOUZA, 1997).

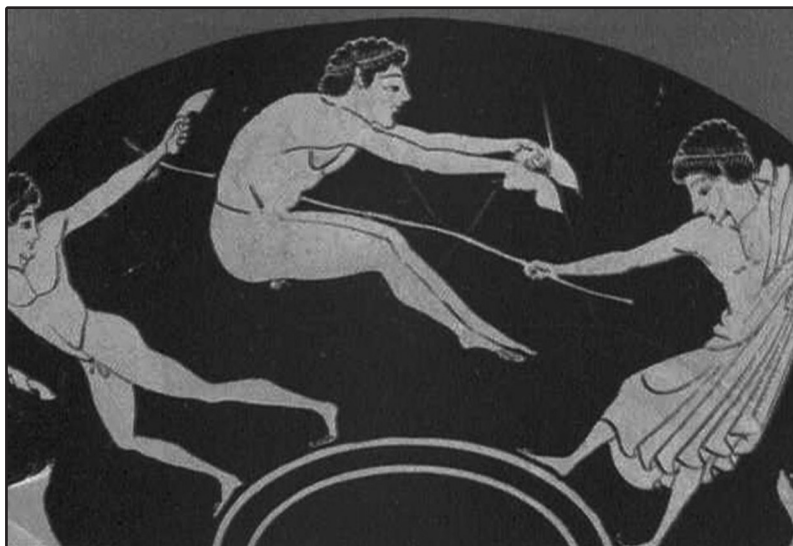
A ginástica é muito importante para a vida da criança, tanto para seu desenvolvimento, quanto de forma lúdica, pois é uma atividade que satisfaz a criança. O incentivo na escola é importante para a educação física, pois é uma atividade de grande relevância para o desenvolvimento integral do aluno, já que sua prática propicia a aprendizagem e o conhecimento do próprio corpo, bem como de suas possibilidades de movimentos. A ginástica requer também coragem de seus adeptos como também graça e domínio do corpo.

1. Surgimento e evolução da ginástica

A ginástica fez parte da vida do ser humano pré-histórico enquanto atividade física, pois detinha um papel importante para sua sobrevivência, expressada, principalmente, na necessidade vital de atacar e defender-se. O exercício físico utilitário e sistematizado de forma rudimentar era transmitido através das gerações e fazia parte dos jogos, rituais e festividades.

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010)², A palavra ginástica surgiu do grego *gymnastiké*, que é a arte de fortificar o corpo e também dar-lhe agilidade. É um conjunto de movimentos corporais, sistematizados, realizados no solo ou com auxílio de aparelho.

² Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=ginastica+na+antiguidade&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiimLGV9NnTAhXID5AKHVQlBKMQ_AUICigB&biw=1280&bih=541#imgdii=KAOdRcgrJMjYrM:&imgsrc=AV0DG0unQFwIvM
Acesso em: 1 maio 2017.



Fonte: Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=ginastica+na+antiguidade&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiimLGV9NnTAhXID5AKHVQlBKMQ_AUICigB&biw=1280&bih=541#imgdii=KAOdRcgrJMjYrM:&imgcr=AV0DG0unQFwIvM. Acesso em 01 maio 2017.

Contudo, pode-se dizer que foi na Grécia que a ginástica ganhou grande destaque, se tornando um elemento fundamental para a educação dos gregos. Surgiu nesse momento a prática do movimento como forma de melhorar o físico e também de cultivar o corpo, assim chegamos à ginástica e aos primeiros métodos de Educação Física (DIAZ, 1990). Além disso, a valorização grega do ideal de beleza humana favoreceu ainda mais a evolução da ginástica.

Para a maioria dos especialistas, a ginástica atual teve no início do século XIX seu grande momento, pois foi nesse período que surgiram as quatro grandes escolas de ginástica (inglesa, alemã, sueca e francesa) e os principais métodos e aparelhos ginásticos. Desde então, a modalidade não parou de se desenvolver. Em 23 de julho de 1881, foi fundada a Federação Europeia de Ginástica, entidade que se tornaria posteriormente, em 1921, a atualmente conhecida FIG (Federação Internacional de Ginástica).

Ela se tornou um esporte olímpico a partir da Grécia, pois os gregos começaram a utilizá-la nas Olimpíadas de Atenas no ano de 1896, mas só

para os homens. E foi no ano de 1928 que a participação das mulheres foi liberada em Amsterdã.

A partir do surgimento das escolas e dos movimentos ginásticos, a terminologia ginástica passou a ser mais utilizada para todos os tipos de atividades ligadas à prática do exercício físico sistematizado e a exercer uma função importante na sociedade industrial. “Apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status” (SOARES, 1994, p. 64).

Assim, surgem novas possibilidades da ginástica e dentre elas se fortaleceu no meio da atividade física a ginástica calistênica³. Segundo Marinho (1980), divide-se em duas ordens, higiênica (saúde, postura corporal correta) e educativa (visava a maior controle neuromuscular e eficiência mecânica), unindo a música, o ritmo e os exercícios realizados às mãos livres ou com matérias de pequeno porte, com intuito de fins corretivos, fisiológicos e pedagógicos.



Fonte: Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=gin%C3%A1stica+calistenica&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjciOu9nTAhWlQ5AKHQKMBVQQ_AUICygC&biw=1280&bih=541#imgdii=HGQxtsJTiwZlhM:&imgrc=4teCkVshYGJaBM: Acesso em 01 de maio de 2017.

³ Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=gin%C3%A1stica+calistenica&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjciOu9nTAhWlQ5AKHQKMBVQQ_AUICygC&biw=1280&bih=541#imgdii=HGQxtsJTiwZlhM:&imgrc=4teCkVshYGJaBM: Acesso em: 1 maio 2017.

Surgida na Europa, a calistenia foi introduzida nos Estados Unidos da América em 1860 como proposta de melhorar a forma física dos americanos que necessitavam de condicionamento físico e emagrecimento, assim difundiu-se a calistenia como uma ginástica simples, mas com fundamentação científica (LOURENÇO, 2015).

A ginástica é um dos principais conteúdos da educação física desde o século XIX. As influências vindas da Europa foram implantadas no Brasil oficialmente. O intuito era tratar a ginástica como uma possibilidade educacional para a promoção da saúde e da forma corporal na escola, para todos os alunos.

Nos anos de 1980, a ginástica aeróbica invadiu as academias do Rio de Janeiro e São Paulo, período em que ganhou muitos adeptos, diminuindo a prática sistemática da calistenia até iniciar a ginástica localizada.

Para Souza (1997), as ginásticas no Brasil atualmente englobam cinco campos de atuação e para melhor compreender seu amplo universo, sua demarcação se apresenta da seguinte forma: a ginástica de condicionamento físico, de competições, fisioterápica, de demonstração e de conscientização corporal.

São exemplos de ginástica para o condicionamento físico os exercícios realizados em academias com o objetivo de conquistar um condicionamento corporal. Em se tratando de ginástica de competição, podemos citar as diversas modalidades existentes nas Olimpíadas, como ginástica artística e ginástica olímpica.

Para fins fisioterápicos fazem parte o pilates, a massagem fisioterápica, a hidroginástica com o intuito de promover a reabilitação de pessoas acometidas por lesões físicas diversas, entre outros. A ginástica de conscientização corporal, voltada à prática de ioga, é o exemplo mais comum que se verifica. Por fim, a ginástica de demonstração seria verificada nas diversas atividades físicas de aspectos de exibição.

A ginástica tem como tarefa educacional criar condições para que as orientações se apoiem no desenvolvimento humano e proporcionem espaços para que exercitem as habilidades que se desejam desenvolver.

2. A ginástica na Educação Física Escolar: as possibilidades de ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Maria Fernandes de Medeiros Alves

A ginástica como conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar vem ao longo dos anos perdendo seu valor pedagógico, sendo substituída por outras modalidades no ensino básico. A grande trajetória da história da ginástica no Brasil, com seus diferentes métodos ginásticos europeus, teve forte influência para a criação da disciplina de Educação Física Escolar no país. Em muitos momentos na atualidade tem sido esquecida na rede de ensino.

Ayoub (2003) destaca que “durante todo o séc. XIX e início do séc. XX, a ginástica (que compreendia exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação e canto) era o conteúdo de ensino da Educação Física escolar”. As ginásticas, aos poucos, vão deixando de ser ‘a’ educação física para se tornar um conteúdo da educação física.

Nesse sentido, traçamos os seguintes objetivos para as aulas: vivenciar a modalidade de ginástica artística de acordo com o nível de habilidade dos alunos e as condições de infraestrutura da escola; compreender sobre a história, as principais regras e as principais capacidades físicas utilizadas nessas modalidades; desenvolver as habilidades físicas, rítmicas e expressivas; levar os alunos a adquirirem benefícios no âmbito social, motor, físico e psicológico.

Ao iniciar o ano letivo com as turmas de 6º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Maria Fernandes de Medeiros Alves, no município de Tucuruí-Pará, foi incluído como proposta no planejamento anual de 2017, na disciplina de educação física, o ensino da ginástica artística, pois as características dessa manifestação da cultura corporal de movimento motivaram bastante os alunos.

Com esta ação pedagógica, foi oportunizado, através desta disciplina, a inclusão desta ação como um dos objetivos traçados pelos docentes de Educação Física no Projeto Político Pedagógico da escola, pois o PPP foi atualizado para este ano letivo de 2017 com novas ações e foi identificado que nada constava na área de educação física na escola.

O objetivo do tópico referente ao projeto de ginástica no PPP propõe: incentivar a prática da ginástica e mostrar sua importância no desenvolvimento físico, social e cultural, sendo proporcionada de forma adequada e equipada, para que o aluno participe com prazer e satisfação de atividades rítmicas e expressivas.

Ao iniciar o ano letivo com o ensino da ginástica, tivemos algumas problemáticas, pois nas primeiras aulas a insatisfação foi visível, pois os alunos só queriam praticar esporte – futebol. Alguns até se recusaram a participar, mas, no decorrer das aulas, muitos se entusiasmaram e, com isso, chamando atenção e despertando o desafio individual de realizar os exercícios propostos nas aulas. A cada aula, mais motivados os alunos retornavam, e o gosto de participar ia tomando conta do ambiente, tornando as aulas agradáveis e prazerosas.

Com a intenção de ensinar alguns conceitos durante as aulas, realizamos algumas aulas expositivas, explicando a história, as principais competências, os principais aparelhos e fundamentos dessas modalidades de ginástica, as capacidades físicas envolvidas nessas práticas corporais e os principais atletas brasileiros que praticam essas modalidades.

Mas, ao final do 1º bimestre, a reação de muitos alunos foi extraordinária, pois haviam despertado o gosto pela modalidade, com notável evolução de alguns, que conseguiam realizar diversos exercícios básicos da ginástica artística para os quais tinham dificuldades no início.

Atividades de GA realizadas durante as aulas de educação física:



Diante da repercussão deste trabalho, creio que todo professor que está inserido em sala de aula tem o dever de oferecer uma educação de qualidade, e isso requer formação e competência para desenvolver um tra-

balho satisfatório. Como aponta Caparroz (2007, p. 31): “O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Com a intenção de considerar aqueles que ansiavam continuar com a atividade de ginástica na escola, elaborei um projeto de ensino na modalidade e apresentei à gestão escolar, pois percebia a necessidade de intervenção pedagógica no que diz respeito à cultura corporal de movimento e por outros fatores, que considerava relevantes.

O local onde a escola está situada é considerado setor de risco social e os alunos têm necessidade de obter oportunidades para praticar atividades voltadas para o esporte, cultura e lazer em um ambiente educativo e social. Era também oportuna a execução do projeto na escola, pois o público-alvo se encontrava numa faixa de idade marcada por diversas transformações corporais, hormonais e até mesmo comportamentais.

O papel do educador é proporcionar ao aluno um repertório amplo de atividades, utilizando todos os conteúdos de que a educação física dispõe (jogo, luta, esporte, ginástica, dança), para que eles tenham a oportunidade de experimentar novos movimentos, criar, relacionar-se, desenvolvendo assim seus domínios cognitivos, motores e afetivo-sociais.

As dificuldades na escola para desenvolver a modalidade da ginástica artística são diversas, como a falta de espaço e materiais adequados. Para superar esses problemas, criamos materiais alternativos, lidamos com as dificuldades dos alunos para participar do processo.

Para que as aulas sejam vivenciadas por todos é preciso superar dificuldades, ser criativo e oportunizar, explorar as capacidades de cada aluno, individualmente, percebendo-o, elogiando-o, motivando-o. Isso se faz necessário para que os alunos se integrem, troquem informações, ampliando seus conhecimentos e percebendo o valor da modalidade, com isso, havendo cooperação e participação de todos.

3. Estratégias de ensino utilizadas na ginástica artística da escola

Na sua essência, a proposta pedagógica é valorizar o aluno como um ser em formação, enfocando os diversos aspectos do seu desenvolvimento: o lúdico, o aprendizado técnico específico da modalidade, a sociabilidade e valores.

O projeto é realizado duas vezes por semana, sendo uma hora após os horários da Educação Física Escolar. Sendo assim, os alunos matriculados na escola no período matutino participam do projeto no período vespertino e vice-versa.

Em todas as aulas, havia uma sequência de objetivos que era mantida:

✓ Aquecimento - normalmente composto de atividades lúdicas de caráter integrador, que propõem grande movimentação, colocando em ação todos os grupos musculares e promovendo a integração entre o adulto e as crianças, e as crianças entre si. Cada grupo começa desde o início a criar aqui a sua identidade lúdica.

✓ Os exercícios formativos - compostos por exercícios de mobilidade articular, alongamentos e exercícios básicos da GA. A ideia é também criar uma rotina de exercício, repetindo-os sequencialmente, de forma a possibilitar a memorização da série já neste momento. Desta forma estaríamos capacitando-os a prepararem-se para os exercícios acrobáticos. À medida que o aluno evolui no programa, aos exercícios formativos vão sendo acrescentados exercícios de maior complexidade e relacionados aos exercícios acrobáticos aprendidos.

✓ Exercícios acrobáticos - são os ginásticos propriamente ditos. Neste programa existe uma proposta de 32 exercícios, de ginástica de solo e saltos, que vão crescendo em grau de dificuldade e complexidade. A velocidade de aprendizagem é individual, de acordo com cada aluno, mas também existe a evolução do grupo como um todo, o que ajuda a definir o seu ritmo.

Exercícios de solo ensinados nas aulas. São os seguintes:

1. Rolamento para frente.
2. Rolamento para trás.
3. Rolamento para frente afastado.
4. Rolamento para frente carpado.
5. Rolamento para trás carpado e afastado.
6. Salto de “peixe” ou salto de “anjo”.
7. Rolamento para trás finalizando em apoio invertido.
8. Rolamento para trás ao apoio invertido com os cotovelos estendidos ou *chusten*.
9. Parada de cabeça.
10. Apoio invertido ou parada de mãos seguido de rolamento para frente.
11. Apoio invertido à força.

12. Saltito ao apoio invertido – 1ª fase da reversão.
13. Reversão.
14. Reversão com uma perna.
15. Flickflack para a frente.
16. Salto de cabeça ou quipe.
17. Mortal para frente grupado.
18. Roda.
19. Roda com um apoio ou roda a um “braço”.
20. Avião – elemento de equilíbrio.
21. Bandeira – elemento de equilíbrio.
22. “Ponte” – elemento de flexibilidade.
23. Arco para a frente.
24. Arco para trás.
25. Espacate – elemento de flexibilidade.
26. Elementos de ligação.
27. Esquadro – elemento de força.
28. Rodante ou árabe.
29. Flickflack para trás.
30. Salto “tempo”.
31. Salto afastado.
32. Mortal grupado para trás.

4. Resultados

A implantação e realização do projeto foi um sucesso, pois conseguimos montar uma turma mista, com 32 alunos participando regularmente das aulas de Ginástica Artística (GA). A proposta foi avaliada positivamente pelo gestor escolar, coordenadores e demais professores da escola, pois a procura dos alunos para fazerem parte do grupo de GA da escola vem crescendo a cada dia.

Durante as práticas educativas de GA nas aulas no período do 1º bimestre, foram percebidas e/ou desenvolvidas inúmeras potencialidades na execução dos movimentos básicos da ginástica de solo. Ficou evidenciado que, em nenhum momento, houve a pretensão de resumir as aulas à simples realização de testes ou seleção de alunos para participarem de atividade extracurricular, pois o objetivo é proporcionar o conteúdo e torná-lo parte da rotina da Educação Física Escolar.

Abaixo o registro de Atividades de GA realizadas durante as aulas de educação física:



Nas aulas, todos puderam vivenciar os exercícios de base da GA, como rolamentos, saltos, acrobacias e diversas variações e combinações. Alguns tinham facilidade durante a execução e outros demonstravam dificuldades e até medo de tentar.

Apesar das dificuldades na escola para desenvolver a modalidade da Ginástica Artística, como a falta de espaço e materiais adequados, foi possível realizar as aulas no pequeno pátio com o que a escola disponibilizava, como tatames emborrachados e colchonetes, que possibilitaram aplicar os exercícios com segurança.

Partindo das afirmações acima, cabe destacar que:

A falta de material e de local apropriado ainda é uma limitação bastante apontada. Obstante a isso, não deve ser percebido como um fator capaz de resolver os problemas do contexto da EF escolar, visto que há casos de escolas que apresentam grande diversidade de materiais e espaço físico adequado, mas que ainda tem dificuldade de lidar com o cotidiano das aulas. Tal assertiva não minimiza a importância de lutar por condições dignas de trabalho e materiais necessários. Apenas se refere ao fato de que material adequado e estrutura física são importantes, mas não são suficientes frente aos dilemas da EF escolar. (REZER, 2007, p. 50).

Constatou-se que, com a implantação do projeto, alguns alunos melhoraram o rendimento acadêmico em todas as disciplinas, quesito para fazer parte do projeto. Com isso, houve o aumento considerável do número de alunos no grupo, de 20 alunos para 32 alunos assíduos no projeto.

Observou-se também que o grupo avançou com os exercícios de ginástica nas aulas, pois alguns exercícios com maior grau de dificuldade, como o espacate, as alunas já conseguem realizá-lo, assim como os meninos a parada de mãos.

A ginástica não é uma prática corporal de fácil execução, e não se chega a dominar rapidamente. Exige pôr à prova as habilidades, força e paciência mais que em qualquer coisa, porém a emoção do êxito ao dominar um novo movimento e vencer cada um dos obstáculos são recompensas que nenhum outro desporto pode oferecer.

Nista-Piccolo e Nunomura (2005) reforçam essa ideia, quando citam a possibilidade de se ampliar o repertório motor da criança através da riqueza de materiais e da grande variedade de movimentos proporcionados pela ginástica artística.

É preciso incentivar essa prática nas escolas, para que mais crianças possam vivenciar esse aprendizado tão envolvente, importante, fascinante e desafiador. Para Busto (2013), “os professores devem programar e estabelecer condições de prática que proporcionem maior probabilidade de desempenho bem-sucedido em situações que requerem as habilidades que estão sendo aprendidas”.

Ao final de cada etapa do trabalho, objetivamos observar o progresso dos alunos, através de avaliação sistêmica e contínua do desenvolvimento individual e coletivo pelas atividades realizadas, destacando a participação dos alunos nas aulas, o rendimento em sala de aula como incentivo complementar de contribuir nas outras disciplinas.

Considerações finais

A ginástica artística é uma atividade prazerosa que oportuniza ao aluno conhecer e experimentar diferentes movimentos com o seu corpo, desafiando os seus limites, buscando superações. Através desta prática pode criar, elaborar novas combinações de movimentos e superar suas dificuldades.

Desenvolver a ginástica artística nas aulas de Educação Física Escolar na EMEF. Profa. Maria Fernandes de Medeiros Alves confirmou que os alunos se envolveram com muita intensidade nesta atividade, de tal maneira que 45 minutos foram insuficientes para tanta vontade de participar dessa prática. Alguns alunos nunca haviam executado um rolamento no chão, com medo de experimentar esta sensação, mas quando o fazem, a alegria parece tomar conta de seus rostinhos e querem sempre mais e mais.

A educação física abrange diversos saberes e, quando desenvolvida no âmbito escolar, pode permitir a experimentação de possibilidades corporais, promovendo a autonomia motora e a formação humana quando tratada por meio de uma prática educacional que leve o aluno a uma ação crítica e significativa para seu núcleo social.

O desafio é proporcionar situações e aulas que possibilitem aos alunos aprendizagem em suas diferentes linguagens e espaços de convivências ricos e desafiadores, que mobilizem e ofereçam novas oportunidades de movimentos, pensamentos, emoções e relacionamentos, pois acreditamos que é por meio de sua experiência que os alunos aprendem sobre si, sobre os outros, sobre a sociedade, sobre valores, sobre o mundo.

É preciso intervir e incentivar com ações significativas, que promovam o aprendizado na escola. O docente competente de hoje é aquele capaz de perceber que a sua ação é uma ação política transformadora, que contribui para o aprimoramento da sociedade na qual está inserido o seu trabalho.

Referências

AYOUB, E. *Ginástica Geral e Educação Física escolar*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

ARAÚJO, C. *Manual de ajudas em Ginástica Artística*. Canoas: Ulbra, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. MEC. Brasília - DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BUSTO, R. M.; ACHOUR JUNIOR, Abdallah; MOREIRA, Rosana Sohaila Teixeira. Ginástica artística: uma proposta de aplicabilidade. *Extramuros*, Petrolina-PE, v. 1, n. 1, p. 124-133, jan./jul. 2013. Acesso em: 6 maio 2017.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, Autores Associados, v. 28, n. 2, jan. 2007.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez: 1992.

DIAZ, I. F. et al. *Teoria y práctica general de La gimnasia*. Havana: Ediciones ENPES,1990.

LOURENÇO, R. A. *Metodologia do ensino da ginástica escolar*. Londrina: Editora e distribuidora Educacional S. A, 2015.

MARINHO, I. P. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Cia Brasil, s.d.a.

NUNOMURA, M. e PICCOLO, V. *Compreendendo a Ginástica Artística*. São Paulo: Editora Phorte, 2005.

REZER, R. *Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... Motrivivência*, 2007.

SOARES, C. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. *Imagens da Educação no corpo*. Campinas: SP: Ed. Autores Associados, 1982.

SOUZA, E. P. M. de. *Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física. Unicamp, Campinas, São Paulo, 1997.

Capítulo 7

JOGO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Elizabeth Cristina Nascimento Branch¹
Jairson Monteiro Rodrigues Viana²
Maria Sarmento Pereira³

Introdução

Para a contextualização desta pesquisa, inicialmente apresentamos a abordagem histórica do lúdico, demonstrando sua evolução em diferentes períodos históricos da humanidade através dos séculos, sendo utilizado de diferentes formas pela sociedade, para alcançar seus objetivos, assim como, sua importância para o ser humano.

Por meio deste estudo pretendemos enfatizar a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças, fazendo um paralelo com a exploração do trabalho infantil, que nega a vivência da infância livre, com seus jogos / brincadeiras, e sua consequência para o desenvolvimento desta criança; com pesquisas em literaturas que contemplam a sustentação teórica para as inquietações acima relatadas, enfim, aspectos que envolvem também o processo de ensino-aprendizagem da criança na escola.

Partindo deste contexto, apresentamos uma proposta para a Educação Física Escolar, buscando superar as concepções reducionistas de educação

¹ Graduada em Serviço Social - UFPA; especialista em Serviço Social, Brasil (2007). E-mail: beth.branch@hotmail.com

² Graduado em Educação Física (UEPA - 1998); especialista em Pedagogia do Movimento Humano - UEPA. E-mail: Jairson.viana@hotmail.com

³ Graduada em Educação Física - UEPA; especialista em Pedagogia do Movimento Humano - UEPA, Gestão escolar - UFPA e Educação Empreendedora - PUC-Rio. Ma. Em Ciências da Educação - Uninter/Py; professora na Seduc - PA; TAE IFPA - Tucuruí. E-mail: sarmento-y@hotmail.com

e almejando a emancipação das classes populares, no intuito de alcançar a conscientização e ação transformadora deles.

Na proposta para a Educação Física Escolar, a escola “deve fazer a seleção dos conteúdos da disciplina educação física, exigindo coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade, bem como a apreensão da prática social, pois mexer no corpo é mexer na sociedade da qual esse corpo faz parte” (TAFFAREL, 1992), ou seja, mexer no corpo é mexer em todas as instâncias da sociedade.

1. Resgate histórico do lúdico

O lúdico, ao longo da história, com suas diversas formas de entendimento, tem sido realizado por diferentes autores e épocas distintas. Em *Rabelais e a História do Riso*, o processo de reinterpretação do riso só se completa posteriormente, com consequência direta da instalação da hierarquia dos gêneros e do lugar que o riso ocupará dentro desta hierarquia, não se pode exprimir na linguagem do riso a verdade primordial sobre o mundo e o homem, apenas o tom sério é adequado, essa é a definição da atitude dos séculos XII e XIII em relação ao riso.

O Renascimento expressa sua opinião sobre o riso através de sua prática literária e das suas apreciações literárias. O próprio Rabelais desenvolve-a (Teoria do riso) no antigo e novo prólogo ao quarto livro, fundamentando-se essencialmente em Hipócrates, teórico do riso em seu gênero, que tinha um papel muito importante nessa época. Eram comentadas as suas observações sobre a importância da alegria e do entusiasmo, do médico e dos pacientes no tratamento das doenças, observações que apareceram disseminadas nos seus tratados de medicina.

No romance de Hipócrates, o riso de Demócrito exprime uma concepção filosófica do mundo, ele tem como objetivo a vida humana e todos os vãos terrores, as vãs esperanças dos homens em relação aos deuses e a vida além-túmulo, e em última análise, Hipócrates está perfeitamente de acordo com ele.

A segunda fonte da filosofia do riso na época de Rabelais era Aristóteles, que afirmava:

O homem é o único ser vivente que ri, o riso era considerado como o privilégio espiritual supremo do homem, inacessível as outras criatu-

ras, a comprovação desta influência está nos versos seguintes de Rabalais [...] Melhor é de livros que de lágrimas escrever. Porque o riso é a marca do homem.

A terceira fonte do riso do Renascimento é Luciano, sobretudo a personagem Menipo, que se ri no reino do além-túmulo. Menipo era uma obra especialmente em voga na época. Para a teoria do riso do Renascimento, o riso tem uma significação positiva, regeneradora e criadora.

A riquíssima cultura popular do riso na Idade Média viveu e desenvolveu-se fora da esfera oficial da ideologia e da literatura elevada. Ao proibir que o riso tivesse acesso a qualquer domínio oficial da vida e das ideias, a Idade Média lhe conferiu em compensação privilégios excepcionais de licença e impunidade fora desses limites: na praça pública, nas festas e na literatura recreativa.

Como já foi citado, o riso na Idade Média estava excluído de todas as esferas oficiais. O tom sério concretiza a cultura medieval oficial (culto religioso, cerimonial feudal, e todos os gêneros da ideologia elevada). Nesse período, “[...] o tom sério afirmou-se como a única forma que permitia expressar a verdade, o bem, e de maneira geral tudo o que era importante, considerável. O medo, a veneração, a docilidade, etc., constituíam por sua vez os tons e matizes dessa seriedade” (BAKHTIN, 1999, p. 63).

A condenação do riso vinha desde o cristianismo primitivo, levantando-se contra os espetáculos antigos, principalmente o mimo, o riso mímico e as burlas. São João Crisóstomo declarava que as burlas e o riso não provinham de Deus, e sim do diabo; as pessoas deveriam conservar uma seriedade constante e a dor como reparação de seus erros (pecados).

Na tentativa de cristianizar as pessoas adeptas da cultura cômica, a igreja fazia coincidir as festas cristãs e as pagãs locais, nesse período ainda existia uma tolerância por parte da Igreja em relação à cultura cômica popular. A festa do ano é um dos exemplos do riso festivo atrelado à Igreja na Idade Média, recordava a fuga de Maria levando o menino Jesus para o Egito, não sendo o centro dessa festa Maria, tampouco Jesus, mas o asno e seu “hinham!”.

O riso, colocado na ilegalidade, criou o seu espaço, crescendo junto às festas oficiais, preservando o seu aspecto popular, carnavalesco, público, cujos princípios eram o riso e o baixo material corporal, sendo o folclore local um dos pilares de sustentação dessa cultura. Faziam parte deste movimento os clérigos de baixa e média renda, os escolares, os estudan-

tes, os membros das corporações e todos aqueles situados à margem da oficialidade.

Nesse período a literatura paródica da Idade Média era recreativa, construída durante os lazeres nas festas, nas quais reinava uma atmosfera de liberdade e de licença. As recreações escolares e universitárias também coincidiam com as festas, usufruindo de todos os privilégios delas, nas quais os jovens repousavam dos sistemas das concepções oficiais, da sabedoria e do regulamento escolar, além disso, faziam deles o alvo dos seus jogos e das suas brincadeiras jocosas e degradantes (BACKHTIN, 1999).

Os homens da Idade Média participavam igualmente de duas vidas: a oficial e a carnavalesca, porém elas não se confundiam, a cultura cômica começa a vencer as barreiras impostas pela alta ideologia, penetrando em todas as esferas da hierarquia, tendo seu apogeu durante o Renascimento, caracterizando-se pela sua riqueza cultural, em que a educação era vista de forma lúdica, um jogo, e como todo jogo, estava sujeita a quebras de regras e/ou criação de novas regras, adaptando-se à realidade.

O romance de Gargântua e Pantagruel é um exemplo desse período, onde Rabelais, com sua linguagem popular e força libertária, trata do caráter lúdico da educação do homem do século XXI.

Bakhtin (1999) relata a educação de Gargântua, que teve dois momentos, a crítica à educação baseada na velha escolástica (Fundamentada em Aristóteles e São Tomás de Aquino, seguida oficialmente pela Igreja católica), em que Rabelais descreve que Gargântua era uma criança inteligente, criativa, esperta, dinâmica e ao começar seus estudos com orientadores adeptos de uma metodologia ultrapassada, onde as matérias estudadas não estavam relacionadas com o cotidiano da criança, tornou-se indiferente e incapaz de comunicar-se com desenvoltura. A partir desta constatação, propõe-se uma educação humanística de caráter essencialmente lúdico, instrumentalizando o indivíduo para enfrentar o mundo e transformá-lo.

Rabelais se distinguiu dos demais pensadores da época, propondo uma educação capaz de unificar o trabalho (trabalhos manuais), cultura erudita e popular, participação na vida política, artística e religiosa, buscando derrubar a hipocrisia, a violência, as hierarquias, os preconceitos, criando uma comunidade fundamentada na ausência de hierarquias e na cultura cômica popular.

Durante a monarquia absoluta, predominaram a estabilidade e a completude dos costumes, com um caráter sério e unilateral, estando livre de qualquer influência da cultura cômica, esta tradição não desapare-

ce, ela continua a viver e a lutar pela sua existência, tanto nos gêneros cômicos inferiores (comédia, sátira e fábula) como principalmente nos gêneros cômicos (o romance, a forma particular do diálogo de costumes, os gêneros burlescos, etc.); ela sobrevive também no teatro popular (tabarin, turlupin, etc.).

O século XVII marcou a estabilização da monarquia absoluta, a nova cultura oficial afasta-se da cultura da Igreja e do feudalismo, porém preservando o tom sério e autoritário desta última, embora menos severo. Oposicionista, permitindo que a tradição grotesca penetrasse neles, porém permaneciam nos limites da cultura oficial. E é por essa razão que o riso e o grotesco veem a sua natureza alterar-se e degradar-se (BAKHTIN, 1999), pois:

[...] Não se havia ainda esquecido, a pátria do fantástico rabelaisiano, isto é, suas origens populares e carnavalescas. Mas ao mesmo tempo, essas personagens haviam emigrado da praça pública à máscara da corte, provocando mudanças no seu estilo e interpretação [...] O espírito popular e utópico, a nova sensação histórica começa a desaparecer. (BAKHTIN, 1999, p. 88).

A culminância da decadência da cultura cômica teve início durante o século XVIII, quando foram cultivados o utopismo abstrato e o racionalismo. Assim, no século das luzes:

[...] o racionalismo abstrato, essa negação da história, essa tendência ao universalismo abstrato, essa falta de dialética (separação entre a afirmação e a negação) impediram-nos de compreender e de dar um sentido teórico ao riso ambivalente da festa popular. A imagem da vida cotidiana que se formava no meio das contradições e que não estava jamais concluída, não podia ser medida pelo critério da razão. (BAKHTIN, 1999, p. 101).

A influência do carnaval marcou a literatura do século XVIII. Nesse período destacava-se Voltarie, que:

[...] utiliza-os em benefício da sátira que conserva ainda seu universalismo, deu valor de concepção do mundo; o riso, ao contrário, reduz-se ao mínimo, até a ironia nua, é o famoso “riso voltairiano”: toda a sua força e toda a sua profundidade residem na agudeza e no radicalismo da negação, enquanto que o aspecto renovador e regenerador estão quase ausentes; o positivo é exterior ao riso e confina-se no domínio da ideia abstrata. (BAKHTIN, 1999, p. 102).

A partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, a obra de Rabelais, *A cultura cômica*, tornou-se objeto de pesquisa científica aprofundada, porém cada pesquisador via apenas o que era coerente estar presente na cultura oficial, como exemplo, temos: Febvre e Abel Lefranc, ambos ignoravam a cultura cômica popular da Idade Média e do Renascimento, pois “para eles, apenas o aspecto sério tem direito de cidadania no pensamento e na cultura. Suas brilhantes análises dos diferentes domínios e esferas da cultura não vão praticamente além da cultura oficial” (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Por esses motivos estes autores não compreendem a obra de Rabelais na sua essência, apreciando apenas o que pode ser compreendido pela “seriedade” da cultura oficial. Nesta perspectiva, Febvre afirma que “o riso é sempre o mesmo em todas as épocas, e que a brincadeira nunca foi mais que uma brincadeira”.

Neste contexto, no século XIX, quando o lúdico era reprimido, difundia-se a ideia de que os indivíduos faziam o uso indevido de suas forças e gastavam inutilmente as energias. Assim, a ginástica afirma-se como forma de adestramento do indivíduo, pois:

[...] O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõe os limites sociais e psicológicos que foram dados a sua conduta, ele é o emblema aonde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões. (SOARES, 1998, p. 17).

Boltanski (1989, p. 183), em seus estudos sobre o corpo e sua relação com as classes sociais, relata que o corpo traz “marcas” de pertencimento à determinada classe, afirmando que:

“[...] a vergonha do corpo assim suscitada não é talvez senão a vergonha de classe: o corpo efetivamente é, do mesmo jeito que todos os outros objetos técnicos cuja posse marca o lugar do indivíduo na hierarquia de classe [...]”. O autor também relata que muitas explicações sobre o corpo permanecem parciais, pois ocultam [...] os determinismos sociais, não informam jamais o corpo de maneira imediata, através de uma ação que se exerceria diretamente sobre a ordem biológica, sem a mediação da ordem cultural que os retraduz e os transforma em regras, em obrigações, em proibições, em repulsas ou desejos, em gostos e aversões. (BOLTANSKI, 1989, p. 119).

No século XIX consolida-se o “espírito capitalista”, no qual a ciência buscava estabelecer uma ordem lógica e um adequado aproveitamento do tempo, objetivando a economia de energias, passando a utilizar a ginástica como suposta “preservação da saúde”, mascarando a real situação da população, que vivia em condições precárias de saúde, habitação, educação, etc.

Com essa ilusão de preservação da saúde, a ginástica assegura seu lugar na sociedade burguesa, passando a estender seus domínios sobre a grande população que surgia, criando uma educação que privilegia o adestramento dos corpos, objetivando “criar” um homem cada vez mais produtivo, exigido nas indústrias, comércios, minas, etc.

As exigências de um homem mais produtivo, para atender os meios de produção do capital, fizeram “nascer o tão prolapado *progresso no mundo* ora dominado, pela ciência e pela técnica, estas musas da burguesia que realiza seu triunfo” (SOARES, 1994, grifo meu).

Nesta perspectiva, toda atividade física desenvolvida fora do âmbito trabalhista deveria estar também voltada para aperfeiçoar o desempenho de suas funções, refletindo no aumento da produção e consequentemente nos lucros, objetivo maior do empregador, pois entendiam que:

[...] na ginástica se aprendia a adquirir forças, armazenar e economizar energias humanas, no circo, os artistas faziam o uso desmedido de suas forças e gastavam inutilmente as suas energias. (VIGARELLO apud SOARES, 1994, p. 20).

E:

[...] o lúdico foi substituído pelas “séries de exercícios físicos”, pensados, exclusivamente, a partir de grupos musculares e de funções orgânicas, a serem aplicadas com finalidades específicas, úteis, e não como mero entretenimento. (SOARES, 1994, p. 24).

Desta forma, restringiu-se cada vez mais a liberdade de expressão, pois, durante as atividades lúdicas, estavam sempre sendo observados pela elite dominante, como forma de mantê-los sob controle. E a ginástica, mais uma vez, é usada pela burguesia, como uma forma de controlar o uso do corpo, um espetáculo protegido, vigiado e trazido para dentro das instituições. Ao passo que o lúdico era marginalizado, rotulado como “atividade perigosa”, ou seja, representava perigo para o desejo de disciplina e ordem da burguesia dominante.

Nessa época o circo e todas as atividades que não almejavam o aperfeiçoamento de suas funções trabalhistas eram considerados uma ameaça para a manutenção da disciplina e da ordem. Nessa perspectiva, Daolio (1995, p. 37) enfatiza que:

[...] no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ele ser o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca [...] para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas. [...] o que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais. (DAOLIO, 1995, p. 39-41).

O fato de a sociedade enfatizar a compreensão dos corpos de forma biologicista é também uma construção social. Esta compreensão atendia e/ou atende interesses histórico, econômico, político e social. Isso não significa que devemos descartar a compreensão biologicista, mas pensar o ser humano e seu contexto cultural, “não negando expressões ou características biológicas, psicológicas, sociais ou culturais no ser humano, mas procurando concebê-las como variáveis de um todo humano indissociável, rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilégio de alguma abordagem” (DAOLIO, 2004, p. 67).

2. O lúdico na cultura brasileira

A sociedade procura explicações para justificar o fascínio de crianças e adultos pelo *jogo*, fazendo análises psicológicas e até mesmo fisiológicas para explicar tal interesse, e como sempre a justificativa encontrada é o aperfeiçoamento para suas futuras funções no mercado de trabalho, pois na sociedade onde o lucro é primordial, o que foge a esta regra é considerado banal.

Segundo Huizinga (2008, p. 15-16), dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes, esta supressão temporária do mundo habitual é inteiramente manifesta no mundo infantil, mas não é menos evidente nos grandes jogos rituais, dos povos primitivos. Assim, o jogo nada mais é que tensão,

alegria, divertimento, é uma atividade voluntária que vem resistindo a todas as tentativas de análises reducionista-biológicas.

No jogo da vida os homens são capazes de usar vários meios para atingir seus objetivos, a superação, podendo a decisão ser dada “pela sorte, pela força física, pela destreza ou pela luta armada. Também pode haver competições de coragem e resistência, habilidades, conhecimentos, fanfaronice ou astúcia” (HUIZINGA, 2008, p. 119).

Para garantir o direito à ludicidade os trabalhadores lutaram pela redução da jornada de trabalho, no intuito de ter disponibilidade para atividades culturais, lúdicas ou simplesmente para descansar, pois o que caracteriza o lúdico é o prazer, não importando a atividade escolhida.

As atividades lúdicas estão diretamente relacionadas com o meio social ao qual estão inseridas, assim como a disponibilidade das pessoas para usufruir delas. Neste contexto, estudos apontam que a participação e organização popular nos aglomerados urbanos mais desenvolvidos mostram que o meio urbano – em contraposição com o meio rural e pequenas cidades – é visto como um lugar de realização, com:

[...] possibilidade de emprego estável, da aquisição de uma casa própria, do acesso à escola e aos serviços de saúde [...] Entre o que se espera da cidade, contudo, e o que realmente ela oferece, há uma distância que é percebida não apenas sob a forma de carências, mas também de distribuição desigual dos recursos e equipamentos entre “ricos” e pobres”, “fracos” e “fortes”, “vilas pobres e bairros bacanas”. (MAGNANI, 2003, p. 23-24).

Com a insuficiência do poder de compra da renda mensal do trabalhador, os filhos passam a ser os próximos a fazerem parte deste ciclo de complementação de despesas da família, quando se dá início o trabalho infantil nas grandes cidades. Não se deve pensar que esta situação é exclusiva dos espaços urbanos, pois no campo a situação é a mesma e/ou pior, onde os trabalhadores rurais vivem para o cultivo de suas plantações, com renda mínima, passam a levar os filhos para ajudar na colheita, como forma de conseguir um pouco mais de renda para a família.

Enquanto isso o governo realiza campanhas de projetos compensatórios para estas famílias, mascarando o real motivo que levou as crianças a perderem o tempo disponível para o lúdico e para se dedicarem à escola, e quando conseguem frequentar, o seu rendimento é muito baixo devido às longas jornadas de trabalho cumpridas antes e/ou após irem à escola. A uti-

lização da mão de obra infantil é uma entre outras tantas mazelas causadas pela má distribuição de renda no país e no mundo globalizado, causando a globalização da miséria, desemprego, violência, etc.

A mão de obra infantil não é apenas utilizada como ajuda financeira para a família, muitas empresas também a utilizam, pois não tem encargos trabalhistas, causando um dano muito maior, colocando as crianças a perigos eminentes, como: queimaduras, perda de membros, etc.

A criança é tolhida de seu direito de frequentar a escola, brincar, ser criança. Não menos preocupante é o fato de na atualidade os pais ocuparem com excessivas atividades o cotidiano das crianças, não restando tempo para as brincadeiras/lúdico.

3. O corpo lúdico da criança

Sarmento e Pinto (1997, p. 11) sublinham que “[...] com efeito, crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde o século XVII e XVIII”. Nesta perspectiva, pesquisas mostram que a ausência de ludicidade para as crianças vem desde os primórdios da sociedade brasileira, no início do século, quando eram obrigadas a realizar tarefas nos engenhos de açúcar.

Os filhos de escravos, tal qual seus pais, passavam pelo mesmo tormento de ter que trabalhar no canavial, cortar e arrastar a cana, a criança sendo exposta a atividades que exigiam esforços superiores as suas possibilidades físicas, sempre projetando o futuro: formação de um escravo adulto com preço elevado.

É na infância que a criança constrói grande parte dos subsídios necessários para a formação de um ser humano crítico e consciente da sociedade em que está inserido, para isso, necessita usufruir de sua infância, com seus brinquedos e brincadeiras, podendo ser de sua própria criação ou imaginação, com liberdade para criar e sonhar.

Na sociedade contemporânea a criança vem sendo tolhida da essência da infância, que é a liberdade de usufruir de sua infância, com suas brincadeiras, seja ela da classe alta ou baixa, porém darei ênfase neste estudo às crianças pertencentes à classe baixa, porque são duplamente marginalizadas – dificuldades financeiras e conseqüentemente o furto da vivência de sua infância, não deixando de fomentar a preocupação com crianças que ocupam todo o seu dia com aulas de inglês, computação, etc.

Em consequência da existência da barbárie neoliberal, que cada vez mais incentiva a competição exacerbada entre as pessoas e um corpo bem preparado para produzir e gerar lucros – facilita-se o surgimento do “corpo dócil”, contrariando a necessidade de tratarmos as crianças “como atores sociais de pleno direito”, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implicando o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO; PINTO, 1997).

A barbárie neoliberal exerce influência direta sobre o sistema escolar e, para falarmos de escola, necessitamos ter clareza do modelo de educação que almejamos e sua relação com a Educação Física Escolar. Neste contexto, a escola deve ser compreendida como uma instituição social que mantém uma relação dialética com a sociedade na qual está inserida, pois, enquanto espaço dinâmico cultural, sofre influência ideológica da sociedade.

Essas influências estão presentes no cotidiano de alunos e professores, que externam e reproduzem diariamente a ideologia dominante. Daolio (1995, p. 25) afirma:

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte [...] o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões [...] que caracterizam e padronizam um determinado povo [...]. Portanto, pode-se dizer que a natureza do homem é ser um ser cultural.

Arroyo (2016, p. 22) complementa, lembrando que devemos:

[...] exigir que os currículos reconheçam e incorporem a pluralidade de linguagens corpóreas que constitui a diversidade de experiências corpóreas. O caminho para reconhecer essa rica diversidade de linguagens corpóreas será reconhecer a diversidades de corpos, de sujeitos, de coletivos que são os sujeitos de nossa cultura tão plural.

E questiona:

[...]. Que corpos tem sido reconhecidos em nossa história, os corpos nação? Os corpos cidadãos? Os corpos humanos? Que outros corpos desde o grito de terra a Vista foram pensados e tratados a margem da Nação, **escravizados**? Pensados como sub-humanos, sub-cidadãos? Logo a margem da colonização, da república e da igualdade democrática

tica? À margem dos currículos? [...] que rostos, que corpos representam a república proclamada? [...] São os corpos da Nação de homens brancos donos de bens e do bem. Não os corpos comuns, do povo comum, sem bens e não reconhecidos do bem, nem dos corpos da cor, do gênero que continuam às margens do poder, da justiça, da renda, da terra, do agronegócio, do espaço, da saúde, da educação.

Nesse contexto, a partir do século XIX, imersa no sistema capitalista, surge a história da educação física, demonstrando que esta se desenvolveu na contemporaneidade, partindo da necessidade de preparar o corpo objeto para a guerra ou adestrá-lo e moldá-lo para obter uma maior produtividade dentro do sistema capitalista. Hoje vivemos a barbárie do neoliberalismo que, na busca de sua manutenção, promove o maior “apartheid social” vivido pela sociedade moderna.

E é neste contexto social que necessitamos repensar a atuação da Educação Física Escolar e de nossa prática pedagógica concreta, para que possamos realmente contribuir na luta pela superação desta sociedade discriminatória e opressora que, como define Chossudovsky et al. (citado por SILVA, 2013, p. 116), estamos em um regime no qual a “ideologia econômica neoliberal distorce, disfarça e manipula os dados da pobreza mundial, com o fim único de perpetuar o capital”. Passando por um processo de simbiose com a mídia, cujo resultado culmina com a teatralização e espetacularização do real (VILELA et al.; SILVA, 2013, p. 116). E essa espetacularização do real, inculcada pelo fetiche das estatísticas, tem suas raízes na chamada “sociedade do espetáculo” (DEBORD et al.; SILVA, 2013, p. 116).

Em se tratando de criança não podemos deixar de ressaltar a influência que o sistema exerce até mesmo sobre a criação dos brinquedos, por isso, precisamos estudar um pouco da história do brinquedo, fazendo uma:

[...] equivalência entre cultura e produto cultural [...] Cultura, então, aparece como sendo simplesmente o resultado de um processo, a herança social, o dado acabado, o objeto estático. Os produtos culturais seriam a expressão de um modo de vida determinado que, enquanto tal, se explicam e se justificam. (PERROTTI, 1992, p. 15).

A história do brinquedo tem seu início na Alemanha, onde eram feitos artesanalmente por artesãos de oficinas de entalhadores em madeira, estanho, etc., numa cultura familiar. Quem não se lembra dos famosos soldadinhos de chumbo ou dos bonecos de madeira? A partir do século XVIII,

começaram a surgir as fábricas especializadas, encarecendo as mercadorias (brinquedos), e o século XIX chega trazendo:

[...] a decadência dessas coisas, percebe-se como os brinquedos ficam maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo e agradável [...] o brinquedo é condicionado pela cultura econômica, adequando-se aos desígnios da sociedade que a promove, sociedade baseada na desigualdade [...] A cultura passa a exercer uma função domesticadora e coercitiva, dificultando a participação da criança na história enquanto sujeito. (PERROTTI, 1982, p. 16).

Desta forma, esquecem que o brinquedo não é apenas uma criação para a criança e sim uma criação da criança, porque o brincar não pode estar condicionado ao brinquedo industrializado. O brinquedo é qualquer desafio aceito, pelo simples prazer do desafio – sem nenhuma utilidade. São muitos e diferentes os desafios. Alguns são desafios que têm a ver com a habilidade e a força física: salto com vara, jogar bola, bandeirinha, garrafão, etc. Outros têm a ver com nossa capacidade para resolver problemas lógicos, como xadrez, dama, quina (ALVES, 1997).

4. Pela superação das concepções reducionistas da Educação Física Escolar

No contexto de uma sociedade marcada pela barbárie neoliberal, está a Educação Física Escolar, que também incentivou a morte da fantasia, aprendeu a vender a ilusão do gesto na aula de educação física, nunca aprendeu a receita da liberdade e a humanização do gesto (FREIRE, 1993), onde na maioria das vezes utiliza o jogo para facilitar o aprendizado de técnicas em determinado desporto.

Outrossim, acredita que o jogo pode virar baderna, o receio de perder a famosa “autoridade”; autoridade que nada tem a ver com o respeito e responsabilidade com a formação da criança, pois “na educação a autoridade se estabelece quando o educador é capaz de se responsabilizar pelo curso das aprendizagens dos alunos no mundo” (FREIRE, 1993, p. 84).

Nesse contexto está a importância da intervenção do educador, fazendo de sua prática pedagógica concreta um momento de reflexão-ação-reflexão, em que estaremos contribuindo para a formação de um ser humano crítico e consciente da sociedade da qual faz parte.

E quando se trata de aprendizagem significativa destinada à criança, Freire (2007) afirma ser necessário um processo que se dirija às crianças reais e questiona: Que pedagogia se dirige a essa criança? Que pedagogia investe na criança que fantasia, que corre, que ri, que grita? E responde: Talvez só uma pedagogia que ainda está nascendo, em parte na Educação Física Escolar.

Desta forma, o autor evidencia que, na prática pedagógica concreta, podemos nos responsabilizar pela aprendizagem significativa do aluno, buscando superar os obstáculos impostos pelo sistema neoliberal.

A compreensão da Educação Física Escolar deve se dar pela ótica do contexto histórico, cultural, social e econômico da sociedade, percebendo as relações existentes neste contexto. Assim como, deve estar comprometida com a construção de uma sociedade que assegure a equidade de direitos a todos.

Acreditamos que a escola é um espaço sociocultural que deve refletir e construir um projeto coletivo, através de ações sociopolítico-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, com respostas concretas à atual sociedade, a fim de superá-la, pois é muito comum a escola compor um conjunto de atividades fragmentadas, pois está pautada em uma visão tradicional de currículo.

Nela, a construção do conhecimento é estruturada através de uma educação racional, abstrata e individualizante, o que contribui para a formação também fragmentada do aluno. Contudo, precisamos repensar e construir coletivamente a escola, escola esta que seja um agente de luta contra e não a favor da hegemonia neoliberal.

Para Taffarel (1992), a escola deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física Escolar, tendo coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade, pois “mexer no corpo é mexer na sociedade da qual esse corpo faz parte (DAOLIO, 1995, p. 27), ou seja, mexer com a cultura corporal de movimento é mexer em todas as instâncias que compõem uma sociedade: Estado, família, Igreja, escola, etc.

Para concretizarmos nossa luta enquanto educadores que buscam a equidade de direitos para todos, é preciso entender a educação como uma forma de intervenção no mundo. Nesta perspectiva, Mesquita apud Santos (1990, p. 28) diz que: “negar a educação como um meio de formação integral, é negar a necessidade urgente de uma revolução no ensino da Educação Física nas escolas”. A educação é importantíssima para romper o círculo vicioso de alienação, através da oferta de uma educação de qualidade.

Corroborando o relato anterior, Arroyo (2013) ressalta que as políticas públicas e os docentes que delas fazem parte são depreciados, porque trabalham com experiências humanas e com saberes da produção da vida de coletivos hierarquizados como inferiores em nossa tradição política e educacional.

A inferiorização do trabalho docente está estreitamente relacionada à inferiorização dos coletivos populares, de suas experiências e saberes e da instituição pública que os acolhe. Logo, sua valorização profissional está condicionada à superação das dicotomias e hierarquias de nossa tradição política, que inferioriza tudo o que é popular e/ou público. Necessitamos superar a inferiorização do conteúdo jogo no contexto da Educação Física Escolar, dentre outras.

5. O jogo como conteúdo no Ensino Fundamental I

O conteúdo jogo faz parte do Planejamento anual da Educação Física Escolar em Tucuruí, Pará, onde é dividido por bimestre. Em relação à prática pedagógica concreta, com este conteúdo, no ensino fundamental I, buscando enriquecer o universo da cultura corporal de movimento dos alunos, foi proporcionada a vivência dos mais diversificados tipos de jogos: cooperativos, de salão, populares, adaptados, etc.

Concebemos a Educação Física Escolar como uma prática pedagógica inserida num contexto histórico-sociocultural, influenciando no processo de construção dos indivíduos críticos e conscientes das lutas de sua sociedade. A educação física, enquanto disciplina curricular, reúne um rico acervo de conteúdos, de caráter universal (esportes, ginásticas, lutas, jogos, conhecimentos sobre o corpo), e também conteúdos de caráter regional (jogos e brincadeiras populares, esportes – luta marajoara, etc. – específicos da região norte, Estado do Pará). Desta forma o desenvolvimento pedagógico do conteúdo efetivou-se assim:

- Pesquisa diagnóstica com os alunos, buscando conhecer o repertório de jogos e brincadeiras populares deles.
- Posteriormente a pesquisa estendeu-se aos pais, avós, primos e vizinhos, buscando conhecer o acervo das diferentes gerações sobre jogos e brincadeiras populares, almejando efetivar a dinâmica da transmissão cultural de geração em geração.

- Verificação da variação de nome, regras, espaços físicos e formas de jogar de um mesmo jogo ou brincadeira popular.
- Folclore e Jogos populares, importância para a transmissão de geração em geração.
- Transformação e/ou criação de jogos/brincadeiras, de regras e de espaços físicos dos jogos ou brincadeiras populares.
- A violência e o uso exacerbado de aparelhos eletrônicos, contribuindo para a redução de crianças jogando e/ou brincando nas ruas e praças.
- Depois de conhecer o conteúdo jogo, passou-se a trabalhar com os alunos a diferenciação das características dos jogos esportivos, pré-desportivos e os jogos e brincadeiras populares.
- Jogos e brincadeiras populares que foram desenvolvidos: queimada; amarelinhas; bola de gude (conhecida no Pará como peteca); pipa, peteca (esta foi uma novidade e uma festa para os alunos); cabo de guerra, tacobol; salva latinha; manchete; bandeirinha; cai no poço; salva latinha e outros que foram pesquisados pelos alunos.

Depois da contextualização e desenvolvimento do conteúdo jogo, e terem vivenciado os mais diferentes jogos-brincadeiras, respeitando o caráter regional do conteúdo, foi proposto aos alunos do ensino fundamental I a construção do livro de jogos populares, em que:

- 1º momento: Entrevista com os pais, avós e vizinhos, buscando saber que de jogos e/ou brincadeiras participavam na infância.
- 2º momento: Entrega da descrição dos jogos, apresentação dos jogos encontrados e execução com a turma.
- 3º momento: Seleção conjunta (alunos e professor) dos jogos-brincadeiras encontradas para fazerem parte do livro de jogos da turma.
- 4º momento: Construção do livro de jogos da turma (o livro contém descrição dos jogos e ilustração com desenho feito pelos alunos). O livro foi lançado na noite literária da escola e distribuído aos pais de cada aluno e demais visitantes.

Durante o desenvolvimento deste conteúdo os alunos tiveram contato, também, com jogos de outras regiões, como o jogo da peteca, que encantou a todos. Em relação aos jogos de salão, desenvolvemos aulas com o xadrez escolar, optando por iniciar com turmas do 4º, 5º e 6º anos, porque posteriormente estes alunos viriam no seu contraturno escolar auxiliar no

processo de ensino-aprendizagem com os alunos do 1º, 2º e 3º anos, respeitando suas limitações.

Nessa etapa utilizamos o xadrez vivo, no qual os alunos eram as peças do tabuleiro, também confeccionamos peças e tabuleiro com material alternativo trazido pelos alunos, pois tínhamos poucos tabuleiros oficiais.

Depois do período inicial, foi proposto aos alunos criarem um novo jogo a partir do que haviam vivenciado. Então, alunos do 6º ano construíram o **xadribol**, uma mistura de xadrez com jogo de botão. Possui regras próprias e utiliza algumas peças do xadrez e suas movimentações, tabuleiro, traves e goleiro. Algumas peças se movimentam no sentido de alcançar o gol e outras para exercer a defesa.

O jogo é formado por 6 peças: 4 guerreiros, 1 guardião e 1 tampa. O guerreiro (peão) pode movimentar-se para frente e na diagonal – faz a defesa, enquanto que o guardião (rainha) pode movimentar-se para todos os lados do tabuleiro – tem a função de proteger a trave, é uma espécie de goleiro. O jogo inicia com a tampa (bola) no centro do tabuleiro, onde as movimentações das peças objetivam levar a tampa até o gol e/ou buscar defender o seu gol.



A experiência com o conteúdo jogo relatada aconteceu nas escolas municipais de Ensino Fundamental Mariana Leão Dias, em 2004, e Manoel Barbosa de Moraes, de 2006 a 2012, localizadas no município de Tucuruí, Pará, onde fui professora. O conteúdo jogo foi uma festa!

Considerações finais

Os jogos/brincadeiras são universais, presentes desde o início da humanidade, fazendo parte da cultura de cada país, povo ou comunidade. Existem descrições de brincadeiras e jogos ao longo da existência da humanidade em diferentes obras e épocas distintas.

Ao longo desses períodos, notaram-se diferentes formas de jogos, brincadeiras e brinquedos no interior das culturas e entre as classes sociais. Logo, podemos dizer que o brincar, ao mesmo tempo, expressa aquilo que há de universal e permanente na infância humana e as peculiaridades de uma determinada cultura ou grupo social.

Vygotsky (2007) ressalta que parte das brincadeiras emerge da cultura diária de brincadeiras das crianças, a partir do contato cotidiano com outros adultos e crianças, permitindo ampliar o universo da cultura corporal de movimento para a formação da identidade social e cultural. Este autor relata que a brincadeira possui três características: imaginação, imitação e regras, e que estas características estão presentes em todo tipo de brincadeiras e/ou jogos infantis, sejam eles tradicionais, “faz de conta” ou de regras.

O jogo-brincar tem sua importância reconhecida por estudiosos e educadores. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, em seu artigo 7º, enfatiza o direito ao brincar. O brincar na vida das crianças não é valorizado somente por estudiosos da área, mas pelas próprias crianças, que muitas vezes relatam a satisfação durante as aulas de educação física, quando vivenciam o conteúdo jogo, e muitas vezes vivenciando/resgatando jogos-brincadeiras de ruas, às vezes desconhecidos pelos alunos, refletindo o modelo neoliberal vigente. Para este modelo neoliberal:

Nada de livros, cadernos, lápis de cor, brincadeiras ou sonhos. Nada de aprender a ler e escrever, a ler o mundo a sua volta [...] Ficam proibidos os risos, molecadas, algazaras. O importante é produzir [...] sem direitos a ter direitos, mesmo os mais fundamentais: aprender, brincar, ter férias, descansar ... Bola, brincadeira de roda, jogos não entram nesse mundo. (OIT, 2001).

Em contraposição à barbárie neoliberal, está a Amazônia paraense que, apesar de vivermos num processo de mudança nos hábitos da população, devido ao acesso às novas tecnologias e pressão permanente pela competição exacerbada, ainda podemos observar brinquedos de miriti ao lado dos brinquedos industrializados. A cultura popular coexistindo com os ad-ventos da contemporaneidade.

Neste contexto, o convívio com pais, avós, primos e vizinhos ficou cada vez mais longe da realidade atual, ocasionando o desaparecimento de muitas brincadeiras-jogos que eram transmitidos de geração em geração e reduzindo a vivência destas práticas da vida cotidiana – jogos, brincadeiras e construção de brinquedos, específicos da cultura de cada comunidade.

Nesta perspectiva, a Educação Física Escolar pode contribuir para a promoção de aprendizagens significativas, além de despertar a consciência crítica nos alunos, a partir da proposição dos conteúdos de forma mais interessante, tomando como ponto de partida suas vivências e motivações para o aprendizado significativo, na perspectiva de auxiliar o desenvolvimento de um ensino de qualidade, priorizando a criança que se movimenta, evidenciando:

[...] a criança em seu “ser-estar-no-mundo” e a sua imprescindível necessidade de viver plenamente o presente. Nesse sentido, o “Brincar e o Se-movimentar” tornam-se fundamentais para o pleno e integral desenvolvimento da criança. A criança tem o seu tempo e o seu mundo, que são diferentes dos do adulto. Mundo esse que é vivido e pelo qual ela se desenvolve como um ser livre, com sensibilidade para sentir o mundo, ou seja, o eu, os outros e as coisas como extensão do seu corpo. (SURDI; MELO; KUNZ, 2016, p. 460).

Nesta perspectiva, Machado (2013) citado por Surdi, Melo e Kunz, 2016, p. 461, ressalta a importância de:

[...] ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos de vista – algo aparentemente despojado, quase ingênuo; chamo isso de uma atitude de “agachamento” (de modo a ir para perto do chão, onde a criança habita): atitude que foi talvez banalizada pelo viés da técnica e do conhecimento especializado, da Psicologia e da Pedagogia infantis, e hoje retomada por antropólogos e sociólogos que se dedicam ao estudo da infância. (MACHADO, 2010, p. 13).

Desta forma, devemos proporcionar o equilíbrio entre a função educativa e lúdica do jogo no contexto educacional, não utilizando uma em de-

trimento da outra. Assim, o jogo desencadeará aprendizagens significativas na Educação Física Escolar.

Referências

ALVES, R. *Cenas da Vida*. Campinas-SP: Papirus, 1997.

ARIES, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Ed., 2006.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na base nacional comum? *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BOLTANSKI, L. *As classes sociais e o corpo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca de saúde e sociedade, ed. Graal, 1989.

COSTA, V. L. M. (Org.) *FoRmação universitária em Educação Física*. Rio de Janeiro: Editorial central da universidade Gama Filho, 1997.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. *Educação Física e o conceito de Cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. *Revista Movimento*, n. 2, p. 25-29, jun. 1995.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, W. W. (Org.) *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. 14. ed. Campinas: Papi-rus, 2007. p. 109-122.

_____. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação física e esportes)

FREIRE, P. *Sobre a educação: diálogo*. SP: Summus, 1992.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Estudos/dirigida por J. Guinsburg).

MACHADO, M. M. *Brinquedo e sucata, a importância do brincar*. Ed. Ática, 1994.

MAGNANI, J. G. *Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, Unesp, 2003.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista educação física/UEM*, n. 8, p. 21-27, 1997.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Combatendo o trabalho infantil: Guia para educadores*. IPEC. Brasília: OIT, 2001.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZIBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

SANTIN, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST. ESEF, 1994.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho (Coleção Infans), 1997. p. 9-30.

SILVA, Mauricio Roberto da; PAIM, Elison Antonio; BERTICELLI, Ireno Antonio (Org.). *Educação em análise: formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

SNAYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1998.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes Europeias e Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____. *Imagens da educação no corpo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SURDI, A. C.; MELO, J. P. de; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. *Movimento* (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. 459-470, dez. 2015. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/58076/37377>>. Acesso em: 6 maio 2017.

VIGOTSKY, L. S., 1986-1984. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al. (Orgs.). Tradução de José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

ZILBERMAN, R. et al. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Capítulo 8

LUTA MARAJOARA, UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL

Maria Sarmiento Pereira¹

1. Conteúdos da Educação Física Escolar

A educação física tem sua inserção no contexto escolar fundamentada na LDB 9.396/96, § 3º, “a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]”, sendo a educação física “uma propriedade e um produto do ambiente escolar: a ele pertence, por ele se define, nele se constitui e se realiza” (VAGO, 1999, p. 21). Independentemente da abordagem defendida:

[...] há uma certeza: a educação física existe de fato na escola. [...] num dado momento histórico, além das disciplinas escolares clássicas, fundadas basicamente na cultura letrada (ciência, literatura, língua) houve a incorporação de mais um componente que teria como preocupação fundamental a atividade física, o movimento, o corpo, a cultura corporal (aquilo que o homem faz e pensa sobre seu próprio corpo) entrou na escola. E ao adentrar a escola, constituiu-se, assim como as demais áreas da cultura por ela incorporada, em componente curricular. (CAPARROZ, 2007, p. 75-76).

E

¹ Graduada em Educação Física - UEPA; especialista em Pedagogia do Movimento Humano - UEPA, em Gestão Escolar - UFPA e Educação Empreendedora pela PUC-Rio. Mestranda em Ciências da Educação - Uninter/Py. Professora na Seduc-PA; TAE IFPA - Tucuruí. E-mail: sarmiento-y@hotmail.com

[...] o que confere especificidade à educação física como componente curricular é o fato de esta ter como objeto o movimento humano, sendo que este não pode ser entendido de forma abstrata, tornando-se necessário compreendê-lo em seu caráter sócio histórico-cultural. [...] o conteúdo da educação física escolar deve ser selecionado dentre aquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações, das práticas corporais produzidas historicamente, tais como o esporte, a ginástica, o jogo, a dança, etc. (CAPARROZ, 2007, p. 160).

A escola deve proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, na qual, no processo de apropriação do conhecimento, os alunos devem desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a cidadania plena, considerando as transformações da sociedade contemporânea, em que a escola com qualidade social “[...] é a que define como sua finalidade social a formação cultural e científica dos educandos mediante a apropriação dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade” (LIBÂNEO, 2012, p. 251).

A disciplina educação física possui um leque de conteúdos constituído pelas diversas manifestações corporais do ser humano ao longo de sua história. Os conteúdos são: jogo, dança, esporte, ginástica, luta, conhecimento sobre o corpo, etc. Este conjunto de manifestações corporais tem sido denominado de cultura corporal de movimento. Sendo:

[...] a educação física aquele componente curricular que trabalha com o corpo, “um corpo que aprende”, acreditamos ser ela responsável, no interior do universo escolar, por um campo de conhecimento específico, campo este que lhe é peculiar perante os demais componentes curriculares, relacionado à [...] “compreensão e explicação dos valores ético-políticos do corpo que prevaleceram e o determinaram nos mais distintos momentos históricos [...]”. (SOARES, 1992, p. 65-66).

A disciplina é composta por conteúdos. O termo conteúdo é constantemente usado no contexto escolar, seja pelo professor, aluno, pedagogos, etc. Mas, o que é conteúdo de ensino da Educação Física Escolar? Entendo que:

O conteúdo é o elemento mais dinâmico. [...] estruturando-se conforme as tendências internas e as influências do contexto [...] um componente curricular, o conteúdo a ensinar. Os conteúdos das aulas de Educação Física como prescrição curricular se têm modificado segundo

as influências de outras instituições (a militar, a medicina, a reeducação, o esporte), assim como as tendências educativas e os valores sociais dominantes. [...] Os conteúdos não são objetos naturais senão que se “constroem” para o ensino, são os resultados de decisões políticas, epistemológicas, científicas e pedagógicas de um conjunto variado de atores distribuídos em uma escala que vai desde as altas esferas de condução do sistema educativo [...] até os docentes que selecionam cotidianamente aquilo que ensinarão em suas aulas. (DICIONÁRIO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2005, p. 94-95-96).

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, reuniu um grupo de pesquisadores e professores para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A partir daí lançaram dois documentos referentes aos 1º e 2º ciclos, em 1997, e em 1998 publicaram documentos para 3º e 4º ciclos. Enquanto que as orientações para o ensino médio foram publicadas apenas em 1999 - cinco anos mais tarde, por uma equipe diferente da que compôs as equipes anteriores e sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, Mídia e Tecnologia (DARIDO, 2003).

A EFE deve proporcionar aos alunos a vivência de todos os conteúdos da disciplina, numa perspectiva de efetivação da qualidade da educação escolar, na qual esta valorização implica considerar:

[...] fatores intra escolares [...] consideração do contexto socioeconômico-cultural dos estudantes, das expectativas sociais das famílias, dos processos de organização e gestão da escola, da participação efetiva da comunidade, das práticas curriculares e processos pedagógicos-didáticos das formas de avaliação. (LIBÂNEO, 2012, p. 252).

E uma educação percebida e concretizada:

Numa perspectiva sócio crítica [...] prática social ampla [...] alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais. [...] nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instâncias e nos movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte dessas relações e por ela constituída. [...] um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. (LIBÂNEO, 2012, p. 248-249).

2. Luta: arte marcial ou esporte de combate?

Campos (2014) revela que as artes marciais são de origem latina e greco-romana, sendo desenvolvidas com mãos livres e no combate corpo a corpo, podendo usar armas no confronto. A arte marcial é o instrumento de defesa e ataque do guerreiro, influenciada pela cultura e pela luta do povo que a criou.

Matos (2005) classifica as **artes marciais** como esportes de lutas e defesas pessoais, oriundos sobretudo do Oriente, não somente onde a **luta** é considerada o esporte mais antigo, e esta modalidade está presente nas competições olímpicas desde a época antiga e compreende o embate de dois adversários; tendo cada luta sua regra específica.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as lutas são caracterizadas como disputas em que o (os) oponente (es), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa.

É importante ressaltar que para os povos indígenas, principal raça constituinte da população paraense, a denominação adotada é “luta corporal”. A luta corporal é realizada no cotidiano das aldeias. E, foi mais divulgada, segundo Figueiredo (1998) e Rondinelli (2017), ao ser inserida nos Jogos indígenas desde sua primeira edição em 1996, como apresentação.

A realização da competição de lutas corporais nos Jogos indígenas é pouco provável, devido à grande diversidade de estilos de luta e técnica. Algumas etnias lutam em pé, outras ajoelhadas no chão. Desta forma, são realizadas apenas demonstrações das lutas existentes na cultura indígena brasileira.

Atualmente temos lutas que foram criadas para competições, denominadas como **esporte de combate**, em que:

[...] são modalidades de lutas que podem ser apenas esportivas e/ ou artes marciais que se tornaram esportivas e são regidas por organizações, associações e ainda federações reguladoras com regras rígidas na administração, no ensino e na divulgação da modalidade e promovem campeonatos mundiais. [...] Diferentemente das artes marciais, os esportes de combate se prestam e se qualificam para a superação de um adversário em um momento, definido por regras rígidas e caberá ao vencedor um prêmio. (CAMPOS, 2014, p. 42-59).

Campos (2017) destaca que muitas lutas esportivas promovem campeonatos mundiais, porém possuem características regionais, devido terem limitada expressividade mundial. Podemos destacar como regional: capoeira, luta corporal indígena, brazilian jiu-jitsu. Incluiria à lista de Campos (2014) a luta marajoara, originária da ilha do Marajó, Estado do Pará.

Rufino e Darido (2013, p. 406) ressaltam:

Mais relevante não é a discussão sobre qual terminologia está mais correta ou deve ser empregada em relação à outra e sim discutir sobre a inserção desses conteúdos, [lutas, artes marciais, modalidades esportivas de combate] que fazem parte da cultura corporal, nas aulas de Educação Física.

Em consulta ao Dicionário de Educação Física, desporto e saúde (2005), verificou-se que este caracteriza lutas como: o judô, luta livre, karatê, kenpô, Kung fu, jiu-jitsu... entre tantas outras trazidas de outras culturas para o nosso país, mas infelizmente não menciona a luta marajoara.

3. A luta marajoara

É uma luta corporal originalmente brasileira. Originária das práticas de lazer dos **caboclos** da região do Arari, na ilha do Marajó. Nessa região há grande incidência de propriedades pecuaristas, predominando a cultura da criação de búfalos, animal que pode ter influenciado na criação da luta.

Em pesquisa realizada em sites encontrou-se a mesma explicação para a origem incerta desta luta. Alguns autores relatam a influência das práticas do povo indígena Aruás e dos escravos africanos no seu surgimento. No entanto, não há comprovação.

Outras teorias surgem com maior poder de coerência e proximidade com os combates contemporâneos da luta marajoara, relatando a influência das brigas entre búfalos observadas pelos caboclos e reproduzidas depois, em momentos de lazer para aquecimento do corpo ao final do dia de trabalho nos campos marajoaras. A luta também pode ser chamada pelos nomes de: agarrada, cabeçada, lambuzada ou derrubada.

Esta luta reúne características próximas a de outras artes marciais, como a greco-romana:

Não é permitido aos lutadores o emprego das pernas, além de ser proibido agarrar a região abaixo da linha da cintura. É estritamente descartado o uso das pernas em tesoura; o lutador deve combater em posição ereta, usando os braços e tentando levar seu adversário ao solo para conseguir os pontos. A técnica da luta greco-romana exige pernas e braços fortes, além de agilidade para o arremesso, a derrubada e a chave. (MATOS, 2005, p. 168).

A luta marajoara é praticada por ambos os sexos. A posição dos chifres dos búfalos, ao travarem lutas por território e pelo domínio de bandos e suas fêmeas, teria sido demoradamente observada pelos caboclos e posteriormente reproduzida nas posições iniciais da atual luta marajoara. O local das lutas deve ter solo com areia, argila ou grama, pois a regra básica é derrubar o oponente no chão e encostar suas costas o suficiente para que seja considerado dominado. Para definir o perdedor basta a observação da área da costa suja pelos detritos do solo: lama, argila ou grama.

Alguns golpes são considerados perigosos de serem aplicados em combate e foram proibidos, são eles: boi laranjeira, infincada e recolhida. As regras diferenciam-se de um município para o outro, mas as regras básicas são:

1. Mínimo de duas categorias de lutadores com base no peso, até 80 kg e superior a 80 kg; além dos gêneros, em que o lutador tem oponente do mesmo sexo; e o respeito à faixa etária, discriminando o Amador (até 35 anos) e o Master (acima de 35 anos).

2. O “**pé casado**” deverá ser a posição inicial de luta e servirá também para reinício de combate em caso de intervenção da arbitragem.

3. Um círculo com raio de pelo menos dois metros deve ser desenhado no chão para servir de área de combate, não podendo os lutadores saírem desta área.

4. Proibido o uso de óleos ou qualquer tipo de adereço sólido no corpo, muito menos unhas destacadas.

5. Proibido o uso de atos contundentes com qualquer parte dos membros: socos, chutes e tapas. E estrangulamentos, como chaves de braços ou pernas.

6. A luta deverá desenvolver predominantemente em pé, buscando sempre a projeção através de agarradas, empurradas e puxadas, desequilibrando o adversário rumo ao solo. Nos casos em que ocorrerem a derrubada sem que as costas sejam postas em contato suficiente com o solo para a finalização do combate, deverá o árbitro permitir a luta de chão somente o

tempo suficiente para que o esforço na finalização seja concluído. A falta de progresso na disputa pela finalização dará ao árbitro a condição de intervenção, solicitando aos dois lutadores para que voltem à posição de “pé casado” em pé, reiniciando a disputa.

7. A equipe de arbitragem deverá ser composta por até três técnicos conhecedores das regras. Sendo dois árbitros auxiliares que permanecem do lado de fora do círculo observando toda a movimentação, para indicar ações irregulares ou auxiliar na decisão final, caso a luta não seja finalizada no tempo comum. O árbitro principal é o responsável pela integridade física e moral dos atletas e pela aplicação correta das regras, permanecendo para isso dentro do círculo de combate. Cabe somente a ele a responsabilidade de iniciar, interromper ou encerrar o combate.

8. A luta ocorrerá em round único, com tempo de até cinco minutos. Caso a luta não seja definida neste tempo (empate), os árbitros votam para desempatar; podendo ser dada uma prorrogação de até três minutos.

Na contemporaneidade a luta também vem sendo praticada em tatames, em menor proporção, fora da ilha do Marajó, pois ainda há muito o que se fazer para que essa luta seja divulgada, conhecida e praticada por todos e, em especial, os paraenses, que em sua maioria a desconhecem.

Nesse processo, é de suma importância que os cursos de graduação em educação física incorporem no seu currículo a luta marajoara, para se construir um conhecimento ampliado sobre ela, possibilitando a organização e sistematização desse conteúdo para a EFE, em que os “conhecimentos científicos inovadores permitam compreender os aspectos pedagógicos do ensino das lutas na escola” (RUFINO; DARIDO, 2013, p. 148).

Nesta perspectiva, a dificuldade em tratar os conteúdos das lutas no contexto escolar deve-se, em grande parte, à formação do profissional de educação física que, em muitos casos, frequenta uma graduação deficiente em relação a eles, restringindo-se a apenas uma modalidade (como o judô ou a capoeira, por exemplo), ou mesmo nem havendo a aplicação desses conteúdos no ensino superior (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006).

Rufino e Darido (2013), corroborando o que foi exposto, ressaltam que, além da questão da formação profissional e da carência de produção científica na área, há ainda outro agravante, associado com os outros dois fatores: o ensino das lutas é pautado normalmente por questões ligadas à tradição oral e apartadas de questões científicas. E passam a questionar: É possível ensinar os conteúdos da temática das lutas nas aulas de educa-

ção física? O que poderíamos ensinar desses conteúdos na Educação Física Escolar? Qual é a atual visão da educação física sobre esses conteúdos?

Neste contexto, se faz necessário ir em busca de modificar a situação exposta, pois:

É direito dos alunos se apropriarem desses conteúdos, ao longo dos anos de educação formal dentro da escola e é dever do professor ensinar esses conteúdos, não pautados em apenas uma modalidade. Mais ainda, é dever da escola, através de seu projeto político pedagógico inserir esses conteúdos nas aulas de Educação Física. A prerrogativa que se abre não é mais se é possível ou não ensinar esses conteúdos, e sim o que ensinar desses conteúdos. (RUFINO; DARIDO, 2013, p. 160).

Para Correia (2009) faz-se necessário na atualidade que tenhamos elementos teóricos e práticos mais consistentes e coerentes, objetivando uma imperiosa transformação/transposição didática, para que:

Assim, talvez possamos diminuir nossa ignorância [...] sobre essas manifestações [lutas, artes marciais, modalidades esportivas de combate] e dar um tratamento mais responsável e menos demagógico/cari-cato para essas importantes objetivações culturais que compõe o patrimônio universal expresso pela cultura e, sobretudo, explorá-las como elementos indispensáveis ao desenvolvimento humano. (CORREIA, 2009, p. 30).

Assim, ressaltamos a importância de ser incorporado na graduação de educação física o conhecimento da luta marajoara e conseqüentemente no contexto escolar, sendo de fundamental importância para difundir esta tão rica manifestação de nossa região. Desta forma:

[...] o país poderá incluir a luta marajoara no seu mapa cultural, principalmente da região norte e poderá permitir, além do seu desenvolvimento, o uso pedagógico na infância e na adolescência dos paraenses. (ASSIS; PINTO; SANTOS, 2011, p. 1).

Em relação à produção de estudos científicos sobre esta área, o número de publicações tem aumentado, quase que exclusivamente com estudos envolvendo treinamento, preparação de atletas de lutas, biomecânica e fisiologia das modalidades de lutas, comportamento motor, dentre outros nesta mesma linha de pesquisa, mas muito distante do que deveria ser o quantitativo de publicação.

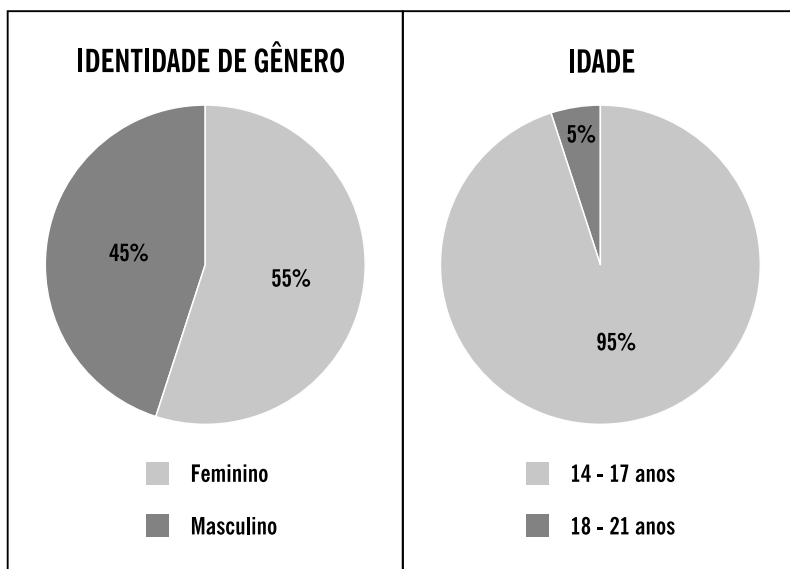
Estes estudos, sobretudo, estão fora do contexto escolar e do ensino médio (RUFINO; DARIDO, 2013), sendo necessário que haja mais estudos voltados para o contexto escolar, ou seja, uma mobilização de saberes para e no contexto escolar. Esta mobilização de saberes não necessariamente deve ser unicamente externa ao contexto escolar, mas realizada também pelos atores do contexto escolar e/ou em parceria com as instituições acadêmicas, intervindo diretamente na prática pedagógica concreta.

4. A inserção da luta marajoara na Educação Física Escolar

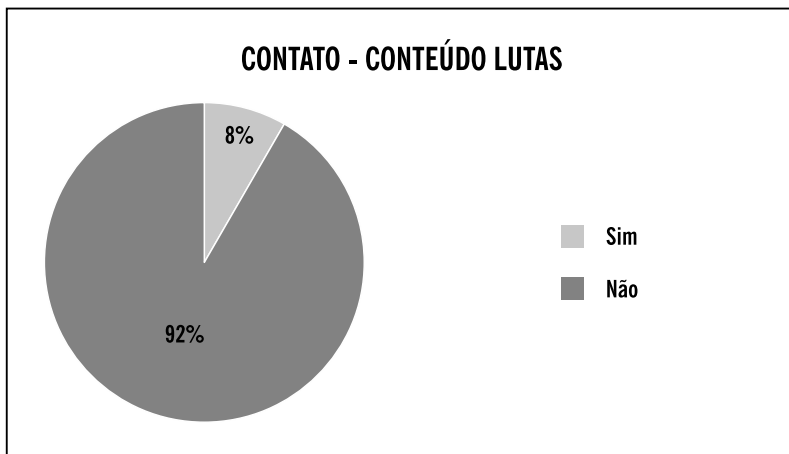
No ano letivo de 2017, no segundo bimestre, foi proporcionado aos alunos do 2º ano do ensino médio regular – 11 turmas, aproximadamente 385 alunos da E.E.E.M. Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, dentro do conteúdo luta, a vivência da luta marajoara.

No primeiro momento, foi aplicado questionário para verificar qual o grau de conhecimento prévio dos alunos sobre esta luta e identificou-se:

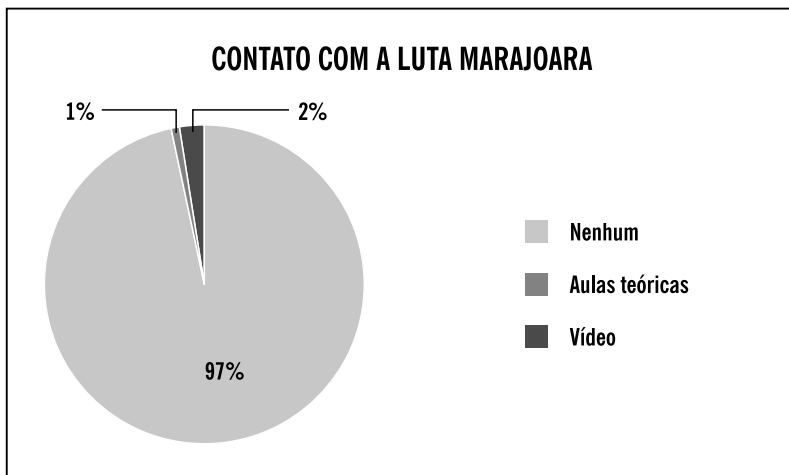
Quanto à identidade de gênero e faixa etária:



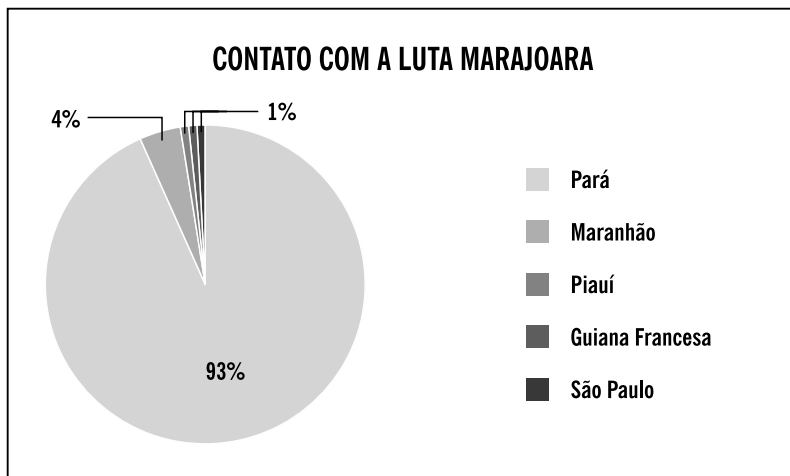
Em relação ao questionamento: **Teve contato com o conteúdo lutas anteriormente?**



Em relação ao questionamento: **Você teve algum contato com a luta marajoara anteriormente?** Neste questionamento, 97% dos alunos afirmaram não terem tido contato com a luta marajoara.



Em relação ao questionamento: **Em que estado nasceu?** Foi detectado que 93% dos alunos são paraenses, 4% são oriundos do estado do Maranhão e 1% nascidos no estado do Piauí, Guiana Francesa e São Paulo.



Com a pesquisa prévia foi detectado que 92% dos alunos não tiveram contato com o conteúdo lutas. E, especificamente com a luta marajoara, apesar de 93% dos alunos terem nascido no Estado do Pará, e, sendo a luta marajoara originária deste estado, um total de 97% dos alunos afirmaram não ter tido nenhum contato com ela anteriormente. Este é um fator preocupante, pois, desta forma, não estamos ampliando o leque de conhecimentos significativos da Educação Física Escolar para os alunos.

No segundo momento, foi construído material didático sobre o conteúdo a ser desenvolvido. Assim, foi apresentada a origem das lutas e colocado em debate a diferença entre luta e briga - violência. Posteriormente, foi apresentada a luta marajoara: origem, como era desenvolvida a luta no passado e na contemporaneidade, movimentos característicos, tendo como objetivo de ensino os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais.

É importante o professor refletir sobre os conceitos que estão ligados aos procedimentos selecionados e nas reflexões que possam causar mudanças de atitudes dos alunos em relação aos conteúdos explorados nas aulas (MALDONADO; BOCCHINI, 2013).

No terceiro momento, passamos para a vivência prática da luta, na qual os movimentos característicos passaram por adaptação e sistematização, no intuito de serem desenvolvidos na Educação Física Escolar. Nesta etapa, a turma passou a vivenciar os movimentos básicos da luta “da” escola (início com “pé casado” e desequilíbrio), através de jogos lúdicos.

O jogo aqui é compreendido como estratégia para o ensino significativo das lutas, considerando as ações motoras das lutas como jogo, pois representam de forma lúdica as vivências corporais das práticas da luta, sistematizada de forma adaptada e didática, com fins educacionais (RUFINO; DARIDO, 2015).

Foi solicitado aos alunos que formassem duplas, independentemente do sexo, para praticarem a luta, criando um pequeno combate, no qual utilizavam os movimentos vivenciados e criavam estratégias para derrubar o colega, respeitando e evitando machucar. Interessante que nesta etapa poucas meninas se recusavam a participar e algumas conseguiram derrubar os meninos, fazendo aflorar a discussão a respeito dos estigmas destinados à mulher, como sendo frágil e destinada a atividades delicadas.

Estes estigmas não são diferentes na prática das lutas, cuja origem de sua prática social é extremamente masculina. Esses momentos são primordiais para promover a equidade entre os alunos da turma, estimulando o respeito às características individuais e identidade de gênero.

No que se refere à participação feminina nestas aulas, Tibúrcio (2008) enfatiza que aspectos naturalizados na cultura corporal de movimento, como os que atrelam às identidades masculinas a características da força e à mulher atributos como sensibilidade e fragilidade, ainda produzem hierarquias e estigmas com os quais nos confrontamos.

Nesta perspectiva, a mudança do quadro exposto requer a construção coletiva da escola, com discussão, estratégias e práticas pedagógicas concretas almejando superar esta problemática não somente no âmbito da Educação Física Escolar.

Nesta vivência não havia preocupação com a execução perfeita dos movimentos da luta, pois o objetivo maior é que os alunos possam vivenciar, cada um ao seu tempo, esta experiência da cultura corporal de movimento, buscando as diversas possibilidades do movimentar-se, de acordo com suas experiências.

Darido e Souza Júnior (2007) ressaltam que desta forma estaremos superando a ideia de que a Educação Física Escolar deve apenas ensinar a execução correta do gesto motor, pois cabe ao professor, também, proble-

matizar, interpretar, relacionar e analisar com seus alunos as diversas manifestações da cultura corporal do movimento, para que estes compreendam os seus sentidos e significados.

Depois de estarem bem familiarizados com os movimentos básicos da luta, passamos às lutas no tatame, onde deveriam seguir as regras básicas da luta marajoara, mas sem se esquecer de que não estavam lutando “contra”, mas “com” o colega de sala. Entre uma luta e outra, havia pausa para os questionamentos e dúvidas da turma – uma roda de conversa.

Nesse momento relatavam o grau de cansaço e aceleração do batimento cardíaco e, como haviam vivenciado no primeiro bimestre o conteúdo capacidades físicas, estavam cientes das modificações que estavam ocorrendo no organismo durante a luta, ficando impressionados com o grau de aceleração do batimento cardíaco em pouco período de luta.

No final do bimestre, em uma roda de conversa, questionou-se: O que vocês acharam da luta marajoara? As opiniões foram bem estimuladoras, destacaram a surpresa em conhecer uma luta originária de seu estado, visto que 93% dos alunos são paraenses e 97% não a conheciam. E também se declararam satisfeitos em conhecer e vivenciar essa manifestação da cultura corporal de movimento.

Neste contexto, surgiu a proposta da construção do torneio de luta marajoara, e passamos para a construção do I torneio de luta marajoara da escola, que foi um sucesso, servindo de divulgação para as comunidades escolar e externa, desta luta da nossa região, pouco conhecida pelos paraenses.

Como culminância do conteúdo, construímos o I Torneio de Luta Marajoara da escola, no qual tivemos a participação de 47 alunos: 23 meninas e 24 meninos – a participação não era obrigatória. Os alunos participaram nas lutas, na organização ou vieram assistir e torcer pelos que estavam lutando, foi uma festa. Fizemos algumas adaptações da luta marajoara para o contexto escolar, em que usamos tatames e dividimos conforme o quadro a seguir:

I Torneio de Luta Marajoara	
Sexo	Feminino
	Masculino
Peso	50 - 60 kg
	60 - 70 kg
	Acima de 70 kg

Betti (2009) destaca que a Educação Física Escolar é uma disciplina que deve propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, almejando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar o jogo, esporte, ginástica e práticas de aptidão física, dança e atividade rítmica, lutas e todas as formas de manifestações da cultura corporal de movimento.

Nesta perspectiva, a experiência relatada é uma das muitas possibilidades da Educação Física Escolar, com seus avanços e limitações decorrentes da tentativa constante e inacabada de aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica concreta. Embora tenha sido construída com o conteúdo lutas e especificamente a luta marajoara, fica o registro da necessidade de diversificação e experimentação dos diferentes conteúdos da Educação Física Escolar para ampliar e diversificar o conhecimento do aluno, levando em consideração todo o contexto sócio-político-cultural da escola e do aluno.

A maior dificuldade para desenvolver este conteúdo foi a falta de material: os tatames, mas conseguimos superar esta limitação, solicitando o empréstimo a uma escola da rede municipal de ensino. Não podemos omitir o não cumprimento das responsabilidades do governo estadual em relação ao fornecimento de material necessário para o desenvolvimento das aulas, capacitação profissional e acompanhamento pedagógico.

Nesta linha, Rufino e Darido (2013, p. 160-161) revelam que:

Há certamente um conjunto de fatores intrinsecamente relacionados, num *continuum* que vai desde a formação profissional deficiente em relação a esses conteúdos, até o preconceito que ainda existe em relação a determinadas modalidades, passando pela falta de infraestrutura das escolas, o apoio da direção e até as expectativas dos alunos e da comunidade em geral sobre qual é o papel da Educação Física na escola [...] isso não significa que esta situação deva ser mantida. É direito dos alunos se apropriarem desses conteúdos [...] e é dever do professor ensinar esses conteúdos, não pautado em apenas uma modalidade. Mais ainda, é dever da escola, através de seu projeto político pedagógico inserir esses conteúdos nas aulas de Educação Física. [...] prezar, a princípio, pela formação do cidadão que irá apropriar-se da cultura corporal em suas diferentes formas de manifestação (sendo as lutas apenas uma delas). Visa-se com isso a formação de pessoas éticas e autônomas.

Para Bracht (2000), o que determinará o uso que o indivíduo fará do movimento não é estipulado pela condição física, habilidade desportiva,

flexibilidade, etc., e sim pelos valores e normas de comportamento introduzidos, pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes de nossa sociedade.

Complementando a afirmação de Bracht (2000), Forquin (1993) relata que o professor só poderá ensinar aquilo que conhece, que lhe seja familiar, aquilo que domine e, sobretudo, ensinará o que for válido e verdadeiro a seus próprios olhos.

E Rufino e Darido (2015) complementam, ressaltando que:

[...] esse processo de ressignificação dos papéis do conteúdo lutas na escola não será realizado de uma hora para a outra, como se os professores pudessem, em instantes, transformar padrões cristalizados de não inserção deste conteúdo no ensino formal. [...] são necessárias iniciativas que possam contribuir com a valorização do ensino das lutas na escola [não somente das lutas], desde perspectivas de formação de desenvolvimento da formação inicial, assim como a importância de ações de formação continuada e a implementação de materiais didáticos sobre as lutas [não somente das lutas], que possam auxiliar os professores que efetivamente estão intervindo na escola. (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 28, grifo meu).

E

[...] há muitas incertezas sobre quais são as práticas relacionadas às lutas [não somente as lutas] que devem ser efetivamente selecionadas para as aulas de educação física na escola e quando isso deve ocorrer nos espaços e nos tempos escolares, compondo o currículo deste componente escolar [...] faltam ainda proposições e indicações de possibilidades de abordar essas manifestações na escola, indicando quando ensiná-las, como ensiná-las e, principalmente, o que ensinar das lutas [não somente das lutas] ao longo do processo de escolarização. (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 23, grifo meu).

Com relação à avaliação bimestral do conteúdo apresentado aqui, sendo a avaliação entendida como parte da prática pedagógica e não podendo ser desconsiderada, esta foi realizada como meio de diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem, de forma processual e contínua, para que seja possível viabilizar subsídios que possam melhorar a prática pedagógica concreta e favorecer a aprendizagem dos alunos.

Para Rufino e Darido (2015), é importante que o professor considere diferentes formas de avaliação que possam auxiliar no diagnóstico, no

prognóstico e na resignificação da sua prática pedagógica. Betti (2002) ressalta a importância de informar ao aluno quais são os momentos da avaliação formal, e quais aspectos serão avaliados e transformados em conceitos bimestrais.

Nesta perspectiva, o processo de avaliação-reflexão foi desenvolvido da seguinte forma:

- Aplicação de **questionário** para conhecer os saberes prévios dos alunos.
- **Observação** individual do aluno para acompanhar o seu progresso, registrando as dificuldades, o desenvolvimento, a superação das dificuldades e realização – visualização da trajetória do aluno.
- **Pesquisa e seminário** sobre a temática abordada.
- **Prova** objetiva, realizada junto com as avaliações bimestrais de todas as disciplinas curriculares.

Betti (2002), citando Ludke e Mediano (1992), estudiosos do processo avaliativo, considera que este processo deve implicar três categorias: **1) totalidade** – o processo de avaliação não deve ser isolado dos outros processos educativos; **2) mediação** – existe um processo mediador entre a conduta observada do aluno e o conceito que lhe é atribuído; e **3) contradição** – os processos de avaliação disponíveis são ainda pobres com relação às abordagens metodológicas atuais.

Desta forma o processo avaliativo deve servir não apenas para atribuir nota bimestral ao aluno, mas, também, para melhorar as ações docentes, enquanto professores investigadores que devemos ser, almejando uma prática pedagógica que valorize a autonomia, a coletividade, e o pensar crítico-reflexivo na construção e execução da prática pedagógica concreta, porque:

Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea. (BETTI, 2002, p. 80).

Abaixo, alguns registros fotográficos do desenvolvimento da luta marajoara “da” escola:

Pé casado, posição inicial da luta



Alunos vivenciando os movimentos básicos da luta marajoara



O I Torneio de Luta Marajoara





Conclusão

No intuito de contribuir para a formação integral e apropriação crítica da cultura corporal de movimento, buscou-se ampliar o universo de saberes dos alunos, em que a experiência relatada se propôs a apresentar aos alunos do ensino médio, durante as aulas de educação física, a luta marajoara, originária da Amazônia paraense, que neste estudo constatou-se ser pouco conhecida pelos alunos envolvidos.

A EFE deve proporcionar aos alunos a vivência de todos os conteúdos da disciplina, buscando a efetivação da qualidade da educação escolar. Nesta perspectiva, a luta marajoara teve excelente receptividade entre os alunos, evidenciando que o conteúdo Lutas – Luta marajoara pode ser desenvolvido no contexto escolar, superando muitas vezes as adversidades da realidade escolar e estigmas perpetuados pela sociedade. O objetivo maior, de que os alunos possam vivenciar, cada um ao seu tempo, esta experiência da cultura corporal de movimento, foi alcançado de forma satisfatória.

As opiniões dos alunos envolvidos foram bem estimuladoras, destacaram a surpresa em conhecer uma luta originária de seu estado, visto que 93% dos alunos são paraenses e 97% não a conheciam. E também se declararam satisfeitos em conhecer e vivenciar essa manifestação da cultura corporal de movimento. É evidente que há muito o que se fazer para que essa luta seja conhecida, divulgada e praticada por todos.

Nesta perspectiva, é de suma importância que os cursos de graduação em educação física incorporem no seu currículo a luta marajoara, para a construção de um conhecimento ampliado sobre ela, possibilitando a organização e sistematização desse conteúdo para a EFE.

É também de igual importância a qualificação docente que, em muitos casos, frequenta uma graduação deficiente em relação a esse conteúdo, sendo necessárias as “ações que possam contribuir para a valorização do conteúdo lutas, assim como, ações de formação continuada e implementação de materiais didáticos que auxiliem os professores que efetivamente estão intervindo na escola” (RUFINO; DARIDO, 2015).

Referências

ASSIS, J. W. P. de; PINTO, R. F.; SANTOS, C. A. S. A Agarrada Marajoara como manifestação de identidade cultural da ilha do Marajó, Pará. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, ano 16, nº 157, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd157/a-agarrada-marajoara-como-manifestacao-de-identidade-cultural.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BETTI, M. *Educação Física escolar: ensino e pesquisa ação*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física, 3º e 4º ciclos*. Brasília, DF, 1998. v. 7.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2. p. 21-37, jan. 2007.

_____. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação física e esportes)

CORREIA, W. R. *Lutas e artes marciais na escola: questões insólitas*. Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: As lutas no contexto da motricidade, v. 4, 2009.

DARIDO, S. C. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. *Para ensinar a Educação Física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas: Papirus, 2007.

DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da Educação Física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblióetica, 2006.

DICIONÁRIO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Fernando Jaime González, Paulo Evaldo Fenrsterseifer (Orgs.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424 p. (Coleção educação física).

FIGUEIREDO, A. Desportos de Combate Artes Marciais Educação Física. *Horizonte*, v. XIV, n. 81, jan-fev, 1998, Dossier, p. 1-8.

_____. Desportos de Combate Artes Marciais Educação Física. In: *Jogos dos povos indígenas. VI jogos dos povos indígenas*. 1998. Disponível em: <http://funai.gov.br/indios/jogos/novas_modalidades.htm>. Acesso em: 9 ago. 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALINA, D. (15 de outubro de 2009). Forte como um búfalo. Portal UOL. *Revista Trip*. Acesso em: 13 jan. 2017.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TORSHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. Coordenação Selma Garrido Pimenta).

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. As três dimensões do conteúdo na educação física: tematizando as lutas na escola pública. *Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp*, Campinas, v. 11, n. 4, p. 195-211, out. /dez. 2013. ISSN: 1983-9030.

MATOS, D. C. de. *Dicionário de educação física, desporto e saúde*. Daniel Correa de Matos, José Edmilson da Silva, Margarete Cristina de Souza Lopes. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Rubio, 2005.

PEDROSA DO NASCIMENTO, D. *Levantamento cultural de Soure*. Tribunal Regional Eleitoral do Pará (TRE-PA). Ação Comemorativa 68 anos da Justiça Eleitoral. Acesso em: 6 ago. 2017.

R7, Record TV (5 de novembro de 2011). «*Embates entre búfalos inspiram luta marajoara*». Vídeos. Portal R7. Acesso em: 15 maio 2017.

RONDINELLI, P. “*Jogos dos povos indígenas*”. Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jogos-dos-povos-indigenas.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. *O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física*. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. *Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan./mar. 2013. ISSN: 1983-9030.

SALLES, V. *O negro na formação da sociedade paraense: textos reunidos*. [S.l.]: Editora Paka-Tatu, 2004. ISBN 9788587945242.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TIBÚRCIO, L. K. O. M. Relações de gênero na educação física escolar: breves incursões In: *Paidéia: Revista Brasileira de Ensino, Arte e Educação Física*, 2008.

VAGO, T. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física. In: GOELLNER, Silvana (Org.). *Educação Física/ ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. 1. ed. v. 1. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 17-36.

Capítulo 9

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROPOSTA DE CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mariana Silva Barros¹

Introdução

As práticas educativas utilizadas na Educação de Jovens e Adultos pelos docentes de educação física, que atendem este segmento de ensino, necessitam conhecer o princípio da adequação destes à realidade cultural e subjetiva dos jovens e adultos no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de adequar as práticas educativas à realidade desses alunos se deve ao fato de que eles já possuem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciados das crianças e jovens do ensino regular.

O professor necessita de ações pedagógicas que resgatem nos alunos suas histórias de vida, tendo essas informações como uma espécie de saberes cotidianos do aluno, que são pouco valorizados no mundo letrado e escolar.

O papel do professor vem assumindo novas características, uma vez que precisa responder às constantes mudanças da sociedade. Diante destes fatores primordiais do ensino da EJA, este estudo propõe analisar as práticas pedagógicas utilizadas na Educação Física Escolar no segmento de ensino da Educação de Jovens e Adultos: sendo assim um estudo de caso na

¹ Graduada em Educação Física - UEPA, especialista em Pedagogia do Movimento Humano - UEPA. Especialista em Administração Escolar - F. Mário Sernberg - Ma. Ma. Em Organizações Administrativas na Escola; docente Semec - Tucuruí, docente na Seduc - PA. Docente superior na Unopar - Tucuruí. E-mail: mariana.edfisica@hotmail.com

escola de ensino médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, no qual se propõe a verificar se o docente também está sensibilizado para essa modalidade de ensino e se oferece uma educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores.

O educador democrático, segundo Freire (1996, p. 29), “não deve se negar na sua prática docente de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”. O papel do educador é instigar o educando à criticidade, à pesquisa, pois essa prática educativa faz parte de sua tarefa docente.

Essa modalidade de ensino é bastante complexa, pois envolve dimensões que transcendem a questão educacional, em que o papel do docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno ao ensino.

A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar, pois a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de observar, comparar e perguntar. É possível produzir condições de aprendizagem crítica em contraposição a um ensino meramente transferidor de conteúdos.

Neste contexto, a razão para a escolha do tema surgiu a partir de vivências como docente de Educação Física Escolar, atuante na Educação de Jovens e Adultos durante seis anos. Nesse período foi possível perceber as dificuldades pedagógicas enfrentadas nesse segmento de ensino. Lidar com um público diversificado, com diferentes idades, experiências de vida, bagagens culturais, que nos fazem refletir constantemente sobre a nossa prática docente.

Portanto, atuar na EJA trazia grandes preocupações, pois com a consciência de todas as particularidades que o perfil de uma turma de EJA possui se fazia necessário repensar sobre o que seria a Educação Física Escolar para a EJA Ensino Médio.

Nessa medida, o problema que motivou este estudo foi a evidência empírica de que os profissionais atuantes na EJA, na escola em questão, necessitavam aplicar metodologias diferenciadas que auxiliassem seu processo de ensino-aprendizagem, que motivassem o discente da EJA a continuar e, com isso, despertar os interesses pela construção do conhecimento, pela formação contínua e emancipatória.

Nesta perspectiva, cabe ao docente da EJA criar situações que possibilitem aos aprendizes atuar diretamente sobre os objetos de conhecimento e através de suas ações estabelecerem as relações de análise e de generali-

zação e a sensibilização da gestão escolar a um currículo flexível à diversidade da EJA do ensino médio.

Neste sentido, torna-se fundamental conhecer a legislação vigente, destacando a aparente valorização da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Além disso, ao longo da pesquisa, observou-se contribuir para um repensar do professor de Educação Física Escolar atuante nas classes de EJA, fazendo-o refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente como formador de cidadãos cômnicos de seu papel na sociedade.

No Brasil, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida.

EJA, como direito, pressupõe em suas práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano.

A partir disso, entendemos que a Educação Física Escolar não é apenas uma disciplina importante pelo fato de trabalhar a cultura corporal de movimento, mas também uma disciplina que deve disponibilizar ao aluno uma diversidade de conhecimento, pois abrange uma diversidade de conteúdos, com os quais podem ser trabalhados.

“A Educação Física enquanto componente curricular, cujos conhecimentos, nas suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais” (DARIDO, 2001), abrangem as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento e suas múltiplas relações com a vida humana.

Segundo a LDB nº 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada a educandos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos ou para aqueles que não tiveram o acesso ao fundamental e/ou médio na idade apropriada. A EJA proporciona ao aluno a oportunidade de elevar sua escolaridade, oportunizando o seu reingresso a novos conhecimentos que podem ser utilizados nas diferentes relações cotidianas.

A preocupação desta pesquisa sobre as práticas pedagógicas de Educação Física na EJA - Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza se faz presente, ainda

que muitas vezes de forma difusa, na agenda de debates dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planejamentos anuais escolares.

No entanto, mesmo reconhecendo a importância dos investimentos em educação de jovens e adultos, ainda não se identifica de forma sistemática e contínua uma metodologia direcionada para esse público-alvo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao ensino médio, determinando que o ensino médio faça parte da educação básica, com uma gestão direcionada à flexibilidade, uma vez que no século XXI se vê a diversidade social, cultural e econômica dos protagonistas da EJA no ensino médio.

Isso significa que o ensino médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, assim como a sua interação com a sociedade e sua interação nela. Ou seja, que “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22, Lei nº 9.394/96).

A legitimação da educação física no ensino médio ocorreu com a LDB nº 9394/96, na qual passou ser um componente curricular integrado ao processo educacional, e não mais uma “atividade” no currículo escolar, condição que vigorava no marco legal até então.

Entretanto, em seu artigo 26, parágrafo 3º, determina: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). A condição facultativa para o ensino noturno foi modificada em 2003, retomando a perspectiva da área relacionada à mera atividade.

Portanto, nossas ações pedagógicas mediarão esses conflitos existentes entre eles, sensibilizando-nos sobre o fato de que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para o desenvolvimento integral do aluno. Cabe ao professor estimular esses alunos a reconhecerem a educação como uma ponte para a liberdade, para seu desenvolvimento perante a sociedade.

O educador deve obter recursos didáticos adequados à realidade desses educandos, utilizando suas práxis, que para Paulo Freire era entendida como “ação e reflexão” (GADOTTI, 2008, p. 48).

Como docente necessitamos nos mover com clareza na prática pedagógica, o que pode tornar mais seguras suas ações. Não devemos pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas. Ensinar exige risco, a aceitação do novo e rejeitar qualquer forma de discriminação, pois a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

1. A Educação de Jovens e Adultos

A denominação “Educação de Jovens e Adultos” é recente no país, embora a preocupação com a prática de formação do sujeito se mantenha desde o início da colonização do Brasil. Segundo Aranha (1996), somente a partir da Revolução de 1930, houve uma maior reflexão sobre a educação no país.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, que abrange as etapas dos ensinos fundamental e médio. Esta modalidade de ensino representa a reparação de uma dívida social com todos aqueles que não tiveram oportunidade de acesso ou conclusão dos estudos na idade apropriada.

Para entender esse segmento de ensino, torna-se necessário conhecer o percurso histórico da EJA no Brasil e o amparo legal, bem como a dinâmica de gestão que a tem orientado. O interesse pelo tema em questão surgiu a partir do contato com o ensino na Educação de Jovens e Adultos no ensino médio no município de Tucuruí. Por isso, ao longo dessa pesquisa, pretende-se verificar e analisar os métodos e práticas educativas aplicadas na EJA.

Para analisar e compreender o ensino da EJA na atualidade é importante ter conhecimento de como a Educação de Jovens e Adultos ocorreu tempos atrás, ou seja, um retrospecto da história no Brasil.

2. História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve início no período colonial, através das ações educativas dos religiosos. Desse período até a atualidade, vários passos de avanços e recuos foram observados,

mais muitas variações ao longo do tempo aconteceram, demonstrando estar estreitamente ligadas às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Para analisar e compreender o ensino da EJA na atualidade faz-se necessário ter alguma noção de como a Educação de Jovens e Adultos aconteceu, ou seja, uma retrospectiva na história do Brasil se tornou indispensável nas últimas quatro décadas da ação do Estado no campo da EJA.

Segundo Suzuki (2009), tivemos várias trajetórias até a realidade atual. “Fundação Mobral (1967-1985), da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Fundação Educar (1986-1990) e do Programa Brasil Alfabetizado (2003-atual) ”.

A história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire. Segundo Soares (2008, p. 83):

Após a década de 40, e também com os dados do censo deste mesmo ano, o governo federal começou a desenvolver diversas campanhas para erradicar o analfabetismo. Anterior à criação do MOBREAL (1967), existiram também: a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (1947-1963); a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1962-1963) e as Comissões de Cultura Popular e Programa Nacional de Alfabetização (1963-1964).

A educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar através da história da educação no Brasil, a partir da década de 1930, pois nesse período a sociedade passava por grandes transformações, quando o sistema de ensino de educação começou a se firmar. Além do crescimento no processo de industrialização e reunião da população nos centros urbanos. A oferta de ensino era gratuita estendendo-se progressivamente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos.

No ano de 1945, o Decreto nº 19.513, de 25 de agosto, foi aprovado, tornando a EJA oficial em nosso país. A partir daí muitas campanhas e projetos foram lançados com o ideal de erradicar o analfabetismo em nosso país. Apesar da grande quantidade de novas campanhas, somente com as propostas inovadoras do educador Paulo Freire foi construído um campo pedagógico específico para a educação de adultos. Anterior a ele, o que acontecia era a transposição das metodologias do ensino infantil para o ensino aos adultos.

Paulo Freire, acreditando nas mudanças que deveriam ocorrer com o processo de alfabetização, criou um novo método de ensino, fundamentado nas experiências dos adultos, cujos fundamentos podem ser traduzidos na frase: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 13).

Assim, o método Paulo Freire se configura em uma ação transformadora da sociedade, levando ao jovem e ao adulto analfabeto não só o conhecimento das letras e dos números e as possibilidades de decodificar textos e palavras, mas, também, e principalmente, uma integração na sociedade. O método de Freire busca oferecer aos alunos uma visão crítica da realidade em que estão inseridos.

Entretanto, o Golpe Militar de 1964 abafou o movimento de Paulo Freire e de seus seguidores que estava apenas começando e a nova gestão política influenciou diretamente todos os setores da sociedade brasileira, inclusive a educação. O governo repressor implantado na época só permitiu a realização de programas assistencialistas para atender a demanda de adultos analfabetos.

No ano de 1967 aprovou-se, pela Lei nº 5379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em que a concepção que o Mobral e seus educadores defendiam sobre o analfabeto era de “pessoas com baixo nível socioeconômico, porém com grande bagagem cultural” (JANUZZI, 1987). Consideravam seus alunos como pessoas tímidas e inseguras, logo o papel do educador seria o de modificar esse quadro.

O Mobral foi extinto no ano de 1985, e essas experiências educativas direcionadas aos grupos populares da sociedade continuaram e tornaram-se mais fortes, voltando-se lentamente para a filosofia de Paulo Freire. A Fundação Educar tomou o lugar do Mobral e, diferentemente do primeiro, essa fundação não executava diretamente os programas de alfabetização, na verdade apoiava financeiramente as iniciativas que estavam conveniadas a ela.

A Fundação Educar, que substituiu o Mobral, foi extinta em 1990. Surgindo no mesmo ano o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) do governo de Fernando Collor de Melo, que tinha como objetivo, segundo Machado (2005), reduzir o índice de analfabetismo em 70% num período de cinco anos, mas o programa não durou nem um ano.

Outra iniciativa de EJA após o processo de democratização do país foi o Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA), oficializado no final de 1989, durante o mandato da prefeita Luiza Erundina, no município de São Paulo.

Foi também a época de início do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação discutindo e defendendo essa mesma ideia. Esses eventos ajudaram a reacender o debate, e o governo da época respondeu, a partir de 1997, com um Programa chamado Alfabetização Solidária, que propunha a parceria entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas, universidades e prefeituras. Mais uma vez um chamado à sociedade civil para se engajar na concretização de ações de EJA.

A partir deste retrospecto, pretendo afirmar que a trajetória histórica da EJA em nosso país sempre sofreu interferências do contexto histórico-sociopolítico de cada época e na atualidade. Como expressão dessa história de relação de domínio, tensões e ambiguidades da EJA, até hoje ainda sobressai sua função supletiva compensatória (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta) praticada por boa parte das instituições.

Mas muito foi feito desde 1960 até hoje pelos programas de Alfabetização de Jovens e Adultos. Alguns ficaram só por conta de alfabetização, outros, porém primavam pela continuidade dos estudos, mas todos tinham uma proposta em comum, a de levar um pouco mais de dignidade às pessoas por meio da educação.

3. Bases legais para a EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da educação básica prevista na legislação educacional brasileira, vem para resgatar uma dívida social que o país tem com aqueles cidadãos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular. A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualidade para o trabalho (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988).

Ao exercício deste direito corresponde o dever do Estado na oferta desta modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes. Entre estas responsabilidades está o art. 5º da LDB que encaminha à cobrança do direito público subjetivo e tem, entre seus preliminares, o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (art. 5º, inciso 1º, II) e fazer-lhes a chamada pública.

O exercício deste dispositivo se apoia também na obrigação dos Estados e municípios em fazer a chamada com a assistência da União. Isto supõe uma política educacional integrada da EJA de modo a superar o isolamento a que ela foi confinada em vários momentos históricos da escolarização brasileira, quanto um efetivo regime de colaboração, de acordo com o art. 8º da LDB.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei, sendo apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) como uma modalidade de ensino e necessita cumprir suas funções. O que rege em nossa legislação brasileira a promulgação da Constituição Federal de 1988 da LDB na Educação de Jovens e Adultos, que propõe mudanças que vêm sendo introduzidas no sistema de ensino com grandes e decisivas mudanças na área educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/ CEB Nº1/2000, definem a EJA como modalidade da educação básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação – o que representa uma conquista e um avanço.

O parecer que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos está sendo interpretado e ressignificado nos diversos estados e municípios. Sem dúvida, os sistemas têm em mãos um importante instrumento, que possibilita avançar no desenvolvimento dessa modalidade educacional no país, segundo o Plano Nacional de Educação.

Uma forma de mudança sugerida para o currículo emancipatório em nossa Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza é contextualizar temas sociais, culturais, e históricos, respondendo às necessidades e interesses dos estudantes. Argumenta-se que este tipo de currículo promoveria justiça social, oportunidades e acesso em igualdade a todos. Como profissional da educação, através desta pesquisa, ratifico a importância da flexibilidade do currículo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

4. Gestão escolar e técnica flexível para implantação do currículo

A EJA exige não só mudanças pedagógicas, mas também no nível da gestão administrativa e da organização das instituições educativas. Para isso é fundamental compreender os fenômenos de liderança associados à figura do administrador escolar.

Com base nesse princípio mais geral, há que se destacar o papel significativo do administrador escolar na gestão da organização do trabalho escolar, bem como o seu contributo para uma gestão flexível do currículo, uma vez que a gestão flexível do currículo não pode ficar confinada à introdução de áreas como a direção de turma ou o Estudo Acompanhado. Ela tem que passar por uma gestão refletida do currículo de cada disciplina.

Em última análise, ela tem de se focar no esforço de inovar a partir do que cada professor faz na sua sala de aula com os seus alunos e, ainda, compreender a importância do currículo emancipatório que, primeiro, reconhece o estudante como produtor de conhecimentos e que já traz conhecimentos sobre o mundo em que vive.

Ao dar voz aos alunos, descobre-se a capacidade destes de se expressarem através de múltiplas linguagens: musical, corporal, oral e, conseqüentemente, haverá mais sucesso na vida escolar. Deve-se, ainda, contribuir para a formação de um autoconceito positivo e articular a cultura da casa com a cultura da escola, sem hierarquizações (PORFIRIO, 1998, p. 35).

Foi apresentada pela professora de educação física a proposta de trabalho – Planejamento Curricular do ano letivo para desenvolver com a EJA, ao administrador escolar, juntamente com a equipe técnica, ocorrendo a flexibilidade para introdução do currículo emancipatório, mas sem contrariar a Matriz Curricular do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos.

A metodologia de trabalho privilegiada para construção do conhecimento dos alunos e o desenvolvimento das ações educativas dos professores resultou em vários e interessantes episódios para contar, uma característica da gestão flexível do currículo. E, ao deixar contextualizar os temas do dia a dia dos alunos como assuntos ligados à sua vida social e cultural, se estabelecia o currículo emancipatório, como uma nova realidade para a Educação de Jovens e Adultos.

5. Perfil do aluno da EJA

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a discentes jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos ou para aqueles que não tiveram o acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada. A diversidade é uma das principais marcas do corpo discente da EJA: diferentes idades, experiências de vida, bagagens culturais. O não reconhecimento da heterogeneidade no aluno da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais em vez de combatê-las.

O Parecer CEB nº 11/2000, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos chama atenção para a necessidade de se observar “O perfil do aluno da EJA e suas situações reais” (CURY, 2000, p. 22). Com esse Parecer, constatamos a importância de se conhecer as diversidades peculiares de uma turma de EJA e, com isso, obter princípios para a organização do projeto pedagógico das escolas que atendem jovens e adultos.

Segundo Gadotti (2008, p. 39), “os perfis dos alunos da EJA da rede pública são na maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais”. São alunos com suas diferenças culturais, etnias, religiões, crenças. Com perfil tão característico, a escola para esses alunos deverá ser um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos.

Considerar quem são esses sujeitos implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, valorizando seus interesses; favorecendo sua participação; respeitando seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos.

Assim a EJA se configura como possibilidade de elevação de escolaridade e também elevação da qualificação dos alunos trabalhadores ou dos que venham a ser. Os educadores, em primeiro lugar, precisam compreender que a escola é um local onde a educação acontece e que devem ter autonomia para desempenhar da melhor maneira o seu trabalho perante a sociedade, só assim se dará um salto de qualidade na educação brasileira (SOARES, 2008).

Sabe-se que a modalidade da EJA tem as suas especificidades. Por isso se faz necessário ao docente que pretende desenvolver um trabalho emancipador identificar o perfil de cada aluno, conhecendo quem são esses alunos, onde e como vivem, e qual é o seu histórico de vida. Eles

apresentam uma grande diversidade, sendo alunos trabalhadores na sua maioria, ocasionando pouco tempo para estudar e, por vezes, com auto-estima baixa.

Portanto, nossa ação pedagógica pode mediar esses conflitos existentes entre eles, os sensibilizando sobre o fato de que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para seu desenvolvimento integral.

6. O currículo emancipatório na escola

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos da vida e da sua intencionalidade maior, posta no art. 205 da Presidência da República (1988, p. 128).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Falar sobre currículo é tratar de questões referentes ao que se ensina na escola. Nesse contexto o currículo multicultural implica propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero, etc. dos alunos, valorizando-os em suas especificidades (MOREIRA; CANDAU, 1997). Tal proposta se apresenta como funcional para a EJA.

Um currículo que esteja pautado na cultura dos sujeitos educativos demanda um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula.

Inspirados no pensamento de Comênio (1992), ao defender uma educação que pretende ensinar tudo a todos, fazemos algumas indagações: Que conhecimentos comuns são tidos como fundamentais para todo aluno da EJA? Que direitos de aprendizagem devem ser garantidos pela escola de EJA?

A nossa experiência docente indica que não é possível nem positivo fazer uma definição fechada e universal sobre o que o aluno da EJA deva aprender. As propostas curriculares para EJA tratam de uma base comum nacional e uma parte diversificada, assim como para o ensino médio.

O currículo deve buscar desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e nela se inserir de forma mais consciente e participativa. O objetivo é aprimorar as concepções dos alunos sobre si mesmos, sua participação na e sobre a sociedade e integrar progressivamente.

O que nos parece evidente é que o currículo da EJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural. Identificamos ser acertado para o trabalho com a EJA que o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos.

Neste contexto, a importância do currículo emancipatório para o processo de ensino-aprendizagem se concretiza, ao passo que as escolas públicas, de modo geral, cada vez mais precisam dinamizar suas ações metodológicas. É correto afirmar que os estudantes que desenvolvem atividades com estratégias e dinâmicas adequadas com seu nível cognitivo apresentam melhor desempenho na escola e na vida como um todo e geralmente apresentam notas mais elevadas quanto à aptidão escolar.

Segundo Saviani (1996), os elementos político-pedagógicos da educação libertadora contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítica – emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos.

7. Metodologias e recursos didáticos na EJA

Utilizar os recursos didáticos, a fim de facilitar a aprendizagem é de suma importância em qualquer disciplina. Os professores das diversas áreas do conhecimento têm como incumbência tentar fazer com que seus alunos consigam se relacionar da melhor forma possível com o conteúdo, contextualizando com sua realidade. Porém, essa tarefa não é fácil, porque eles não têm sempre à disposição todos os tipos de recursos necessários para demonstrar a seus alunos toda a complexidade tanto em relação à natureza quanto à sociedade.

Freire (1996) enfoca também que “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Para todo educador comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, as ideias de Freire valorizam e enriquecem sua prática educativa, e em especial na Educação de Jovens e Adultos se percebe que os seus ensinamentos são relevantes aos professores, devido ao perfil das turmas e as especificidades que este segmento de ensino apresenta.

Os adultos já possuem uma bagagem de conhecimentos, têm experiências, o que não permite serem tratados como crianças. E é a partir delas que formam o seu processo de aprendizagem, levando o professor a dar maior ênfase ao aluno do que à aula propriamente dita. Isso, na maioria das vezes, está completamente fora da realidade (KNOWLES, 1970).

No ensino médio, podemos perceber, durante os estudos, que alguns professores conseguem fazer este tipo de trabalho, porém sofrem também com a falta de material para a realização das aulas. Os materiais didáticos são meios indispensáveis para que os processos de ensino e de aprendizagem se realizem de forma atrativa, mas não podem ser considerados como o objetivo principal da atividade, eles são apenas um instrumento facilitador para que ela possa ocorrer de forma significativa, que podem e devem ser explorados.

Ressaltamos nossa compreensão de que os materiais didáticos são imprescindíveis ao educador. Nesse contexto, a adoção de estratégias e de recursos de ensino torna-se fundamental. Assim, acreditamos que a utilização de materiais didáticos adequadamente pode tornar a aula mais dinâmica, menos cansativa e mais interessante.

Além disso, neste século de Revolução Tecnológica, em meio a tantas ferramentas inovadoras no campo da educação, como a introdução da informática, o uso de multimídias, a interação via internet, tão importantes

e em ascensão hoje, o professor ainda encontra muitas dificuldades em sala de aula, principalmente no que diz respeito à motivação dos alunos para a aprendizagem (MONTIBELLER, 2003).

Nesse contexto, os jogos como metodologia pedagógica revelam a sua importância, promovendo situações de ensino-aprendizagem e aumentando a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica...” (MOYLES, 2002, p. 21).

Neste sentido, as palavras-chaves referentes aos recursos são: a diversidade, a oportunidade e a autonomia, pois não existem recursos perfeitos, e predeterminados de modo rígido e formatado, de forma unidimensional, em função de um sistema uniforme e massificado.

8. O papel do professor na escola

Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, nos ensina a ensinar partindo do ser professor. Utiliza uma linguagem acessível e didática para refletirmos sobre os saberes necessários à prática educativa. Enfatiza que ensinar exige rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, crítica, estética e ética, risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

A aprendizagem é um dos principais objetivos de toda prática educativa. Para Antunes (1999), “a aprendizagem se manifesta através de uma mudança de comportamento, com caráter de relativa permanência que não é atribuível simplesmente ao processo de maturação, mas ocorre quando o indivíduo interage com o meio ambiente”.

Segundo Barcelos (2007), “Quando refletimos sobre nossas práticas pedagógicas e suas implicações curriculares ou vice-versa, é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres que sejam verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos”. Ou seja, necessitamos estar abertos (as) às diferentes compreensões de mundo que podem ser encontradas quando se trabalha com educação em geral e, em particular, com a Educação Física Escolar para Educação de Jovens e Adultos.

Trabalhar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação. O professor precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar por novas perspectivas de ensino e aprendizagens, pois, para que haja um bom desempenho no ensino, é essencial que o educador esteja qualificado. Segundo Gadotti (2002), “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”.

Quando se pensa na formação de um cidadão crítico, reflexivo e transformador, considera-se a necessidade de superar, na EJA, o fato de ela ser vista apenas como treinamento ou qualificação para o mercado de trabalho. Acreditamos que o educador de EJA tem de ter discernimento, comprometimento e sensibilidade maior, em busca de uma prática educativa baseada no respeito aos saberes trazidos pela realidade e experiência do educando, seus desejos e necessidades.

Assim, na EJA o papel do professor é promover frequentemente a flexibilidade do currículo com o cotidiano do aluno. Dentro dessa realidade se respeitam as informações dos estudantes, em que os conhecimentos e saberes sejam vistos na perspectiva da provisoriidade e reconstrução contínua e participativa dentro do processo de ensino-aprendizagem.

9. Prática pedagógica na EJA - Ensino Médio

Inicialmente, se faz necessário, a partir da análise dos documentos institucionais, consistentes no estudo das práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos.

A turma do 2º EJA (noite), todos adultos, com a qual trabalhava como professora de educação física, participou do estudo-reflexão-ação, com a proposta de um currículo emancipatório, com foco na educação do cidadão crítico, solidário e autônomo, sendo uma ação conjunta entre equipe técnica e professor de educação física, através de estratégias metodológicas que utilizaram vários recursos didáticos, dinamização de estratégias em articulação com um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos e à gestão escolar.

Destas atividades resultou a aplicação de um novo paradigma às aulas das diversas áreas do conhecimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos do 2º EJA. Em todas elas se procedeu a uma valorização na melhoria da sua convivência familiar, social, econômica, cultural, profissional e política na sociedade.

10. As aulas de educação física na perspectiva de um currículo emancipatório

Em relação às orientações pedagógicas para a realização do Planejamento de ensino do ano letivo para o EJA, com apoio da coordenação pedagógica e gestão escolar, o professor de educação física aplicou seus conteúdos sem se desviar da matriz curricular da EJA, utilizando diversas metodologias motivacionais para desenvolver as atividades das aulas.

- Dinâmicas motivadoras em sala.
- Jogos e brincadeiras.
- Jogos adaptados com objetivos de inclusão.
- Ginástica laboral.
- Aplicação dos conteúdos por meio de vídeos e slides.
- Uso de música para expressões rítmicas.
- Debates em sala de aula com temáticas da disciplina escolhidas pelos alunos.
- Relatos dos alunos de suas vivências corporais negativas e positivas.
- A participação nas aulas práticas era livre.
- Criação de painéis dos conteúdos a serem abordados na disciplina.
- As aulas práticas eram na maioria das vezes escolhidas pela turma.
- Uso de espaços diferenciados: pátio da escola, biblioteca, laboratório de biologia e sala de informática.
- O trabalho elaborado em sala priorizava a participação em grupos.

O uso de metodologia diversificada privilegia a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e o aprendizado contínuo. Utiliza também os conhecimentos dos alunos de modo integrado às suas aptidões e vivências culturais, caracterizando, deste modo, a importância de ter um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos.

Quando se promovem novas práticas pedagógicas docentes, direcionadas a um currículo emancipatório, visando ao desenvolvimento emancipatório da EJA e ação integrada com uma gestão flexível, os resultados são otimistas e estimulantes para superação de adversidades, como a evasão escolar.

As amostras foram constituídas de:

Estudantes: regularmente matriculados na turma do 2º EJA (noite) do Ensino Médio - Educação de Jovens e Adultos, cidade de Tucuruí, estado do Pará, totalizando 25 alunos com uma aula semanal.

Pedagoga: uma pedagoga que assessora o processo pedagógico do Ensino Médio da Educação Geral e Educação de Jovens e Adultos no horário da noite na EEEM Raimundo Ribeiro de Souza.

Gestor escolar: Administrador escolar que desenvolve suas atividades nos três horários de funcionamento da escola.

Aos alunos foram aplicados questionários, a fim de constatar suas concepções sobre a avaliação das práticas pedagógicas, avaliação do grau de articulação dessas práticas com a gestão curricular estabelecida pela escola, avaliação da gestão do currículo flexível e adequada aos contextos de vida dos cidadãos matriculados na instituição de ensino, e análise dessas práticas pedagógicas para construção de um currículo emancipatório para o EJA. Os resultados coletados por esses instrumentos de investigação foram analisados e sintetizados, na busca da compreensão do objeto de estudo.

Observa-se que Thiollente (2011) fala de uma educação que procura a ressignificação de um trabalho pedagógico, objetivando uma articulação entre equipe técnica, professor e aluno, entre ensino e aprendizagem como uma ponte de ligação entre a teoria e a prática. Assim, a pedagoga, os professores e o gestor escolar colaboraram com a pesquisa respondendo ao questionário. Os resultados foram analisados e sintetizados como suporte para compreensão do objeto de estudo.

Sobre o lugar da educação física no currículo escolar ou qual sua importância dentro do currículo, foi a questão que alguns alunos tiveram dificuldades em responder, uma vez que o currículo não é muito compreendido por eles. Por isso, os comentários que prevaleceram nas questões foram que a disciplina deveria ser mais valorizada, mais exigida e contemplada com mais de uma aula durante a semana.

De modo geral, a educação física foi classificada como uma disciplina importante, uma vez que os alunos a entendem como uma oportunidade para aprender esportes, exercitar o corpo, interagir com os colegas, além de proporcionar saúde e lazer. Porém, alguns adultos acreditam que, para quem trabalha, as aulas são consideradas cansativas e sem valor. Há, também, a opinião de que a disciplina é desnecessária, uma vez que praticam outras atividades como academia, o que substituiria a aula de educação física.

Mais uma vez, evidencia-se o tratamento de atividade e não de componente curricular que inclui construção de conhecimento. Constatou-se que o impacto das técnicas, estratégias e adaptações do currículo usados pelo professor de educação física foram relevantes para o ensino e aprendizagem na EJA.

A trajetória feita por esta pesquisa, perpassando por conceitos de currículo emancipatório, pautado na cultura dos sujeitos educativos, demanda um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula.

A pesquisa identifica que práticas educativas dinâmicas, como seminários com temas da realidade do aluno; jogos utilizando como parâmetro a cultura dos alunos, respaldados pela gestão escolar, viabilizam o currículo emancipatório na EEEM Ribeiro de Souza para Educação de Jovens e Adultos a partir de uma educação mediadora do processo de ensino-aprendizagem, quebrando o tradicionalismo que visava à igualdade dos protagonistas matriculados na escola, sem, no entanto, levar em consideração as especificidades e vivências dos alunos da EJA.

Conclusão

A partir dos resultados apresentados, concluímos que a EJA ainda precisa de reformulações na sua grade curricular. O que ocorre, efetivamente, é que a educação física ainda não é tratada e nem organizada como um componente curricular, efetivamente.

Este estudo tratou do desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes direcionadas a um currículo emancipatório na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, da cidade de Tucuruí, Pará, por meio da análise descritiva da Turma 2º EJA (noite) e dos procedimentos do professor lotado para ministrar as aulas de educação física à turma, assim como a participação da orientação pedagógica e a gestão escolar.

O objetivo geral da pesquisa, caracterizada como estudo de caso, foi avaliar como a prática pedagógica docente, através da implantação de um currículo emancipatório, poderia contribuir para o processo de ensino da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, sendo sua dinâmica analisada e acompanhada pela gestão e equipe técnica.

Em virtude dos resultados alcançados, esta pesquisa comprova que as práticas pedagógicas aplicadas por um currículo emancipatório com enfoque principal na educação em articulação com as mudanças do universo escolar, com uma gestão flexível para sua implementação, contribuíram para

a formação integral emancipadora do aluno da EJA, mediante o ambiente educativo diferenciado e propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, neste contexto de ensino.

Promover um currículo emancipatório, tendo uma gestão educativa flexível e participativa, apoia-se nos propósitos de refletir criticamente o caráter político inculcado no currículo e, por ele, favorecer a autonomia da escola sobre a gestão escolar, tornando-a emancipadora na construção de um currículo adaptado à sua realidade escolar na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Este trabalho dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e de relevância social. Mas este estudo apresenta apenas um pequeno contributo, com o caso descrito, do que se pode vir a expandir para outros casos, numa perspectiva de partilha de aprendizagens permanentes, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos.

Referências

ANTUNES, C. *Alfabetização emocional: novas estratégias*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ARANHA, M. L. de A. *História da Educação*. 2. ed. revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 1996.

BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE. *Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília, 2012.

CURY, C. J. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 11, 7 de junho. Brasília: CNE/CEB, 2000.

CURY, C. R. J. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; 2003.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JANUZZI, G. M. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987

KNOWLES, M. *The Adult Learner: a neglected species*. 4. ed. Texas. USA Golf Publishing Company, 1990.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia (GO): Alternativa, 2001.

MONTIBELLER, L. O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da S. (Org.). *Alfabetização e Letramento – Contribuições para as Práticas Pedagógicas*. Campinas, SP: Editora Komedi, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. C. Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia, R. do. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOYLE, J. R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORFÍRIO, J. *Gestão flexível do Currículo. A Escola Básica de Santa Clara*. Évora-Portuga, 1998l.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educ. Rev.*, n. 47, p. 83-100, jun. 2008,. ISSN 0102-4698, 2008.

SUZUKI, J. T. F.; RAMPAZO, Sandra Reis. *Tecnologias em educação: pedagogia*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

THOIOLLENTH, M. *Metodologia da Pesquisação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREINAMENTO DE FUTSAL ESCOLAR: PARA ALÉM DAS QUATRO LINHAS

Lucas Nascimento Nobre¹
Afonso de Ligory Brandão Saife²

Introdução

Este estudo verificou o processo pedagógico/metodológico de Ensino-Aprendizagem e Treinamento (EAT) do Futsal nas aulas de treinamento escolar do futsal utilizado por um professor de educação física da rede pública estadual de ensino.

O motivo pelo qual foi selecionado na pesquisa um único professor se deu pela sua maior expressão no cenário do futsal regional, tendo resultados significativos em competições municipais e estaduais, portanto, foram motivadas a análise e a observação das aulas-treinamento ministradas pelo professor, a uma turma de 30 alunos, de sexo masculino, do ensino médio regular, com idade média de 16 anos.

Por sua vez, o professor/técnico Jairson Monteiro Rodrigues Viana é lotado com 100 horas/aulas no ensino médio regular, acrescidas de 40 horas/aulas para desenvolvimento do treinamento desportivo, nome que se dá ao projeto organizado pelo Núcleo de Esporte e Lazer/Secretaria de Estado de Educação do Pará, destinado a oferecer o treinamento das modalidades esportivas nas escolas da rede estadual de ensino.

¹ Graduado em licenciatura plena em Educação Física - UEPA; especialista em Fisiologia do Exercício - FAM; pós-graduando em Treinamento Esportivo - UFPA. E-mail: nobrenobreza@hotmail.com

² Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física - UEPA; especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física - UFPA; mestrando em Ciência do Desporto - UTAD (Portugal). E-mail: afondo.saife@oi.com.br

Entretanto, as condições de realização das aulas-treinamento são precárias devido à indisponibilidade de espaço físico e material didático, fatos ineficazes quando relacionados ao professor/técnico referido.

Contudo, nas competições escolares municipais, o professor de educação física Jairson Monteiro Rodrigues Viana possui diversos títulos à frente de uma equipe de futsal. No período de 10 anos, sagrou-se nove vezes campeão e uma vice-campeão. Na competição escolar do ano de 2015, o professor/técnico obteve o êxito de colocar na final da competição suas duas equipes de futsal masculino categoria sub-17 (a primeira pertencente à rede estadual de ensino e a segunda da rede municipal), conquistando mais uma vez o título de campeão pela escola da rede estadual.

Resultados tão expressivos como estes no cenário do futsal no município de Tucuruí instigaram esta pesquisa, pois nenhum outro professor/técnico conseguiu atingir uma hegemonia como essa no panorama do futsal escolar anteriormente.

Sendo assim, as questões norteadoras desta pesquisa foram:

Qual é o processo pedagógico/metodológico de EAT utilizado pelo treinador/professor de futsal para conseguir resultados tão positivos?

De que forma o professor sistematiza, organiza e aplica suas aulas, especificamente de futsal, no contexto escolar?

Nos últimos anos várias obras que abordam os Jogos Esportivos Coletivos (JEC), em especial o futsal, vêm sendo desenvolvidas, ao mesmo passo que diversos estudos que tratam dos efeitos dos diferentes processos metodológicos de EAT vêm proporcionando maiores conhecimento e compreensão sobre as possibilidades pedagógicas e metodológicas que podem ser utilizadas. No entanto, as pesquisas e discussões referentes a essa temática ainda se encontram muito no campo propositivo-ideológico (SILVA; GRECO, 2009, p. 298).

Temos observado através do aumento das publicações que o futsal vem ganhando espaço na produção científica da área desportiva. No entanto, a falta de publicações relacionadas ao EAT em Futsal na região norte cria percalços que dificultam a relação teoria e prática do professor, tanto na escola quanto nos clubes e escolinhas da região.

A necessidade de se estudar, conhecer e compreender a aplicabilidade dos processos metodológicos de ensino, aprendizagem e treinamento no município estimula esta pesquisa, incita a busca por um método pedagógico que realmente torne os resultados compensatórios, que satisfaçam os objetivos do professor e dos alunos que participam dos treinamentos,

podendo propor caminhos metodológicos para os professores e profissionais da área.

Nesta perspectiva o real objetivo deste trabalho é analisar a atuação docente no processo pedagógico/metodológico de Ensino-Aprendizagem e Treinamento (EAT) do Futsal escolar em uma escola estadual de ensino médio no município de Tucuruí, PA, bem como constatar qual ou quais métodos de EAT são utilizados pelo professor; aferir o tempo de trabalho de EAT utilizado por aula e total, e verificar se, além dos métodos utilizados, o professor propõe novas metodologias e possibilidades para o EAT em futsal escolar nas aulas/treinamento.

Nos próximos tópicos do artigo veremos o Desenvolvimento, dividido em: o futsal, esporte “da” escola, o ensino do futsal e suas metodologias, os métodos de ensino, aprendizagem e treinamento – método analítico, método global, método misto e método situacional; Metodologia; Resultados e Discussão; e Conclusão.

1. O futsal

De acordo com a Confederação Brasileira de Futsal (2009), existem duas versões para o surgimento do futebol de salão, e não tão diferente de outras modalidades esportivas, há divergências quanto a sua origem. A mais provável é a de que o futebol de salão tenha surgido em 1934 na Associação Cristã de Moços de Montevideú, Uruguai, pelo professor Juan Carlos Ceriane, que chamou esse novo esporte de “Indoor- foot-ball”.

A outra versão diz que o futebol de salão se originou em São Paulo, em 1940, por frequentadores da Associação Cristã de Moços, que, pela dificuldade de encontrarem campos de futebol livres para poderem jogar, começaram a utilizar as quadras de basquete e hóquei para jogar suas “peladas”.

Borges (2011) expõe que a década de 80 representa o grande divisor de águas para o futebol de salão, pois é nesse período que acontece a grande mudança na sua trajetória, devido a sua fusão com o futebol de cinco (prática esportiva reconhecida pela Fifa) surgindo assim o futsal, termo criado para identificar essa fusão no contexto esportivo internacional.

Ainda segundo Borges (2011), nos últimos 20 anos o futsal vem tendo uma difusão cada vez mais crescente e sendo praticado por milhares de pessoas no Brasil, que em sua maioria são crianças e adolescentes. Barros

(2007) corrobora ainda que o futsal cada vez mais tem tido um crescimento exponencial, e tal fato está diretamente relacionado ao aumento do número de praticantes e ao conseqüente avanço no número de clubes, logo o desenvolvimento qualitativo dos processos de treino e organização de jogo se associam a esse fato.

Silva e Greco (2009) classificam o futsal como um Jogo Esportivo Coletivo (JEC), pois apresenta características comuns a outras modalidades que fazem parte deste grupo, sendo uma modalidade esportiva de oposição/cooperação em que os companheiros de equipe cooperam entre si, lutando para alcançar seus objetivos ao mesmo tempo em que os adversários, em oposição, buscam impedir que esses objetivos sejam alcançados.

O futsal compõe os Jogos Esportivos Coletivos (JEC), pois assim como outros esportes como o futebol, voleibol, handebol e basquetebol, ele se desenvolve dentro de uma coletividade que tem objetivos comuns.

Sendo assim, Silva e Greco (2009, p. 297) afirmam que os elementos dentro dos JEC são comuns, pois apresentam:

[...] um objeto, geralmente uma bola, movimentada com as mãos, pés ou bastões/raquetes; um terreno, onde acontece o jogo; uma meta, a ser atacada ou defendida; companheiros de equipe, que juntos cooperam buscando alcançar os objetivos do jogo; adversários, a serem superados; e regras a se respeitar. (SILVA; GRECO, 2009, p. 297).

Lorenzi (2005) conceitua tecnicamente o futsal como um esporte acíclico (devido às suas variáveis em sua movimentação), coletivo e com fins diferenciados.

Podemos sintetizar as características do futsal da seguinte forma: duas equipes lutando pela posse de uma bola; dentro de um espaço reduzido (quadra); um adversário; cooperação entre companheiros de equipe para alcançar o objetivo final (ataque/gol) ou parcial (defender/recuperar a bola); regras a serem obedecidas.

O futsal exige uma alta capacidade de tomada de decisão (tática), bem como um alto aprimoramento técnico no domínio da bola (SILVA; GRECO 2009, p. 297).

A tática faz parte do processo de tomada de decisão dentro do jogo. De acordo com Teixeira Junior (1996) apud Lorenzi (2005, p. 45), a tática é a ação individual que cada jogador pratica em jogo nas suas diferen-

tes posições, de modo a conseguir um rendimento máximo no decorrer da partida.

Para Silva e Greco (2009, p. 77), a tática refere-se às alternativas de decisão ou planos de ação que permitem resolver situações limitadas ante a um ou mais adversários, garantindo, assim, o sucesso esportivo.

A técnica também é fator presente no futsal, e é considerada como um dos aspectos importantes para o sucesso das equipes. É constatada por Gomes e Machado (2001, p. 79) como a:

Execução de um gesto motor com qualidade de movimento desejável, onde esteja envolvido um elemento específico do jogo (fundamento técnico) ou os processos desenvolvidos, geralmente pela prática, para resolver mais racional e economicamente um problema motor determinado.

Para Saad (2002) o futsal, enquanto Jogo Esportivo Coletivo, está estruturado por normas que determinam as condutas a serem assumidas pelos participantes e expressam a lógica interna deste jogo.

2. Esporte “da” escola

Segundo Rezer et al (2002), o tema esporte na escola é um dos mais controversos na discussão esportiva, pela paixão que suscita, por sua abrangência, por várias possibilidades de enfoque, tudo isto gerado pela falta de mais pesquisas sob diferentes aspectos e realidades escolares.

O esporte desenvolvido nas escolas, em sua maioria, vem apenas reproduzindo conteúdos, normas e padrões, nos quais o jogo é realizado pelas suas regras e espaços apropriados. Levando isso em conta, torna-se difícil a oportunidade de vivenciar outros movimentos, que poderiam ser desenvolvidos de forma criativa pelos alunos, de acordo com suas necessidades.

Sendo assim, vem sendo essencial que o esporte seja considerado como uma importante chave de conhecimento que o aluno deva vivenciar e construir, além da relevância de que ele esteja contextualizado enquanto prática de realidades sociais nas aulas de Educação Física Escolar e destinadas para o treinamento de equipes escolares. Desta forma, o ensino do esporte no âmbito escolar deve deixar de se basear apenas em normas, regras e técnicas de jogo e envolver mais o aluno no seu contexto social (TERRA, 1996 apud SOARES, 2015).

Rezer et al. (2002) referem que a socialização significa o processo de transmissão dos comportamentos socialmente esperados. Mais especificamente, a socialização para o desempenho de determinado papel social envolve o desenvolvimento de capacidades (habilidades) físicas e sociais, valores, conhecimentos, atitudes, normas e disposições que podem ser aprendidas em uma ou mais instituições sociais, como a família, a escola, o esporte, e ainda através dos meios de comunicação.

Ainda Rezer et al. (2002) ressaltam a que necessidade de ocupar-se com a questão da sociabilização e da aprendizagem social numa perspectiva didática da educação física, resulta, por um lado, da análise da realidade social do esporte, como um campo no qual as relações e ações sociais são de importância central; por outro lado, os problemas diários do professor de educação física o obrigam a considerar com mais profundidade as relações sociais oferecidas ou influenciadas pela educação física e, dependendo do caso, a procurar modificá-las.

Como nos mostra a Carta Brasileira do Esporte na Escola (1989):

“O Esporte na Escola, cedendo lugar ao esporte de performance e permitindo o direcionamento (...) à busca do alto rendimento e de uma frágil revelação de talentos, distanciou-se dos princípios e valores inerentes ao (...) Esporte-Educação”. Mais adiante, consideram-se três pontos fundamentais: a) “...o direito de cada um ao esporte abrange (...) portadores de deficiências e superdotados e (...) deve obedecer a preceitos distintos”; b) “...no Brasil, as (...) manifestações de Esporte-Educação foram, na sua maioria, reproduções do esporte institucionalizado”; c) “...o Esporte (...) em suas diversas manifestações é um dos elementos-chave no processo de permanente educação para o direito inalienável ao lazer”. “...que o esporte na escola seja concebido não como (...) veículo de transmissão de conteúdos, mas como (...) ação de criar e (re) criar a cultura, a partir da qual são constituídos valores e propostas de sociabilidade”. (FARINATTI, 1995, p. 21).

O exposto acima mostra que para chegar a uma reformulação nas práticas pedagógicas em relação ao conteúdo esporte é importante que os profissionais atuem com consciência crítica, principalmente no âmbito escolar, devido à relação esportiva poder se tornar democrática, lúdica e interessante aos alunos, criando o gosto pelo movimento e uma junção dessas práticas esportivas ao contexto do processo educacional, político e social.

Nesta perspectiva educacional, o futsal é um esporte que possui um grande dinamismo, com várias situações, que trazem contribuições de extrema importância para o desenvolvimento integral (afetivo, cognitivo e

motor) do adolescente, pois não necessita apenas de agilidade, força e velocidade, mas também coordenação motora e principalmente inteligência e organização tática. Pode ser visualizada claramente na relação entre a percepção e a tomada de decisão necessária para solucionar os diferentes problemas apresentados no jogo. Esses elementos surgem durante os jogos em jogadas individuais, e jogadas táticas coletivas envolvendo o time como um todo (FILGUEIRA; GRECO, 2008 apud SOARES, 2015).

Ainda Soares (2015) apud Coneglian e Silva (2013) diz que o professor de educação física, em suas aulas, não deve intervir apenas no processo de ensino-aprendizagem do futsal com o objetivo único de ensinar a técnica, mas se mostrar capacitado para trabalhar todos os aspectos que envolvem a prática do futsal no ambiente escolar e que serão de extrema importância para o desenvolvimento integral do aluno, podendo desenvolver habilidades cognitivas, motoras, psicológicas e sociais.

Corroborando com Soares (2015), Rezer (2009) afirma que nessa fase escolar (ensino médio), a tradição construída no âmbito do esporte institucionalizado ocupa um espaço mais central no conteúdo desenvolvido nas aulas, articulando desde conhecimentos “periféricos” até conhecimentos específicos.

O autor considera necessário, para abordar essa fase, compreender a técnica e a tática como fatores indissociáveis, em que elas se apresentam nas situações corriqueiras do jogo na aula, proporcionando assim uma amplitude das possibilidades de ação, no sentido de instrumentalizar o estudante a resolver problemas inerentes ao jogo.

Ainda Rezer (2009) mostra que a preocupação com o rendimento dos estudantes deve ser considerada, visto que o aluno precisa aprender mais do que sabe nas experiências de aula e na sua vida cotidiana, durante as “peladas” de rua. Para isso, também é necessário compreender “rendimento” como a possibilidade de resolver, com sucesso, problemas do cotidiano. Neste caso, desafios do futsal/futebol.

Daí a importância de ressaltar que nas aulas de educação física é preciso considerar o rendimento do aluno, mas considerando essa expressão com uma conotação diferente da compreensão hegemônica de rendimento (deslocando o epicentro da aula de um *lês-se-fair* ou de um rendimento máximo, para um rendimento possível). Contudo, não se podem esquecer os caracteres lúdicos das práticas esportivas na escola, estes deverão continuar a fazer parte das aulas, claramente, dando maior importância ao conhecimento específico.

O futsal é uma ótima ferramenta a ser explorada pelos professores nas aulas de Educação Física Escolar, levando em conta que possibilita a exploração de diversas habilidades tanto cognitivas quanto físicas de acordo com os objetivos a serem ensinados. Na maioria das vezes o esporte é iniciado na escola em uma fase da vida na qual a criança está enfrentando inúmeras mudanças, tanto biológicas, quanto psicológicas e sociais.

Sendo assim, faz-se extremamente importante e cabe ao professor de educação física ficar atento com o modo pelo qual o esporte está sendo ensinado às crianças no ambiente escolar (REIS JUNIOR; LISBOA; RODRIGUES, 2010 apud SOARES, 2015).

Segundo Caparroz (2007) apud Martins (2016), temos duas representações de educação física; uma educação física na escola: formalismo e sentido genérico reproduzindo práticas a partir das influências externas, tais como: instituição médica, militar e desportiva, na tentativa de justificar uma possível cientificidade e uma educação física da escola cujo sentido é: prática social e disciplina escolar de forma restrita, logo, em sintonia com a instituição escola.

Ainda Martins (2016), sobre a obra de Caparroz (2007), mostra que assim como a educação física vive um conflito de conceito, representado por uma educação física (da escola e na escola), o mesmo acontece com o conteúdo esporte, representado por sua vez em esporte (da escola e na escola).

Isso causa a necessidade básica e indispensável ao professor de Educação Física Escolar, em que este, juntamente com todo o corpo de profissionais da escola, tem o desafio de compreender a necessidade do aluno, da comunidade e da sociedade em geral e não apenas de parte dela, deixando de privilegiar determinadas formas de conceitos e expressões.

Diante o exposto acima, fazendo uma relação ao estudo investigado, pode-se notar uma maior aproximação da prática pedagógica do professor nas aulas de educação física, especificamente da modalidade esportiva futsal, fazendo uso do conceito de esporte “da” escola, devido a assumir comportamentos didáticos que oportunizam a prática social do futsal em massa pelos alunos, do aluno menos habilidoso ao aluno que apresenta uma técnica e melhor conhecimento do futsal.

Mas não foi integralmente caracterizado como esporte “da” escola. Houve também casos que se aproximavam do conceito de esporte “na” escola, que trouxe, a partir de influências externas, a vivência do treinamento de futsal durante as aulas no Treinamento Desportivo (TD), não sendo esta apenas uma vivência restrita à instituição escolar.

Novamente Martins (2016) cita a relação educação física e esporte na escola e, para melhor explicar, usa o Coletivo de Autores para mostrar a influência dessa relação. Diz que a educação física na escola e o esporte na escola foram e são caracterizados como tal devido ao trato dos seus métodos e consequentemente seus objetivos. Esse trato surge a partir de significações dadas socialmente, influenciadas por práticas hegemonicamente impostas.

Sendo assim, a essência da prática desenvolvida por esse tipo de esporte eram e são o esforço, a eficácia, o exercício de alto rendimento, objetivando assim o desenvolvimento exclusivo da aptidão física. Sobre a relação entre a escola e o esporte na escola, temos uma explicação a partir do Coletivo de Autores (1992, p. 37):

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

3. O ensino do futsal e suas metodologias

Para que o ensino do futsal nas escolas seja realizado com êxito é necessário que os professores/técnicos se baseiem em metodologias de ensino, aprendizagem e treinamento existentes na literatura da área do desporto.

Casagrande (2012, p. 37) aponta que:

[...] é importante a determinação de abordagens metodológicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, medidas pela eficiência técnica, o rendimento esportivo e o desenvolvimento integral do praticante, seja atleta de alto nível, atleta escolar ou amador.

De acordo com o autor, torna-se evidente a preocupação que o professor/técnico deve assumir de propor práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem que estimulem os aspectos afetivo, cognitivo e social do praticante, além da formação esportiva deste, devido a sua referida prática, desenvolvendo-os com maior eficácia.

Há várias propostas pedagógicas que circulam nos meios acadêmicos e científicos que visam discutir o ensino dos esportes. Nesse sentido, Mendes et al. (2010, p. 3-4) alegam:

[...] coexistir duas correntes pedagógicas de ensino para os jogos desportivos coletivos: uma utiliza os métodos tradicionais ou didáticos, decompondo os elementos (fragmentação), na qual a memorização e a repetição permitem moldar a criança e o adolescente ao modelo adulto. A outra corrente destaca os métodos ativos, que levam em conta os interesses dos jovens e que, a partir de situações vivenciadas, iniciativa, imaginação e reflexão possam favorecer a aquisição de um saber adaptado às situações causadas pela imprevisibilidade.

Relacionando o pensamento dos autores acima ao professor observado no referido estudo, sua prática pedagógica está pautada em uma corrente que possibilita aos praticantes a vivência dos métodos ativos, propiciando situações diversas no decorrer das aulas, não priorizando a memorização de fundamentos específicos e repetitivos.

Saad (2012) diz que as tarefas de treinamento e as ações técnico-táticas do jogo devem ser reproduzidas de forma metódica e sistemática no processo de ensino-aprendizagem do treinamento, considerando os sistemas que se estabelecem entre os diferentes elementos de uma dada situação de jogo.

Os estudos mostram que alguns autores têm sustentado a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem do treinamento nas modalidades esportivas seja fundamentado a partir de perspectivas que focalizem a lógica interna do jogo, outros defendem que esse processo deve ser efetuado de acordo com a realidade e conteúdo do jogo, buscando contemplar os componentes que cercam o rendimento esportivo.

4. Os métodos de ensino, aprendizagem e treinamento

Existem diferentes concepções de ensino para os JEC, no entanto duas amplas vertentes didático-pedagógicas se contrapõem constantemente. Os métodos tradicionais que se baseiam nos princípios da simplicidade, da análise e da progressão, decompondo-se em fundamentos pormenorizados a matéria a ensinar. A memorização e a repetição são os processos essenciais de aquisição que permitem aplicar a técnica.

Por outro lado, há os métodos ativos que são aplicados a partir de situações de jogo, que valorizam a iniciativa, os interesses do aluno, a imaginação e a reflexão pessoal, a fim de facilitar a aquisição de um saber adaptado (SAAD, 2002, p. 28 e 29).

Nos próximos tópicos veremos as definições e aplicabilidade de quatro métodos de ensino, aprendizagem e treinamento mais utilizados: Método Analítico, Método Global, Método Misto e Método Situacional.

4.1 *Método analítico*

Quando se fala em métodos parciais, exercício por partes, treinamentos e atividades centralizados na técnica, está se referindo a um método analítico de ensino, aprendizagem e treinamento. Santana (2005) conceitua este método como um treinamento parcial, no qual o aluno treina um determinado fundamento do futsal por várias vezes. Esse treinamento se torna repetitivo, mas somente depois de aprimorá-lo ao ponto ideal é que o professor técnico aplicará o jogo formal.

Ainda Santana (2005) diz que esse modelo surgiu primeiramente nos esportes individuais e é particularmente representado pelo método parcial, assumindo várias definições que apontam para um mesmo ponto: as habilidades são treinadas fora do contexto de jogo para que, depois, possam ser transferidas para as situações de jogo.

No método analítico é aplicado ao aluno atleta o treino motor correto e profundo de todos os elementos da técnica do futsal. Isso possibilita ao professor/técnico aplicar correções imediatas à realização de um gesto técnico feito de forma “errada” pelo aluno.

Alguns autores também citam esse método como sintético e/ou tradicional. Greco, Matias e Lima (2012, p. 2) afirmam que:

No método tradicional é enfatizada a capacidade técnica. São empregados exercícios cuja repetição é valorizada por meio do princípio de desenvolvimento dos fundamentos técnicos individuais e/ou de combinações destes fundamentos.

Ainda de acordo com os autores acima citados, o modelo biomecânico de execução do movimento esportivo torna-se o padrão de correção e todas as outras formas são consideradas equivocadas ou incompletas. As técnicas de jogo se apresentam com finalidades em si mesmas, sem articu-

lação com o jogo praticado pelos alunos atletas, com geração de ações mecanizadas no ambiente do jogo.

Tenroller e Merino (2006, p. 22) assinalam que no fundamento técnico do chute, por exemplo:

- 1 - a perna de apoio, com uma pequena inclinação na articulação do joelho, deverá estar ao lado da bola;
- 2 - a ponta do pé de apoio apontará para o local onde deverá ser chutada a bola;
- 3 - se o objetivo do chute for um percurso rasteiro para a bola, esta deverá ser atingida na parte superior; se for desejada uma trajetória parabólica ou alta, deverá ser atingida próximo ao solo;
- 4 - a parte superior do tronco deverá ser inclinada em direção à bola, porém com o peso corporal recaindo sobre a perna de apoio.

Damasceno e Teixeira (2011) dizem que esse método consiste em ensinar destrezas motoras por partes, para, posteriormente, uni-las.

São algumas vantagens do método analítico, possibilitar ao professor técnico aplicar correções imediatas à realização de um gesto técnico “impróprio” por parte do aluno atleta, além de acompanhar os progressos de aprendizagem.

Segundo Costa (2003) apud Damasceno e Teixeira (2011), este método permite ao professor/técnico a possibilidade de trabalhar dentro dos segmentos de aprendizagem, individualizando o ensino das habilidades técnicas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Na mesma perspectiva, as desvantagens podem acontecer por não possibilitar o jogo imediato, desmotivando a sua prática. Isso pode criar um ambiente monótono e pouco atraente para os alunos atletas, pois, como se trabalham apenas as habilidades motoras, não se conseguem proporcionar possíveis situações de exigências próprias do jogo.

4.2 Método global

Damasceno e Teixeira (2011, p. 81) ressaltam que, ao falarmos do método global, nos referimos ao princípio metodológico global-funcional. Este método, desde cedo parte dos jogos pré-desportivos (pequenos jogos e jogos simplificados que são jogos com algumas alterações em suas regras), até chegar ao grande jogo ou jogo formal (CASAGRANDE, 2012, p. 44).

Costa (2003) apud Damasceno e Teixeira (2011, p. 81), classifica e divide o método global em:

- Pequenos jogos esportivos: estes apresentam essencialmente os elementos básicos do futsal;
- Jogo simplificado: neste, o jogo já contém um maior número de regras, e os movimentos e deslocamentos táticos são semelhantes ao jogo propriamente dito;
- Grande jogo: é o objetivo final do ensino, aprendizagem e treinamento envolvendo todos os aspectos técnicos e táticos.

Por meio desse método é possível observar os fundamentos técnicos do futsal de forma global ou complexa, utilizando o jogo para realizá-lo.

Este método consiste em ensinar uma destreza motora apresentando todo o seu conjunto.

Tenroller e Merino (2006, p. 22) exemplificam:

No caso dos fundamentos do chute ou do arremesso, esses deverão ser ensinados sem a intervenção inicial do professor. Isto é, primeiramente haverá a execução do gesto de modo completo, e, se for necessário, o responsável pela aula contribuirá nas próximas repetições desse fundamento.

De acordo com o autor, seria o método próprio e adequado para desenvolvimentos motores simples e pouco complexos. Segundo Pinto e Santana (2005), esse método tem se mostrado mais consistente quando comparado ao analítico, pois atende o desejo de jogar dos alunos, logicamente os alunos atletas ganham motivação e o processo de ensino, aprendizagem e treinamento é facilitado.

Damasceno e Teixeira (2011, p. 82) destacam neste método alguns fatores como variáveis negativas ao processo de ensino. Pelo fato de demorar a ver seu progresso técnico, o aluno pode se sentir desmotivado, ocorrendo dentro do treinamento uma ineficácia sobre o desempenho deste em decorrência de o método em questão não atender aos princípios individuais.

Nesta mesma perspectiva, as vantagens do método global são as possibilidades que o aluno atleta tem de participar dos jogos, aumento motivacional e a possível união entre tática e técnica de forma conjunta durante o período de treinamento.

Ainda Damasceno e Teixeira (2011) destacam o fato de os alunos atletas serem obrigados a tomarem decisões durante o jogo, para isso eles

consideram diversos fatores, como sua colocação, a situação do jogo, posicionamento do adversário. Quem joga interage com os imprevistos que somente o jogo proporciona, isso torna o aluno atleta mais inteligente.

Portanto, neste método de EAT as habilidades são desenvolvidas dentro do contexto de jogo, de forma aberta e espontânea.

4.3 *Método misto*

Nesse princípio de EAT há a utilização dos dois métodos citados (analítico e global) de forma conjunta. É a sincronia dos métodos analítico-global-analítico, na qual acontece a execução do gesto como um todo dentro do jogo, em seguida ocorre a parcialização do gesto, possibilitando a correção do movimento ou dos movimentos, e novamente é aplicado o jogo (TENROLLER; MERINO, 2006, p. 23).

De acordo com Balzano, Pereira Filho e González (2011):

[...] o método Misto é a junção dos métodos Analítico-sintético e Global-funcional. Este método possibilita a prática de exercícios isolados, bem como a iniciação ao jogo através das formas jogadas do futsal. O método misto permite que o professor utilize dentro da mesma aula exercícios e jogos, independente da ordem ou da quantidade de atividades estabelecidas, mais jogos ou mais exercícios.

Para melhor entendimento desse método, podemos utilizar o fundamento técnico do passe como exemplo: primeiro o aluno executa o passe dentro do jogo à sua maneira. A partir das observações feitas pelo professor técnico, o jogo é interrompido, e são feitas as “correções” necessárias, que podem ocorrer na execução do movimento.

Logo após, executa-se o passe novamente dentro do jogo, da maneira como foi mostrada pelo professor técnico de acordo com o objetivo. Ainda, o treinador pode intensificar sua sessão de treinamento apenas na prática do jogo ou com pouca intervenção técnica. Essa aplicação irá variar de acordo com o objetivo de cada sessão de treinamento planejada pelo professor técnico (CASAGRANDE, 2012, p. 45).

O mesmo autor explica que essa abordagem metodológica traz vantagens em relação aos métodos global e analítico, pois congrega a motivação do jogo formal e a melhoria imediata do aprimoramento técnico.

Assim, ocorre o procedimento de aprimoramento técnico individualizado e o desenvolvimento tático que se processa dentro da situação do

jogo formal, dois fatores fundamentais para o processo de EAT. É a partir desse fato que se utiliza o método analítico para a preparação técnica e em seguida o jogo formal, para possibilitar o aprendizado dos aspectos táticos.

Para Casagrande (2012), neste método a técnica é aplicada de maneira separada, até o momento em que se alcance um nível adequado para o jogo ser executado por completo.

Dessa forma, ainda Casagrande (2012, p. 45) explica que este processo metodológico:

[...]. não exerce eficazmente a preparação específica das situações de jogo, que ocorrem nos esportes coletivos, ou seja, não atende completamente à variabilidade que pode vir a acontecer nos jogos esportivos coletivos.

Com essa afirmação, vemos que essa perspectiva apresenta limites quanto à necessidade do aprimoramento tático e as inúmeras possibilidades situacionais presentes nos jogos esportivos coletivos, embora possa apresentar a maximização do desenvolvimento técnico individual.

4.4 *Método situacional*

[...] O método situacional ou situacional-cognitivo enfoca mais o aluno atleta, seu aspecto cognitivo e o seu nível de compreensão das relações/interações contidas dentro de um jogo. Trata-se de um método de ensino que enfatiza a compreensão tático-cognitiva nos jogos esportivos coletivos. (BORGES, 2011, p. 14).

Esta abordagem é constituída de situações-padrão de jogo, que envolvem comportamentos individuais e coletivos. Não apresenta a ideia total do jogo, mas contém a temática central deste (BORGES, 2011, p. 14).

De acordo com Greco (1998) apud Borges (2011):

[...] essas situações ou estruturas funcionais possibilitam ao aprendiz o confronto com situações reais de jogo. Portanto visualiza-se a possibilidade de concretizar situações de jogo através da prática de diferentes estruturas funcionais. (GRECO, 1998 apud BORGES, 2011, p. 14).

Pinho et al. (2010, p. 581) afirmam que os modelos de ensino-aprendizagem baseados em concepções que visam ao desenvolvimento da capa-

cidade tática possibilitam aos praticantes a utilização dos elementos técnicos de forma inteligente, aspectos necessários para a solução das diferentes situações de jogo.

O objetivo deste método de EAT é auxiliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas de percepção, antecipação e tomada de decisão, bem como o entendimento e a compreensão do jogo por parte do aluno, o contato com as regras formais e de ação de jogo buscando uma progressão do mais fácil para o mais difícil (SAAD, 2002, p. 33).

Pinho et al. (2011, p. 581) apontam:

[...] Definida como uma das novas correntes metodológicas, a metodologia situacional caracterizada como uma opção metodológica ativa, enfatiza o desenvolvimento da compreensão tática e dos processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão procurando evitar que os praticantes sejam condicionados a um desgastante processo de ensino da técnica e a uma especialização precoce na modalidade, excluindo a oportunidade de desenvolver e promover uma cultura esportiva apoiada na diversidade. Ao mesmo tempo, o método visa oportunizar ao aluno uma construção do conhecimento tático-técnico.

Nesse sentido, a utilização do método situacional propõe ao aprendiz a tomada de decisão dentro de uma situação peculiar de jogo que é retirada do jogo formal e praticada através de estruturas funcionais. Esse processo proporciona a aproximação da ação tática e do aspecto técnico, inter-relaciona capacidades técnicas, táticas e cognitivas na busca por soluções às situações-problema e possibilita ao aluno conhecer o jogo em suas diferentes fases e planos conforme suas estruturas típicas.

Como foi dito, esses jogos situacionais podem ser oportunizados aos alunos a partir de estruturas funcionais. Essas estruturas são formadas por um ou mais jogadores que, em uma situação de jogo, desenvolve tarefas de ataque e defesa de acordo com a posse de bola. Obedecendo ao princípio de progressão de dificuldade, as estruturas, segundo Borges (2011), podem ser: 1x1+1 (o “+1” é um coringa, que pode ajudar tanto quem está atacando quanto quem está defendendo); 1x1; 2x1; 2x2; 2x2+1.

Sobre a estrutura funcional, ainda Borges (2011, p. 14) assinala que:

[...] Essa forma de organização montada pelos autores apresenta situações onde há igualdade e desigualdade ofensiva e defensiva e ainda sugerem que as atividades com o coringa sejam propostas antes das situações onde se encontra igualdade numérica, obedecendo assim, o princípio da progressão de dificuldade do exercício.

De acordo com os autores, o método de ensino, aprendizagem e treinamento situacional pode ser empregado como um importante recurso dentro do processo de treinamento desportivo em futsal, e sem contraindicações pode ser utilizado em conjunto com outros métodos existentes, como o analítico, por exemplo.

5. Metodologia

Este estudo é considerado como um estudo de caso, pois, em concordância com Gil (2010), refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno, etc.

A pesquisa é do tipo qualitativa descritiva. Segundo Gil (2010), este tipo de pesquisa tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, podendo serem identificadas possíveis relações entre variáveis, através de entrevistas, questionários, observações, documentos e filmes.

O estudo foi realizado nas dependências de uma escola estadual de ensino médio localizada no município de Tucuruí-PA, especificamente na quadra esportiva. O sujeito da pesquisa foi o professor de educação física da referida escola, em contrapartida, também foram analisadas algumas condutas dos alunos, já que agem conjuntamente com o professor.

O instrumento para a coleta de dados foi a observação sistemática e direta das sessões de treinamento. Marconi e Lakatos (2005) afirmam que a observação sistemática é uma técnica de observação direta intensiva, pois utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não consistindo em apenas ver e ouvir, mas também em analisar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

As aulas-treinamento foram gravadas com emprego de filmadora do tipo Sony, modelo Cyber-shot, e posteriormente foram feitas as análise e transcrição em fichas de observação. A coleta de dados foi realizada durante o período de 12 semanas, com frequência de duas vezes semanais, com duração de 90 minutos por aula/dia. Foram observadas 24 sessões, totalizando 36 horas de treinamento. O esquema adotado foi adaptado do estudo de Saad (2002) para analisar os processos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem do treinamento nas aulas.

As análises das filmagens foram feitas pelo próprio pesquisador, com duas ou mais reproduções de cada aula e criteriosa observação da frequên-

cia utilizada e do tempo gasto com as variáveis, atividades e tarefas desenvolvidas.

Na técnica de análise dos dados foram considerados:

a) O tempo despendido, em minutos, e o seu valor percentual nas variáveis: Segmento do treino e Condições das tarefas (SILVA; GRECO, 2009, p. 302).

b) Nas variáveis: Conduta do professor, Conduta dos alunos e Estruturação das sequências de exercícios considerando as Condições das tarefas, foram utilizados para a análise dos dados a incidência (frequência com que determinada variável foi utilizada dentro do total das aulas) e seu percentual total (SAAD, 2002, p. 46).

6. Resultados e discussão

Foram considerados e analisados neste estudo cinco parâmetros de EAT, baseados nos referenciais de Saad (2002) e Silva e Greco (2009), adaptados para a realidade do estudo, que serão elucidados a seguir:

a) Segmento do treino: atividades identificadas como diferentes momentos que ocorrem durante a sessão de treinamento.

b) Condições das tarefas – classificadas em:

- fundamento individual: execução de fundamentos técnicos isolados (ênfase no aspecto técnico);
- combinação de fundamentos: dois ou mais fundamentos combinados;
- complexo de jogo I: situações de jogo com enfoque tático com utilização das estruturas funcionais;
- complexo de jogo II: situações de jogo com enfoque tático, representadas por pequenos jogos com ênfase em situações de jogo: contra-ataque, retorno defensivo, etc.

c) Jogo: atividade de competição governada por regras estabelecidas (SILVA; GRECO, 2009, p. 302).

d) Conduta do professor: centrado no professor, iniciado pelo professor e retroalimentação do professor.

e) Conduta dos alunos: congruente, suportivo e espera.

f) Estruturação das sequências de exercícios considerando a Condição das tarefas: sequência do tipo de exercícios utilizados nas aulas (SAAD, 2002, p. 46).

Na análise dos dados de segmento da aula foram utilizadas as medidas de tempo (duração em minutos) e frequência percentual (%). De acordo com Silva e Greco (2009, p. 303), é importante apontar que a ênfase dada pelo professor a um determinado segmento de aula é um dos fatores que vão caracterizar o método de ensino, aprendizagem e treinamento que ele utiliza.

A forma como o professor distribuiu o tempo em segmentos durante a aula permitiu identificar as prioridades estabelecidas (SAAD, 2002, p. 49). Os segmentos de aula observados foram: conversa com o professor, atividades/aquecimento sem bola, atividades/aquecimento com bola, transição, atividades/treino técnico, atividades/treino técnico-tático, atividades/treino tático e jogo.

Verificou-se que a Conversa com o professor apresentou no total das aulas 141 minutos, o que perfaz um percentual de 6,52%. Já as Atividades/aquecimento sem bola, com duração total de 68 minutos, e as Atividades/aquecimento com bola, com 113 minutos, tiveram um percentual de 3,14% e 5,23%, respectivamente. A transição com 147 minutos do total das aulas apresentou percentagem de 6,80%. Em seguida, a análise das Atividades/treino técnico (177 minutos) e Atividades/treino técnico-tático (181 minutos) demonstrou valor percentual de 8,19% e 8,37%, respectivamente. Atividades de treino tático e Jogo foram os segmentos do treino com valores mais significativos na análise, sendo Atividades/treino tático, com 439 minutos do total (20,32%), e o Jogo, 894 minutos (41,38%).

Tabela 1: Segmento da aula. Duração em minutos e frequência percentual

Segmento do treino	Minutos	%
Conversa com o professor	141	6,52%
Atividades/aquecimento sem bola	68	3,14%
Atividades/aquecimento com bola	113	5,23%
Transição	147	6,80%
Atividades/treino Técnico	177	8,19%
Atividades/treino Técnico-tático	181	8,37%
Atividades/treino Tático	439	20,32%
Jogo	894	41,38%
Total	2160	100%

Conforme vemos na tabela 1, a atividade de Jogo é a mais utilizada dentro do total das sessões de treinamento, ocupando quase a metade de todo o processo de treinamento da equipe. Neste caso, Damasceno e Teixeira (2011) caracterizam o Jogo propriamente dito como Grande jogo, o qual envolve todos os aspectos técnicos e táticos.

O segundo segmento com maior tempo despendido foi o Treino tático, com duração total bastante significativa. A soma desses dois valores completa um percentual de 61,70%. Esse resultado pode revelar uma preocupação maior do professor com o desenvolvimento dos aspectos táticos dos alunos (SAAD, 2002, p. 51).

Duração em minutos e frequência percentual também foram medidas utilizadas para a análise das condições das tarefas. Os dados obtidos foram mais expressivos para o Jogo com os mesmos 41,38% de todo o processo de EAT, e para o Complexo de jogo II, com 298 minutos, demonstrando uma percentagem de 13,79% do total. Complexo de jogo I totalizou 141 minutos, Combinação de fundamentos, 117 minutos, e Fundamentos individuais, 42 minutos do total, evidenciando percentual de 6,52%, 5,41% e 1,94%, respectivamente.

Tabela 2: Condições das tarefas. Duração em minutos e frequência percentual

Condições das tarefas	Minutos	%
Fundamento Individual	42	1,94%
Combinação de Fundamento	117	5,41%
Complexo de Jogo I	141	6,52%
Complexo de Jogo II	298	13,79%
Jogo	894	41,38%

De acordo com a Tabela 2, as tarefas mais aplicadas nas sessões foram o Jogo e o Complexo de Jogo II. Nesse caso, embora haja um trabalho com atividades centradas na técnica (Fundamentos individuais e Combinação de fundamentos), afirmando Gomes e Machado (2001, p. 79) ser fator importante para o sucesso da equipe, pode-se constatar que o professor prioriza tarefas de desenvolvimento dos elementos táticos do jogo.

Na análise da Conduta do professor, por sua vez, foram utilizadas para levantamento dos dados a incidência (vezes que foi utilizada determina-

da conduta) e a frequência percentual. Os resultados observados apresentaram a conduta Centrada no professor e Retroalimentação do professor, com 24 incidências cada, perfazendo 100% do total cada uma delas. A conduta Iniciado pelo professor apresentou 15 incidências, totalizando 62,5% do total das 24 sessões.

Tabela 3: Incidência e frequência percentual da conduta assumida pelo professor

Conduta do professor	Incidência	%
Centrado no professor	24	100%
Iniciado pelo professor	15	62,5%
Retroalimentação do professor	24	100%

Os resultados evidenciam, na Tabela 3, a diversidade do comportamento assumido pelo professor. A conduta Centrada no professor e Retroalimentação do professor foram as mais utilizadas. A análise dos dados demonstra que a todo o tempo o professor controlava os contatos específicos de cada aluno e providenciava instruções necessárias em determinadas atividades, interrompendo-as ou não (SAAD, 2002, p. 46).

Para análise da Conduta dos alunos verificaram-se também a incidência e a frequência percentual. A conduta Congruente foi utilizada 18 vezes, determinando um percentual de 75% do total. Em seguida a conduta Suportiva conteve 15 incidências, obtendo 62,5% do total das sessões. Já a conduta caracterizada Espera, com 58,3%, apresentou 14 incidências. Importante ressaltar que em cada aula os alunos utilizavam mais de uma conduta.

Tabela 4: Incidência e frequência percentual da conduta assumida pelos alunos

Conduta dos alunos	Incidência	%
Congruente	18	75%
Suportivo	15	62,5%
Espera	14	58,3%

Como os alunos assumiram duas ou mais condutas em cada aula, a soma das incidências resultaria em um valor maior que 24 (número total de sessões). Neste caso não se fez necessária a soma dos dados para essa análise. A conduta Congruente foi a que mais ocorreu, evidenciando, assim, de acordo com Saad (2002), um comportamento que corresponde à tarefa imposta pelo professor.

Quanto à estruturação das sequências de exercícios, considerando as condições das tarefas, a que mais ocorreu foi o Jogo, tendo 9 incidências, completando um percentual de 37,5%. Em seguida a sequência Aquecimento sem bola + Complexo de jogo I + Complexo de jogo II + Treino Técnico-tático + Jogo obteve 8 incidências e percentual de 33,3%. As combinações estruturadas com: Aquecimento sem bola + Complexo de jogo I + Fundamento individual + Treino Técnico-tático + Complexo de jogo II + Jogo e aquecimento sem bola + Combinação de fundamento + Complexo de jogo I + Complexo de jogo II + Jogo apresentaram 3 incidências, evidenciando ambas uma percentagem de 12,5% do total. Houve apenas uma incidência com outras combinações, tendo 4,16% do total das sessões.

Tabela 5: Incidência e frequência percentual da estruturação das sequências de exercícios considerando as condições das tarefas

Estruturação das sequências de exercícios considerando as condições das tarefas	Incidência	%
Jogo	9	37,5
Aquecimento sem bola + Complexo de Jogo I + Fundamento individual + Treino Técnico-Tático + Complexo de Jogo II + Jogo	3	12,5
Aquecimento sem bola + Combinação de fundamento + Complexo de Jogo I + Complexo de Jogo II + Jogo	3	12,5
Aquecimento sem bola + Complexo de Jogo I + Treino Técnico-Tático + Complexo de Jogo II + Jogo	8	33,3
Outras combinações	1	4,16

A Tabela 5 demonstra que o Jogo foi mais utilizado dentro do processo pedagógico/metodológico de EAT, apresentando maior incidência e percentual. A sequência: Aquecimento sem bola + Complexo de jogo I + Treino Técnico-tático + Complexo de jogo II + Jogo, por sua vez, representou a segunda estrutura de tarefas mais utilizada nas aulas.

Segundo os autores pesquisados, esses dados afirmam que o professor utiliza uma estruturação de sequência de exercícios que tende a desenvolver tanto os aspectos técnicos como as estratégias de jogo dos alunos, porém, há uma ênfase nas atividades de tomadas de decisão dos alunos.

Conclusão

A pesquisa identificou que o professor-técnico utiliza os quatro processos metodológicos de ensino, aprendizagem e treinamento apresentados na revisão de literatura deste artigo. Foi constatado que as aulas são organizadas e desenvolvidas com a aplicação de atividades que trabalham tanto os aspectos táticos quanto os aspectos técnicos, necessários para o EAT do futsal.

No entanto, a maior parte do tempo das aulas de Treinamento Desportivo - TD (período fora das aulas de Educação Física Escolar) é utilizada com o jogo formal de confrontação e as tarefas de desenvolvimento dos aspectos tático-cognitivos. Isso implica dizer que o professor apresenta uma proposta mais ampla para o EAT em futsal, priorizando o aperfeiçoamento dos aspectos táticos de seus alunos, aproximando-se da metodologia situacional e global.

Com isso, fica clara a preocupação do professor em realmente tornar as aulas um momento de ensino-aprendizagem significativo do treinamento (desenvolvendo e melhorando as habilidades) de futsal, excluindo o pensamento de que, no contexto escolar, o professor “só joga a bola para cima”, não havendo assim um aprendizado significativo ou uma vivência contextualizada com a realidade na qual está inserido.

Sugere-se que estudos como este sejam realizados na região, com o futsal ou outras modalidades esportivas e com outros professores, a fim de maximizar o conhecimento adquirido através da atuação didático/pedagógica de profissionais com trabalhos relevantes e diferenciados para a comunidade escolar.

Referências

BALZANO, O. N.; PEREIRA FILHO, J. M.; GONZÁLEZ, R. H. Abordagem metodológica utilizada no treinamento integrado de futsal e futebol, na formação desportiva do atleta de futebol de campo. *EF Deportes.com, Revista Digital*, Buenos Aires, n. 156, maio 2011.

BARROS, T. N. N. D. *Enquadramento metodológico dos processos de treino no futsal*. 2007. 129 f. Monografia (Especialização) – Curso de Licenciatura em Desporto e Educação Física, Área de Desporto e Rendimento, Futebol, Faculdade de Desporto da Universidade de Porto, Porto, 2007.

BORGES, R. R. K. *Análise dos Métodos de Ensino Utilizados em Escolinhas de Futsal de Porto Alegre*. 2011. 39 f. Monografia (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CASAGRANDE, C. G. *Ensino e aprendizagem dos esportes coletivos: análise dos métodos de ensino na cidade de Uberlândia-MG*. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Esporte e Exercício, Formação e Ação profissional em Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Triângulo, Uberaba, 2012.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAL. Disponível em: <<http://www.cbfs.com.br/2009/cbfs/>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

CUNHA, D. S. *A importância do Futsal nas aulas de Educação Física Escolar*. Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde, UniCeub. Brasília, 2014.

DAMASCENO, G. J; TEIXEIRA, D. C. Métodos de treinamento empregado pelos treinadores nas escolinhas de futsal do município de Caratinga-MG e o desenvolvimento da inteligência tática. *EFDesportes.com, Revista Digital*, Buenos Aires, n. 156, maio 2011.

FARINATTI, P. T. V. *Criança e Atividade Física*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRECO, P. J. et al. Estratégia e tática no Futsal: uma análise crítica. *Caderno de Educação Física*, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 9, p. 75-84, 2011.

GOMES, A. C.; MACHADO, J. A. *Futsal: metodologia na infância e adolescência*. Londrina: Midiograf, 2001.

LIMA, C. O. V; MATIAS, C. J. A. S; GRECO, P. J. O conhecimento tático produto de métodos de ensino combinados e aplicados em sequências inversas no voleibol. *Rev. Brás. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 129-130, janeiro/março 2012.

LORENZI, M. L. *Iniciação esportiva: uma forma de educar?* Criciúma: Unesc, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, D. F.; REZER, R.; CASTRO, R. L. V. G.; SHIGUNOV, V. O esporte como papel de uma reunião social. *Revista eletrônica de Ciências da Educação*, v. 1, n. 1, 2002. ISSN 1677-3098.

MENDES, R. R.; MATOS, J. A. B.; PINHO, A. C. Propostas Metodológicas da Iniciação Esportiva Escolar. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*, publicação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA], Eunápolis, n. 1, ago. 2010.

PINHO, S. T. et al. Método Situacional e sua Influência no Conhecimento Tático Processual de Escolares. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 580-590, jul./set. 2010.

PINTO, F. S.; SANTANA, W. C. Iniciação ao futsal: as crianças jogam para aprender ou aprendem para jogar? *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 10, n. 85, p. 1-1, 2005.

REZER, R. Pressupostos orientadores para o ensino dos “futebóis” na educação física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 71-87, set. 2009.

SAAD, M. A. *A formação técnico-tática de jogadores de futsal nas categorias sub-13 e sub-15: Análise do processo de ensino-aprendizagem-treino*. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC, 2012.

_____. *Estruturação das Sessões de Treinamento Técnico-Tático nos Escalões de Formação do Futsal*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC, 2002.

SANTANA, W. C. *Habilidades*. 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiadofutsal.com.br/habilidades.php>> Acesso em: 20 nov. 2014.

SILVA, M. V.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treino no desenvolvimento da inteligência e criatividade tática em atletas de futsal. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 297-307, jul./set. 2009.

SOARES, R. P. R. *Futsal como conteúdo nas aulas de educação física escolar: motivação e benefícios*. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, UniCEUB. Brasília, 2015.

TENROLLER, C. A.; MERINO, E. *Métodos e Planos Para o Ensino dos Esportes*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006.

SOBRE OS AUTORES



Prof. Me. Afonso de Ligory Brandão Saife

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UEPA; especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física pela UFPA; mestrando em Ciência do Desporto pela UTAD (Portugal). Docente no IFPA - Campus Belém e Prefeitura municipal de Belém. Foi docente efetivo na UEPA, Campus Tucuruí.

Prof. Esp. Antonio Alencar Filho

Graduado em Educação Física pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM); especialista em Educação especial e inclusiva pela Funpac; mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da UFPA - Campus Cametá. Professor EBTT no IFPA - Campus Tucuruí. Email: antonio.alencar@ifpa.edu.br



Prof. Dr. Claudio Joaquim Borba-Pinheiro

Graduação em licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA-PA, 1996), mestrado em Ciências da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco (UCB-RJ) e doutorado em Ciências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio-RJ). Atualmente é docente do Instituto Federal do Pará (IFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), ambos nos campi de Tucuruí-PA. É membro do Laboratório de Biociências da Motricidade Humana (LABIMH-Unit) Aracajú, SE.



Me. Elizabeth Cristina Nascimento Branch

Graduada em Serviço Social (UFPA); especialista em Serviço Social, Brasil (2007) e mestrado em Ciências (UFRRJ). Assistente social no IFPA - Campus Tucuruí e Fórum Estadual. É TAE /Assistente Social na IFPA - Campus Tucuruí. É membro do grupo de estudo e pesquisa Educação, Currículo e Diversidade na Amazônia Paraense - IFPA/Campus Tucuruí.

Prof. Esp. Jairson Monteiro Rodrigues Viana

Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, 1999). Especialização em Pedagogia do Movimento Humano (UEPA - 2002). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Prática Docente, Educação Física Escolar e Treinamento Desportivo Escolar. Atualmente é professor de Educação Física Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Tucuruí (desde 08/2016). Também atuou como professor no ensino fundamental I e II, na rede municipal de ensino (2001-2016); como professor do ensino médio na Seduc/Tucuruí, PA (2003-2016) e docente substituto na UEPA/Tucuruí, ministrando as disciplinas: Futsal, Handebol, Atletismo e Prática docente.



Prof. Esp. Lucas Nascimento Nobre

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UEPA; especialista em Fisiologia do Exercício pela FAM; pós-graduando em Treinamento Esportivo pela UFPA.



Prof. Ma. Mariana da Silva Barros

Graduada em Educação Física pela UEPA; especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela UEPA; especialista em Administração Escolar - F. Mário Shernberg - Ma. em Organizações Administrativas na Escola; docente na Semec - Tucuruí, Seduc-PA e superior na Unopar - Tucuruí.

Prof. Ma. Maria Sarmiento Pereira

Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA-2000). Ma. em Ciências da Educação pela Universidad Internacional Tres Fronteras - Assunción/ Py (2016); Especialização em Pedagogia do Movimento Humano - UEPA (2002), Gestão Escolar - UFPA (2008) e Educação Empreendedora - PUC RIO (2016). É membro dos Grupos de Estudo e Pesquisa: Educação, Currículo e Diversidade na Amazônia Paraense e Tecnologia Assistiva para a Educação Inclusiva do IFPA - Campus Tucuruí. Atualmente é professora de Educação Física Escolar da rede Estadual/Tucuruí - Ensino Médio (desde 2003) e Técnica em Assuntos Educacionais/IFPA - Tucuruí (desde 2012). Também atuou como professora no ensino fundamental I, na rede municipal de ensino (2001-2012).



