

ANAIS DO

III CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE TEMOS A FALAR SOBRE DIDÁTICA?

8 e 9 de maio de 2014

ORGANIZADORES:

Silvane Fensterseifer Isse
Derli Juliano Neuenfeldt



ISBN 978-85-8167-075-1

Realização:

Pró-Reitoria de Pesquisa,
Extensão e Pós-Graduação

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA

Centro de Ciências
Humanas e Jurídicas

 **UNIVATES**

Apoio:



(Orgs.)
Silvane Fensterseifer Isse
Derli Juliano Neuenfeldt

**Anais do III Congresso Estadual de
Educação Física na Escola: “Educação
Física Escolar: o que temos a falar sobre
didática?”**

1ª edição

 EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2014



Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Ney José Lazzari

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação:

Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Ensino: Luciana Carvalho Fernandes

Pró-Reitora de Ensino Adjunta: Daiani Clesnei da Rosa

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Júlia

Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Oto Roberto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e revisão final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Marketing e Comunicação da Univates

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado- RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 - Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br - <http://www.univates.br/editora>

C749

Congresso Estadual de Educação Física na Escola (3. : 2014 : Lajeado, RS)

Anais do III Congresso Estadual de Educação Física na Escola: "Educação Física Escolar: o que temos a falar sobre didática?", 8 e 9 de maio de 2014, Lajeado, RS / Silvane Fensterseifer Isse e Derli Juliano Neuenfeldt (Orgs.). / Lajeado: Ed. da Univates, 2014.

172 p.:

ISBN 978-85-8167-075-1

1. Educação física 2. Pedagogia 3. Congresso 4. Anais I. Título

CDU: 796:37

Catálogo na publicação – Biblioteca da Univates

**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão,
adequação e procedência das citações e referências,
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Ms. Alessandra Brod
Ms. André Luiz Lopes
Dr. Carlos Leandro Tiggemann
Ms. Carson Luiz Siega
Esp. Clairton Wachholz
Ms. Derli Juliano Neuenfeldt
Ms. Eduardo Sehnem
Esp. Gabriela Nobre Bins
Dr. Lauro Inácio Ely
Ms. Leandro Oliverira Rocha
Ms. Leonardo De Ross Rosa
Ms. Marcos Minoru Otsuka
Dra. Morgana Domênica Hattge
Esp. Rodrigo Lara Rother
Ms. Silvane Fensterseifer Isse
Ms. Tânia Micheline Miorando
Ms. Vera Regina Oliveira Diehl

APRESENTAÇÃO

O III Congresso Estadual de Educação Física na Escola, promovido pelo Curso de Educação Física – Licenciatura do Centro Universitário Univates, foi realizado nos dias 8 e 9 de maio de 2014. O Congresso teve como objetivo contribuir para a qualificação dos professores da área da Educação Física Escolar, desenvolvendo a cultura da reflexão e do debate acadêmico. Além disso, objetivou-se a socialização de investigações e práticas pedagógicas, através da apresentação de trabalhos científicos e relatos de experiências docentes na área da Educação Física e afins, além de vivências corporais por intermédio de oficinas. A qualificação docente, através do estímulo à produção científica e ao compartilhamento de experiências de ensino, pesquisa e extensão, teve como intuito a potencialização da Educação Física no campo escolar. Nesse sentido, o III Congresso Estadual de Educação Física na Escola se constituiu em espaço e tempo de formação continuada, em que estudantes e professores compartilharam suas experiências, questionamentos, reflexões e proposições.

O evento teve como temática: "Educação Física Escolar: o que temos a falar sobre didática?" A mesa de abertura, que teve como título o tema do congresso, teve como palestrantes as professoras Dra. Denise Grosso da Fonseca, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Ms. Roseli Belmonte Machado, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Durante a realização da mesa, os congressistas foram convidados a refletir sobre as relações que a Educação Física tem estabelecido com o campo da Didática, em tempos de incertezas, mudanças e transitoriedades. A discussão sobre o quê, como, por que, para quê ensinar Educação Física na escola tem se dado, muitas vezes, de forma precária e gerado resistências. As palestrantes apontaram a necessidade de rediscutirmos, de reencantarmos o fazer docente, pensando de outros modos a escola contemporânea e o fazer docente.

A palestra proferida pelo professor Dr. Ricardo Rezer, da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ), teve como título "Conhecimento e prática pedagógica na Educação Física escolar: aproximações com o campo da Didática...". Em sua fala, o palestrante reforçou a ideia de que "o cotidiano do trabalho docente é 'atravessado' por questões didáticas – muitas delas despercebidas" e que "questões sobre como ensinar e aprender são ainda motivo de angústia no cotidiano de professores e professoras". Foram abordados nexos entre conhecimento e prática pedagógica na Educação Física escolar, a partir de tensionamentos entre teoria e prática.

O evento contou, pela segunda vez, com o apoio da Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que organizou o Seminário de Teses e Dissertações. Neste seminário, foram apresentados os seguintes trabalhos: "A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS", de autoria de Victor Julierme Santos da Conceição (doutorado em Ciências do Movimento Humano – UFRGS); "A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física do município de Lajeado", de autoria de Leandro Oliveira Rocha (mestrado em Ciências do Movimento Humano – UFRGS); "Educação Estética com educadoras: uma proposta de intervenção a partir de vivências corporais", de autoria de Rodrigo José Madalóz (mestrado em Educação - Universidade de Passo Fundo) e "Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti-RS", de autoria de Rodrigo Alberto Lopes (mestrado em Educação - UNISINOS).

Contemplando o objetivo de contribuir para a cultura investigativa e para o olhar crítico do contexto escolar, foram realizadas sessões científicas. Nestas buscou-se compartilhar e discutir acerca do conhecimento científico construído na área, a partir da apresentação de pesquisas, projetos de extensão e relatos de experiência. Foram apresentados 51 trabalhos, vinculados a 11 instituições de Educação Básica e Ensino Superior do Rio Grande do Sul e Santa Catarina: ULBRA, UNIVATES, FSG, UFRGS, UFSM, URI, PUCRS, UNOCHAPECÓ, FURB e EMEF Pedro Jorge Schmidt.

As três oficinas oferecidas tiveram o intuito de compartilhar e refletir sobre experiências pedagógicas que tematizam práticas corporais da cultura do movimento humano, que foram: "Experiências lúdicas na Dança", ministrada pela professora Esp. Cátia Rosilene da Rocha Petry, da Secretaria Municipal de Educação de Bom Retiro do Sul; "Práticas Corporais e Educação Ambiental", ministrada pelo professor Ms. Derli Juliano Neuenfeldt, do Centro Universitário Univates, e "Voleibol na Escola: utilizando a

metodologia das Escolas Esportivas da Univates", ministrada pelo professor Esp. Rodrigo Lara Rother, do Centro Universitário Univates.

O III Congresso Estadual de Educação Física na Escola consolida a necessidade de se ter um espaço para dialogar, trocar ideias e compartilhar saberes sobre a Educação Física Escolar. Ele assume este compromisso por acreditar na importância da escola, por entender que a formação profissional não se esgota na graduação, mas é contínua, e que o professor de Educação Física faz parte de um coletivo docente que atua a partir de um projeto político-pedagógico, fazendo da escola e da Educação Física espaços de formação política.

O evento foi encerrado com a certeza de que o tema seguirá em discussão nas diferentes instituições de Educação Básica e de Ensino Superior que estiveram presentes e com o desejo de que em 2015 possamos nos reunir novamente para compartilhar e problematizar os saberes e fazeres da Educação Física Escolar.

Silvane Fensterseifer Isse e Derli Juliano Neuenfeldt
Lajeado, 9 de maio de 2014

SUMÁRIO

TEXTOS DAS PALESTRAS	12
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE TEMOS A FALAR SOBRE DIDÁTICA?.....	13
DENISE GROSSO DA FONSECA	
EDUCAÇÃO FÍSICA, DIDÁTICA E CURRÍCULO: "SERIA POSSÍVEL PENSAR DE OUTROS MODOS"?	21
ROSELI BELMONTE MACHADO	
CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA DIDÁTICA.....	27
RICARDO REZER	
RESUMOS DO SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES	37
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE-RS	38
VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO	
VICENTE MOLINA NETO	
A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE LAJEADO/RS	41
LEANDRO OLIVEIRA ROCHA, VICENTE MOLINA NETO	
EDUCAÇÃO ESTÉTICA COM EDUCADORAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE VIVÊNCIAS CORPORAIS.....	43
RODRIGO JOSÉ MADALÓZ	
SEMEAR-SE (EM) UM CAMPO DE DILEMAS: UMA AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRINCÍPIANTE NA ZONA RURAL DE IVOTI/RS	46
RODRIGO ALBERTO LOPES	
RESUMOS DAS SESSÕES CIENTÍFICAS	49
COMPOSIÇÃO CORPORAL E SAÚDE: UM ESTUDO TRANSVERSAL EM ESCOLARES DE 1º A 3º ANO NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS.....	50
RAFAEL TOSCAN, JÉSSICA MASSA, CARLOS LEANDRO TIGGEMANN, CAROLINE PIETA DIAS	
COLÔNIA DE FÉRIAS SEST SENAT COMO PROMOÇÃO DE ESPAÇO DE LAZER SOB A ÓTICA SOCIO-CULTURAL	52
BHIANCA CONTERATO PATIAS, DIEGO LUIS SAUER, ANDRESSA AITA IVO, ELIZARA CAROLINA MARIN	
AS MÚLTIPLAS FACETAS DE UMA PRÁTICA MUSICAL NA ESCOLA	54
JOSIANE SCHENA, TANIA MICHELINE MIORANDO	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA	56
ANA PAULA KONZEN, VIVIANA DA ROSA DEON, RODRIGO JOSÉ MADALÓZ, CINARA VALENCY ENEAS MÜRMMANN	

SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/UNIVATES – AÇÕES E METAS DESENVOLVIDAS NA EMEF PORTO NOVO/LAJEADO/RS.....	59
FELIPE MARTINI ZAMBIASI, JÓICE SANINI DA SILVA, PAULO HENRIQUE CORNELIUS, ALESSANDRA BROD	
EXPERIÊNCIAS COM JOGOS TRADICIONAIS: JOGO DA BOCHA NO CAMPUS DA UFSM..	61
CLEITON LUIS AMARAL DA ROSA, DIEGO LUIS SAUER, THAIANE BONALDO DO NASCIMENTO, ELIZARA CAROLINA MARIN	
COMPARAÇÃO DE VALORES DO ÍNDICE DE MASSA CORPORAL DE CRIANÇAS DE 7 A 8 ANOS DE CAXIAS DO SUL/RS, COM VALORES NORMATIVOS DO PROJETO ESPORTE BRASIL	63
RAFAEL BORTOLUZZI, TIAGO MACEDO DA COSTA, CAROLINE PIETA DIAS, CARLOS LEANDRO TIGGEMANN	
A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ANÁLISE DE PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM TCC DA EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA/UNIVATES E PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	66
ALESSANDRA BROD	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONHECENDO A PROPOSTA SHARE NATURE DE JOSEPH CORNELL.....	69
DERLI JULIANO NEUENFELDT, JANE MÁRCIA MAZZARINO	
BIOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO	72
GIOVANA BALSAN, CARLOS KEMPER	
QUALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	74
ALESSANDRO DA SILVEIRA BUENO, EUZÉBIO RAFAEL DA SILVA, SUÉLEN DA SILVEIRA MACHADO DA SILVA, RODRIGO LARA ROTHER	
AS TEMÁTICAS DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SANTA MARIA	76
ARIÉLE DE CARVALHO SOARES, DANIELA DE MOURA CLATES, MARIA CECÍLIA CAMARGO GÜNTHER	
QUALIDADE DE VIDA E ATIVIDADE FÍSICA	79
JÓICE SANINI DA SILVA, CARLOS LEANDRO TIGGEMANN	
TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E MICROPOLÍTICA ESCOLAR: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES.....	81
JONATAS DA COSTA BRASIL DE BORBA, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI, MAICON FELIPE PEREIRA PONTES	
A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	84
MONIQUE BIANQUETTI, ISMAEL FELIPE KERN, TANIA MICHELINE MIORANDO	
A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM CENA/ENCENA	86
ANDRESSA DA SILVEIRA MENEZES, DIEGO RAFAEL DE MELO SANTANA, RICIELE DE OLIVEIRA SANTINI, TANIA MICHELINE MIORANDO	
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE.....	89
ANDRESSA CENI LOPES, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI	

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	92
MAICON FELIPE PEREIRA PONTES, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI, JÔNATAS DA COSTA BRASIL DE BORBA	
MANIFESTAÇÕES ESPORTIVAS DA MODALIDADE VOLEIBOL OFERECIDAS PELO PEI ESCOLAS ESPORTIVAS DA UNIVATES.....	94
RODRIGO LARA ROTHER, MATEUS DE OLIVEIRA TIMOTO, CLAIRTON WACHHOLZ	
PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	96
JOSÉ MIGUEL VOLKWEIS JUNIOR, KATIA REGINA CHALMERES DE MORAES, ANDRÉ MARQUES DA SILVA, ANDRÉA BITTENCOURT DE SOUZA	
A CONCEPÇÃO DE RECREAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ÂNGELO-RS.....	99
TAYSON EBERHARDT DE LIMA, CINARA VALENCY ENÉAS MÜRMAN, FELIPE RAMOS NADALON, VIVIANA DA ROSA DEON	
MÚLTIPLOS OLHARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE	102
RODRIGO JOSÉ MADALÓZ, FERNANDA DUTRA DE VARGAS, VIVIANA DA ROSA DEON	
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PRESENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS DE VIAMÃO/RS.....	105
NATACHA DA SILVA TAVARES, DENISE GROSSO DA FONSECA	
O QUE PODE UM CORPO? UMA EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS	107
GABRIELA NOBRE BINS, HELENO MEIRELES	
PLANEJAMENTO NA ABORDAGEM EMERGENTE: SUBSÍDIOS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO PLANEJAMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	109
DERLI JULIANO NEUENFELDT, JACQUELINE SILVA DA SILVA, MATEUS LORENZON, TANIA MICHELINE MIORANDO	
NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA EM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS	111
JÉSSICA LUANA DORNELLES DA COSTA, CARLOS LEANDRO TIGGEMANN	
PROJETO DE EXTENSÃO: AÇÕES SOCIAIS E DE SAÚDE EM GERONTOLOGIA - ASSG	113
FRANCIS LOPES, ALESSANDRA BROD	
PERFIL DE TREINAMENTO DAS AULAS DE JUMP POR PROFISSIONAIS DA MODALIDADE NAS CIDADES DE ESTRELA E LAJEADO/RS.....	115
CAMILA ZANATTA, CARINA MIGUEL DE ALMEIDA, CARLOS LEANDRO TIGGEMANN	
PERFIL, LINHA DE ATUAÇÃO E OS RESULTADOS OBTIDOS PELO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/UNIVATES	117
RODRIGO LARA ROTHER, BRUNA SOLANGE RAUBER, CAMILA FRANCISCO SULZBACH, ÉDERSON DORNELES MENEZES	
A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A DANÇA TRADICIONALISTA GAÚCHA.....	120
VANESSA ENDERLE, SILVANE FENSTERSEIFER ISSE	

ATLETISMO: UMA VIA DE MÃO DUPLA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DOS ANOS INICIAS.....	122
ANDIARA MACHADO FERREIRA, VIVIANA DA ROSA DEON, RODRIGO JOSÉ MADALÓZ, CINARA VALENCY ENÉAS MÜRMAN	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS: UM DESAFIO CONSTANTE.....	125
EDERSON PATRICK JARDIM DOS SANTOS, VIVIANA DA ROSA DEON, RODRIGO JOSÉ MADALÓZ, CINARA VALENCY ENÉAS MÜRMAN	
EDUCAÇÃO FÍSICA "PINTANDO" A CIDADANIA: REVITALIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE ESPORTES E LAZER NA ESCOLA.....	128
JAIME DANIEL DA SILVA, CAROLINE DE JESUS CLEZAR, JANICE PEREZ AVENA, VERA LÚCIA PEREIRA BRAUNER	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O OLHAR DO DOCENTE.....	131
FELIPE RAMOS NADALON, CINARA ENÉAS VALENCY MÜRMAN, VIVIANA DA ROSA DEON	
A VISÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE OUTRAS DISCIPLINAS EM UMA ESCOLA PARCEIRA DO PIBID/UNIVATES.....	134
BRUNA SOLANGE RAUBER, CAMILA FRANCISCO MACIEL SULZBACH, STEFANI BRUXEL, RITA DE CASSIA QUADROS DA ROSA	
A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO MODELO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	137
RODRIGO LARA ROTHER, MARGARITA ROSA GAVIRIA MEJIA	
GINÁSTICA: UMA POSSIBILIDADE NA ÁREA ESCOLAR.....	140
JÉSSICA RODRIGUES, MARIEL MACHADO MELO, ALESSANDRA BROD	
A ARTE CIRCENSE INSERIDA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	143
CAMILA PIRES CUNHA, DIEGO AUGUSTO SEIBEL, EDUARDO KICH, ALESSANDRA BROD	
VALIDAÇÃO DE UM SISTEMA DE ESCANEAMENTO 3D PARA AVALIAÇÃO DAS CURVATURAS DA COLUNA VERTEBRAL DE CRIANÇAS EM DIFERENTES PERFIS NUTRICIONAIS.....	145
JULIANA ADAMI SEDREZ, JEFFERSON FAGUNDES LOSS, CLÁUDIA TARRAGÓ CANDOTTI	
CONCEPÇÃO ABERTA E PREFERÊNCIA DOS ALUNOS PELOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID/UNIVATES.....	147
FRANCIELE LAVALL, BRUNA FÜHR, MARA LÚCIA SCHNEIDER KLEIN, RODRIGO LARA ROTHER	
INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NO DESEMPENHO MOTOR DE ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE-RS.....	149
PATRÍCIA FERNANDES, GRABRIEL MERLIN, WILLIAN BARBOSA, VERA LÚCIA PEREIRA BRAUNER	
AUTOAVALIAÇÃO: LIÇÕES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE FORFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	152
LILIAN BEATRIZ SCHWINN RODRIGUES	
GINÁSTICA ARTÍSTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	155
STELAMARIS HORN DE BRITO	

LUGARES POSSÍVEIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO	157
ALANA DE SOUZA DOS SANTOS, ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI	
A HISTÓRIA DAS COPAS DO MUNDO DE FUTEBOL COMO ELEMENTO DIDÁTICO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	160
ANTONIO GUILERME SCHMITZ FILHO, LIDIANE SOARES BORDINHÃO, VERIDIANA DESORDI BERNARDI, WILLIAM DANIEL BITERN COURT	
UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	162
SILVANE FESNTERSEIFER ISSE	
A FORMAÇÃO INICIAL E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO PIBID	165
DANIELA DE MOURA CLATES, ARIÉLE DE CARVALHO SOARES, MARIA CECÍLIA CAMARGO GÜNTHER	
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE PROFESSORES DE CLASSES UNIDOCENTES DO RS – UM ESTUDO DE CASO	168
VALÉRIA FEIJÓ MARTINS , NATACHA DA SILVA TAVARES, SANDRO MACHADO, ROSELI BELMONTE MACHADO	
O ESPORTE AMADOR EM SANTA CATARINA: DO ASSOCIATIVISMO AO JOGOS ABERTOS DE SANTA CATARINA.....	170
CAMILA DA CUNHA NUNES, MARCOS ANTÔNIO MATTEDI	
LUGARES E SENTIDOS DO TRABALHO NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	173
ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI, ALANA DE SOUZA DOS SANTOS, ELOMAR AUGUSTO MARQUES DA COSTA	
CONTRIBUIÇÕES DA VIAGEM DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	176
VERIDIANA DESORDI BERNARDI, THAIANE BONALDO DO NASCIMENTO, RENATA NASCIMENTO DUARTE, ELIZARA CAROLINA MARIN	

TEXTOS DAS PALESTRAS

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE TEMOS A FALAR SOBRE DIDÁTICA?

Denise Grosso da Fonseca¹

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Falar sobre Didática em tempos de mudanças constantes, de incertezas, de crises, é um desafio que mobiliza inúmeras reflexões. O que nos instiga? O que buscamos? O que faz sentido?

Confesso que o fato de ter trabalhado com disciplinas pedagógicas, desde o início de minha carreira na docência em Educação Física, tem me levado a dedicar um certo tempo ao estudo e à reflexão sobre temas desse campo do conhecimento. Ao mesmo tempo em que me vejo profundamente instigada, envolvida com a área pedagógica junto a tantos outros colegas, tenho reparado que o estudo e a discussão dessa temática tem sido motivo de muitas resistências - rejeições por parte de alunos em processo de formação e, até mesmo, de colegas que exercem a docência nos mais diversos níveis educacionais e nas múltiplas áreas de atuação. Por que isso acontece? Qual a importância da Didática?

Relendo um projeto de dissertação de Mestrado de uma professora, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – PPGCMH da Escola de Educação Física –ESEF da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que procura investigar a construção das identidades profissionais de professores de educação física iniciantes, encontro um trecho em que ela afirma:

Na minha formação como professora de Educação Física (Licenciatura) encontrei muitos colegas que optaram pelo curso, pois, acreditavam que não seria necessário uma carga grande de leitura, que aprenderíamos esportes coletivos e que as disciplinas pedagógicas eram “perda de tempo” (KAEFER, 2013, p. 37).

Trago, neste breve recorte, exemplo de situações emblemáticas que colocam em questão o descrédito nos conhecimentos da área pedagógica, concorrendo para o esvaziamento e a precarização da reflexão sobre o como, o porquê e o para quê ensinar Educação Física.

Em outra ocasião declarei que “rediscutir, reencantar e ressignificar o fazer docente há de ser o desafio maior de quem se (pre)ocupa com a formação inicial ou continuada de professores. E é nesse intuito que me ‘engravidado de sonhos’ que se renovam a cada semestre, gestando possíveis caminhos com turmas de alunos da graduação que iniciam seu processo de formação ou com professores de Educação Física e acadêmicos como vocês aqui presentes, que não abandonaram a luta em busca do ser professor!” Esta afirmação me faz lembrar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que está sendo desenvolvido por um aluno orientando, intitulado “Ser e fazer docente”. Nesse ele discute a profissionalidade do professor. Na sua justificativa, declara:

Sempre considerei o *ensinar* uma das tarefas mais nobres da humanidade, transmitir um conhecimento e ver brilho nos olhos de quem aprende. Ver vidas transformadas a partir do meu exemplo e estímulo, fez com que eu logo descobrisse minha vocação pela docência. Contudo, a certeza dessa vocação foi posta à prova [...] Diante do que observava nas escolas, por muitas vezes me questionei sobre o que faz com que os professores se mantenham exercendo a docência na realidade das escolas públicas brasileiras.

Admiro muito esses profissionais que, mesmo em meio a tantas dificuldades, não desistem *do ensinar*. Mas o que eles ensinam? Percebo que os muitos professores não desistem de suas profissões, mas a maioria deles abandonou a docência (BAUER, 2013, p. 4).

Trazer essa manifestação para justificar a valorização desta discussão didático pedagógica não tem a intenção de transformar tal propósito em panaceia para todas as dificuldades e problemas que atingem a Educação Física escolar; mas, sim, refletir sobre tais questões e tentar revisitar uma, e não a única, proposta para o enfrentamento do processo de ensino e aprendizagem na área.

¹ Professora de Fundamentos da Educação Física e Supervisora de Estágio do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - ESEF -UFRGS.

Ainda refletindo sobre a situação que se coloca, entendo que em outros tempos, há 30 ou 40 anos, a Didática se constituía num tecnicismo educacional, cujas marcas se faziam presentes nos modelos a serem reproduzidos, nos manuais tipo receituários, que reduziam a formação docente a uma dimensão estritamente técnica. Por outro lado, nas últimas duas décadas a necessidade de superar tal modelo deixou de lado a discussão do como fazer, em nome de uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, dirigindo o foco da discussão para as questões pedagógicas, políticas e sociológicas que perpassam o processo. Nessa mesma perspectiva, também Caparroz e Bracht (2007) colocam em pauta o espaço e o lugar da didática na educação física quando questionam: "Estaria a produção acadêmica e, em função disso, também os cursos de formação de professores de educação física, hipertrofiando as discussões pedagógicas e atrofiando as discussões da didática na educação física escolar?" (p. 21). A par dessa reflexão relatam que, em visitas feitas a escolas de diversas comunidades, se deparam com as mais variadas questões, como: "o que ensinar", "por que ensinar", "como ensinar", "como trabalhar em dias de chuva", "como lidar com a indisciplina dos alunos", "como tratar a violência nas aulas", "o que fazer diante do desinteresse dos alunos nas aulas", "como desenvolver o planejamento de ensino", "como trabalhar a educação física em escolas de periferia", entre tantas outras. De alguma forma as questões abordadas pelos autores se agregam às que já vínhamos colocando.

Assim, esta e tantas outras manifestações aliadas ao testemunho das fragilidades que assolam e corroem as ações docentes no campo da Educação Física, me levaram a aceitar o convite para estar aqui falando com vocês sobre Didática, a partir das possíveis relações entre concepções epistemológicas, pedagógicas e didáticas que se concretizam no atravessamento das quadras, ginásios, pátios e salas escolares, em diálogo com autores que tematizam tais questões em seus estudos.

PEDAGOGIA E DIDÁTICA E SEUS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

O quadro abaixo resume as possibilidades de entendermos as relações acima mencionadas, onde buscamos discutir as concepções epistemológicas, representadas pelo modelo (sujeito-objeto) as abordagens pedagógicas representadas pelo modelo (professor-aluno) e as didáticas pelo modelo (processo-conteúdo).

Título:

EPISTEMOLOGIA		PEDAGOGIA		DIDÁTICA	
Conhecimento		Educação		Processo de ensino-aprendizagem	
Modelo	Teoria	Modelo	Teoria	Modelo	Teoria
Suj/Obj		Aluno/Prof		Proc/Cont	
S ∩ O	Empirista	A ∩ P	Diretiva	P ∩ C	Instrumental
S ⊗ O	Apriorista	A ⊗ P	Não-diretiva	P ⊗ C	Espontaneista
S « O	Construtivista	A « P	Relacional	P « C	Fundamental

Fonte: Fonseca, (2002) quadro síntese das ideias de Becker, (1993)

Uma leitura horizontal do quadro oferece a possibilidade de estabelecer relações entre as diferentes hipóteses explicativas das concepções epistemológicas, pedagógicas e didáticas, entendendo que o objeto de estudo das teorias epistemológicas é o conhecimento; das teorias pedagógicas é a educação; e, da didática é o processo de ensino aprendizagem, indicados, neste estudo, como três pilares constituintes do processo educativo.

Nesse sentido, para discutir a Didática no âmbito da Educação Física, me assessoro dos conceitos epistemológicos de Becker (1993, p.11), os quais são representados pela relação sujeito (S) objeto (O), nas três hipóteses tratadas.

Empirismo: é a hipótese segundo a qual a capacidade de conhecer ou aprender do sujeito é devida à experiência adquirida em função do meio físico mediada pelos sentidos. O indivíduo, ao nascer, é tábula rasa.

Apriorismo: é a hipótese, oposta ao empirismo, segundo a qual o indivíduo, ao nascer, traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação.

Construtivismo: é a hipótese que, negando simultaneamente o empirismo e o apriorismo, afirma que as estruturas do conhecimento, e, portanto, da aprendizagem, são construídas pelo sujeito mediante sua ação sobre o meio físico e social, portanto, mediante um processo de interação sujeito-meio.

Valho-me das ideias deste mesmo autor que se referem a três possibilidades pedagógicas: Diretiva, Não Diretiva e Relacional, onde gravitam as relações entre professor (P) e aluno (A) na busca do conhecimento, em sintonia com as respectivas teorias epistemológicas que as sustentam. As pedagogias diretivas, significando a supremacia, o autoritarismo do professor sobre o aluno; as não diretivas expressando a ausência, a omissão da ação pedagógica do professor, delegando ao aluno liberdade plena sobre o quê ou o como aprender e as relacionais contemplando uma perspectiva superadora das duas anteriores, valorizando a ação do professor e dos alunos, ou seja, a interação entre ambos, no processo de ensinar e aprender. E, por último, não no sentido hierárquico de importância, mas por se tratar da terceira coluna do quadro, lanço mão das definições de Candau (1993) sobre Didática, para quem a Didática Instrumental se refere a um modelo que visa apenas à competência técnica, à receita apoiada em informações desvinculadas do contexto real. A Didática Fundamental diz respeito à prática pedagógica articulada nas três dimensões: técnica, humana e política, contemplando a multidimensionalidade do processo educativo. E, complementando as representações da autora, aponto uma terceira possibilidade didática a que nomeei de Didática Espontaneísta, indicando a prática pedagógica sem intencionalidade e/ou orientação.

Como estes modelos se manifestam nas aulas de Educação Física? Qual epistemologia se encontra subjacente à prática docente? Qual concepção pedagógica norteia as ações educativas? Qual perspectiva Didática orienta a organização do processo de ensino aprendizagem nas aulas?

Numa pedagogia diretiva, consciente ou inconscientemente, sustentada pela epistemologia empirista ($O \rightarrow S$) o professor é o detentor do conhecimento e repassa para o aluno aquilo que sabe ($P \rightarrow A$). É a educação bancária de Paulo Freire. Nas aulas de educação física se faz presente nas práticas corporais realizadas de forma mecânica, onde a reprodução de movimentos ocorre sem contextualização, sem tomada de consciência, sem reflexão. É a prática do movimento pelo movimento, é o gesto impessoal, reproduzido a partir de modelos que desconsideram a subjetividade, as condições biológicas, etárias, culturais e sociais de quem o pratica. Na prática docente, ou seja, na Didática, o conteúdo se sobrepõe ao processo ($C \rightarrow P$). O planejamento é conteudista, não importa o processo, importa o acúmulo. Não importam as diferenças individuais, mas o rigor excludente da técnica.

Numa pedagogia não diretiva ($A \rightarrow P$), mesmo que também consciente ou inconscientemente, o pressuposto epistemológico é apriorista, pois o professor delega ao aluno a autodireção de sua aprendizagem. No pátio das escolas se faz presente através das aulas "rola bola", das "aulas livres" destituídas, na maioria das vezes, de um propósito pedagógico. Digo na maioria das vezes, porque uma aula livre pode ter objetivos definidos, conhecimentos a serem construídos, valores a serem trabalhados. Nesse sentido, lembro-me de um projeto de pesquisa² realizado em uma escola pública estadual, onde os professores de Educação Física desenvolveram uma proposta que contemplava aulas de "socialização", através de um projeto pedagógico que intencionalmente previa momentos para aulas não dirigidas, mas com conteúdos pedagogicamente definidos, principalmente com foco na dimensão atitudinal. Na perspectiva não diretiva, a Didática se configura numa prática espontaneísta, onde o processo se sobrepõe ao conteúdo ($P \rightarrow C$). A ausência de uma postura didática relacionada com o objeto de ensino, por parte de quem deveria orientar a situação de aprendizagem, deixa os alunos entregues às mais variadas (im) possibilidades onde o ensaio e o erro, ou a própria sorte decidirá o rumo de seus (in)sucessos nas aulas de Educação Física.

O que buscamos? Uma pedagogia relacional é o propósito a ser buscado. Nesta proposta, a relação professor-aluno deve ser pautada numa epistemologia construtivista, apoiada numa matriz piagetiana. A epistemologia genética de Piaget é uma teoria que procura explicar a origem do conhecimento no ser humano. Para este autor, o sujeito ao nascer traz consigo algumas condições prévias que garantem o ato de conhecer, através de uma organização biológica própria da espécie humana que, ao ser desafiada, constrói

² Dissertação de mestrado do prof. Alexandre Scherer, desenvolvido no PPGCMH ESEF UFRGS: O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente, 2000.

estruturas de conhecimento. O desafio aciona, inicialmente, estruturas já existentes (assimilação), que ao não darem conta, com êxito, da tarefa proposta, serão transformadas em outras, (re)construídas a partir da dificuldade que as gerou (acomodação), estabelecendo-se assim o processo de adaptação.

Para Dolle (1987, p.78), "a adaptação caracteriza um equilíbrio que se realiza por estruturações sucessivas entre dois processos ou invariantes funcionais: a assimilação e a acomodação." Onde a Assimilação é o processo em que o indivíduo (organismo) transforma o meio para apreendê-lo e acomodação é o processo em que o organismo (indivíduo) se transforma em função do meio. Nesse movimento entre assimilação e acomodação através de equilíbrios sucessivos é que a inteligência se desenvolve. Becker (2010, p. 15), referenda essa ideia ao afirmar:

No plano do conhecimento não é diferente. Esse equilíbrio é refeito, momentaneamente, por acomodação que consiste numa transformação, realizada pelo sujeito, de suas formas de agir, de assimilar de tal modo que, ao enfrentar novamente problemas iguais, ou parecidos, estará mais instrumentalizado para dar respostas mais adequadas em relação àquelas que dera antes.

O desenvolvimento desse processo em aulas de educação física pode ocorrer nas mais diversas situações em que o professor organiza suas aulas, procurando desafiar os alunos a construir conhecimentos que avancem em nível de complexidade. Um bom exemplo seria a prática de pular corda com duas pessoas trilhando. Normalmente essa atividade acontece com a corda girando no sentido horário. Assim, repetir essa atividade muitas vezes significa que o aluno já assimilou esse conhecimento e o repete pelo prazer de realizá-lo. Entretanto, o que acontece quando é invertido o sentido da corda? Há uma nova exigência para qual o aluno lança mão da forma que usava para saltar no primeiro movimento (assimilação). Ao não conseguir terá que buscar uma nova alternativa, ou seja, terá que modificar suas estruturas (acomodação) para o novo movimento que terá de realizar. A simples utilização das estruturas usadas para pular no sentido horário (assimilação) não são suficientes para vencer o desafio de saltar no sentido anti-horário. A superação dessa dificuldade implica na acomodação das estruturas através da equilíbrio, constituindo o processo de adaptação. Tal dinâmica se efetiva a cada novo conhecimento operado, quer seja no plano motor como no plano conceitual ou atitudinal.

A teoria de Piaget, base do construtivismo nos fornece subsídios para o ensino na escola, uma vez que Construtivismo ainda segundo Becker, (p. 88, s. d) representa a ideia de que: nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social:

[...]Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo (BECKER, p. 88, s. d).

Concordo com Becker que o Construtivismo não é um método de ensino, e sim uma teoria que, ao explicar a origem do conhecimento no sujeito, oferece elementos para subsidiar a prática pedagógica. O autor também nos desafia a compreender que na hipótese do construtivismo o indivíduo é um ser em processo, é sempre um vir a ser constituído na dinâmica das relações sociais que se estabelecem nas diferentes instâncias e espaços de troca.

Uma pedagogia apoiada numa epistemologia construtivista se sustenta, na interação entre sujeito e objeto e entre aluno e professor e pressupõe a ação como elemento indispensável para o ato de conhecer. Para Piaget, a explicação da origem do conhecimento encontra-se na AÇÃO. Ação que inicia no plano motor e evolui através de variadas coordenações ao plano mental, ou seja, ação que, ao ser internalizada, transforma-se em operação, em pensamento.

Professor e aluno são sujeitos na medida em que a cada um compete, a seu modo, agir sobre o objeto a ser conhecido. A ação de conhecer é intransferível. Ninguém aprende pelo outro. O professor não repassa ou transfere para o aluno algum conhecimento. Ele apresenta um conteúdo, organiza situações, contextualiza, problematiza, avalia, reflete sobre suas ações e sobre as ações dos e com os alunos.

Numa pedagogia Relacional, o professor age sempre acreditando que ensinar e aprender são verbos que se implicam radicalmente, pois não existe ensino sem aprendizagem. Na mesma linha, ao ensinar ele também aprende. Nesta perspectiva são fundamentais as trocas entre professor e aluno, através do diálogo e da problematização. É a própria interação proposta por Paulo Freire quando se refere à relação dialética entre educador – educando e educando – educador.

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

A didática Fundamental, retomando a expressão de Candau, estará em acordo com a epistemologia Construtivista e com a pedagogia Relacional na medida em que, garantindo a interação, entre Sujeito-Objeto, Professor-Aluno consolida a interação entre Processo e Conteúdo, buscando formas em que o aluno seja desafiado a agir sobre o objeto de conhecimento, onde o conteúdo não é menos nem mais importante que o processo, e vice-versa. Nesta perspectiva apresento alguns princípios orientadores de um trabalho que atenda às dimensões epistemológicas, pedagógicas e didáticas nas aulas de Educação Física: Princípio da Intencionalidade, da Problematização, da Mediação e da Inclusão como elementos que se colocam para fazer a ponte entre a matriz, o fundamento teórico e a proposta de prática educativa.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES

PRINCÍPIO DA INTENCIONALIDADE

A intencionalidade, como princípio, quer se referir ao propósito de que a aula de Educação Física possa superar os modelos dicotômicos: corpo x alma, teoria x prática, movimento x pensamento, representantes históricos e culturais do campo de estudo e ação profissional. Ou seja, se trata de pensar uma aula onde as práticas corporais sistematizadas possam ser desenvolvidas para além do movimento de músculos e articulações, sustentadas na ideia de um agir inteligente, onde se consolida, na prática, a própria teoria da adaptação de Piaget. Para Piaget a inteligência é uma adaptação. Assim, repudiar as velhas dicotomias implica em uma prática pedagógica que teça uma trama entre o prazer do lúdico, a coordenação de movimentos e a compreensão do sentido do que se pratica, evidenciando como já diria João Batista Freire (1989), uma "educação de corpo inteiro"! Implica em dar um basta às aulas "faz de conta" cujas pseudoaprendizagens não vão além de processos de assimilação, ou às aulas-treinamento nas quais a repetição mecânica, não desafia processos reflexivos sobre o que se faz. Significa apostar em uma Educação Física que conceba os alunos como sujeitos que pensam, sentem, agem numa perspectiva sócio-histórica e cultural mais do que apenas corpos que se movimentam, suam, desenvolvem aptidões físicas. Trata-se, portanto, de contemplar nas aulas um agir inteligente.

PRINCÍPIO DA PROBLEMATIZAÇÃO

O princípio da intencionalidade só se concretiza quando a ação docente assume a radicalidade de não abrir mão do fazer inteligente e para tanto faz-se necessário mudar a lógica, já referida, presente nas práticas diretivas ou não diretivas. Ou seja,

[...] o princípio da problematização se estabelece quando a ação do professor deixa de ser diretiva e passa a ser instigadora, quando deixa de ser imediatista e passa a ser mediadora, quando proporciona ao aluno a possibilidade de tomar decisões, de pensar e agir reflexivamente, de assumir posições diante de situações de conflito, enfim, quando deixa de reforçar o exercício da heteronomia e passa a se constituir no caminho para a construção da autonomia (FONSECA, 2002, p. 76).

Nesse sentido, a problematização é uma moeda de duas faces, pois o professor precisa estar problematizado, inquieto diante de sua ação docente para poder inová-la, invertê-la ou revertê-la em

nome de um outro processo que capture potencialmente seu aluno como sujeito que se movimenta, sente e pensa. Libâneo, (2002, p. 26) já defendia:

A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. Democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama-se qualidade cognitiva e operativa do ensino (LIBÂNEO, 2002, p. 26).

Portanto, uma Educação Física crítica, superadora, emancipatória, libertadora resgatando abordagens, que desde a década de 1980, povoam o ideário pedagógico brasileiro, não pode prescindir de uma didática que substitua a máxima do apenas "memorize", "reproduza", por "reflita", "relacione", "tente resolver"!

PRINCÍPIO DA MEDIAÇÃO

Tenho constatado que as discussões e estudos sobre avaliação na escola têm sido orientados, basicamente, por duas concepções distintas:

- uma tradicional, identificada com princípios quantitativos, onde a função da avaliação está relacionada à classificação dos alunos, tendo em vista sua aprovação ou reprovação ao final de um período letivo;

- e outra, formativa ou mediadora, identificada com princípios, onde a função da avaliação está relacionada à dinamização do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, nesta perspectiva a avaliação pretende ajudar a garantir a aprendizagem uma vez que visa a acompanhar o processo, buscando perceber as dificuldades tanto por parte do aluno como do professor.

Entretanto, há uma terceira concepção, a emancipatória, que amplia a perspectiva formativa e mediadora contemplando a dimensão político-pedagógica, com o propósito de mobilizar o senso crítico do educando individualmente e da escola como um todo, buscando a emancipação individual e institucional a partir de processos autoavaliativos. Esta concepção tem estado presente nas propostas pedagógicas identificadas com as pedagogias críticas, em diferentes instâncias do sistema educacional.

Historicamente, a concepção tradicional tem dominado o cenário avaliativo das escolas e com a Educação Física não tem sido diferente. Entretanto, estudos recentes tem evidenciado que professores de Educação Física transitam entre diferentes concepções, evidenciando ausência de intencionalidade pedagógica nas suas práticas docentes (Tavares, 2013).

Nessa perspectiva destaco a importância de discutirmos a mediação como um princípio, pois ensino, aprendizagem e avaliação são eixos que se atravessam quando pretendemos dar um sentido de relação entre os atos de ensinar, aprender e avaliar. Para Fernandes (2010, p. 99),

[...] a avaliação deixaria de ser vista como algo fora do processo de aprendizagem e de ensino e passaria a ser vista como propiciadora de aprendizagens e como parte integrante do currículo escolar e, conseqüentemente, do planejamento em todas as suas etapas.

Para que esse processo possa ocorrer, o professor precisa alargar seu olhar sobre o que acontece em suas aulas, incluindo a avaliação na sua prática cotidiana. Lançar mão de estratégias de trabalho diversificadas, diversificar também os conteúdos de suas aulas, abrangendo não só a questão da diversidade, mas as diferentes dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal), utilizar diferentes instrumentos que auxiliem no registro e no acompanhamento das ações do aluno, são elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem avaliação.

PRINCÍPIO DA INCLUSÃO

Este princípio, em consonância e se somando aos anteriores, se propõe a consolidar a democratização nas aulas de Educação Física, buscando romper com a exclusão nas aulas desse componente curricular. Já discuti essa questão em Fonseca (2002), onde enfoco a questão dos excluídos *da* Educação Física, atribuindo essa exclusão aos aspectos legais que tornam facultativa a prática da Educação Física, para

algumas pessoas e a exclusão nas aulas de Educação Física, pela falta de habilidades e pelas formas de "(des)orientação" pedagógica. Nesta perspectiva me proponho a discutir mais uma vez a problemática dos alunos malsucedidos, com uma séria desconfiança de que determinadas práticas pedagógicas são importante causa desses insucessos, na medida em que se manifestam limitadas, discriminadoras e reducionistas.

Rodrigues (2003), ao discutir os fatores responsáveis pela exclusão nas aulas de Educação Física, destaca que:

[...] a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são à partida encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição. Muitas das propostas de actividades feitas em EF são feitas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas. A própria prática desportiva – em particular quando usada sem um perspectiva pedagógica – é uma actividade que não favorece a cooperação alargada, que não valoriza a diferença e que gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração. Esta cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão (RODRIGUES, 2003, p. 80).

Assim, o princípio da inclusão na forma como abordado neste trabalho, refere-se ao modo de como se pode tratar a questão das diferenças (não específica e exclusivamente relacionada aos alunos com deficiências ou com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs, também profundamente significativas e que tem sido objeto de outros estudos e reflexões), mas focada na exclusão pelo constrangimento resultante do preconceito, e da discriminação, em razão da falta de habilidades/aptidão/coordenação motora, enfim toda a sorte de limitações visíveis quando se trata do "se movimentar", muito presente nas aulas de Educação Física.

Enfrentar essa questão em aulas de Educação Física, onde tão claramente se explicitam diferenças de habilidades motoras ou força física, dentre tantas capacidades humanas ou características corporais, se constitui num desafio para exercitar a democracia educacional, ou seja, a aprendizagem como um direito de todos. Nessa perspectiva, entendo que dois fatores são fundamentais: o primeiro envolve o desvelamento/reconhecimento das diferenças e o segundo está relacionado à proposta pedagógica do professor.

Para trabalhar com as diferenças, portanto, em primeiro lugar é fundamental reconhecer que elas existem. É preciso discutir com os alunos a existência das mesmas, refletir sobre as características individuais de cada um, sobre o nível de habilidades ou de conhecimento que cada aluno já conquistou ao chegar à aula, destacando que não existe turma homogênea e que a diversidade pode ser um elemento importante quando bem explorado pedagogicamente. Para não excluir, antes de tudo, é preciso não discriminar! Nesse sentido, enfrentar as situações e oportunizar o debate é o melhor caminho para evitar discriminações decorrentes de interpretações equivocadas e, desta forma, construir um cenário onde o espaço da aula possa ser de fato um direito de todos.

Em segundo lugar se coloca a proposta pedagógica do professor. Como trabalhar para que os alunos se respeitem, aprendam a dividir os espaços, a conviver com as diferenças, a somar esforços, a cooperar uns com os outros? Aqui entra a interação, através da cooperação na perspectiva de Piaget: co-operar, operar juntos (Kamii, 1994). Para haver a co-operação é fundamental que os alunos evidenciem a condição de descentrar, ou seja olhar a situação para além do seu ponto de vista. No caso da exclusão nas aulas de Educação Física, parece haver uma atitude egocêntrica, no sentido piagetiano, por parte dos alunos mais habilidosos, pela dificuldade que evidenciam de entender os limites dos colegas menos habilidosos e nesse sentido perceberem que podem ajudar garantido o direito de todos às práticas corporais significadas pelo movimento culturalmente construído e sistematizado.

ENCAMINHANDO PARA O FINAL

As questões abordadas no início desta fala trazendo para reflexão as muitas resistências/rejeições por parte de professores e alunos quando se trata de discutir temas pedagógicos, bem como o possível privilegiamento das questões pedagógicas em detrimento das didáticas, como apontam Caparroz e Bracht,

instigaram estas reflexões. Entretanto, reafirmo que o enfoque aqui exposto não tem a pretensão de ser panaceia para os males da Educação Física. Também destaco que não tive a intenção de (re)ensinar a roda, nem de me colocar como arauto de um modelo único para as relações que se estabelecem no processo educativo. Pretendi, sim, revisitar algumas referências, com as quais me identifico, dentre tantas outras, que possam se constituir em orientações ou princípios para ajudar na organização e implementação intencional, do processo de ensinar/avaliar/aprender no âmbito da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- BAUER, Carlos. **Ser e fazer docente**. Projeto de TCC do Curso de Licenciatura em Educação Física, ESEF-UFRGS, 2013.
- BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Piaget e Paulo Freire**. Porto Alegre: Palmarinca e Educação e Realidade, 1993.
- _____. Ensino e pesquisa: qual a relação? In BECKER, Fernando e Marques, Tania. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo e BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.2, 2007.
- DOLLE, Jean Marie. **Para compreender Jean Piaget**. Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. In JANSSEN, Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagem significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FONSECA, Denise Grosso da. **Educação Física: para dentro e para além do movimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KAEFER, Rita de Cássia Lindner. **A construção das identidades profissionais de professores de educação física iniciantes na rede municipal de educação de Novo Hamburgo/RS no ano de 2013**. Projeto de dissertação de Mestrado do PPGCMH-ESEF-UFRGS, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos tempos**. 2002 Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/4048147/LIVRO-Didatica-velhos-e-novos-tempos-Autor-Jose-Libaneo>> consulta em 31/05/2011.
- RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas**. Publicado no Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24/25, pp. 73-81, 2003.
- SCHERER, Alexandre. **O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente**. Dissertação de Mestrado desenvolvido no PPGCMH ESEF UFRGS, 2000.
- TAVARES, Natacha. **A avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física em escolas de Viamão/RS**. TCC realizado no curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF –UFRGS, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA, DIDÁTICA E CURRÍCULO: “SERIA POSSÍVEL PENSAR DE OUTROS MODOS”?

Roseli Belmonte Machado¹

APROXIMAÇÕES

[Eu pergunto] se a filosofia não consiste, ao invés de legitimar aquilo que já se sabe, num empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo?

História da sexualidade II: O uso dos prazeres (Foucault, 1994, p. 15)

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

História da sexualidade II: O uso dos prazeres (Foucault, 1994, p. 13)

Início este texto trazendo uma das colocações de Michel Foucault, onde ele nos convida a “pensar de outros modos” – expressão que uso já no título do texto. Com isso, não quero dizer que estarei propondo uma maneira revolucionária ou nova sobre o que ensinar ou como ensinar. Ao mesmo tempo, não procurarei desconsiderar o que já foi dito/elaborado por tantos pensadores e educadores. Minha intenção está em exercitar o pensamento no sentido de problematizar como alguns saberes chegam até nós e se legitimam como verdades que nos conduzem e nos constituem. A preocupação das minhas colocações será a de abrir possibilidades para entender que o convite para “pensar de outro modo” assemelha-se a uma “uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil — mas, ao mesmo tempo, mais excitante—, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 156).

A partir disso, convido-os a fazer esse exercício de pensar de outros modos questões que se referem à Escola e ao campo da Didática e do Currículo, percorrendo uma trajetória que enrede a Educação Física e nos traga até os dias de hoje. Começarei com uma breve exposição sobre os deslocamentos da escola gestada na Modernidade até a Contemporaneidade e sobre a fundação da Didática; logo após, tomarei as Teorias Curriculares e a Educação Física como campo de análise. Avante, proponho discutir a escola contemporânea como um espaço povoado por diferentes modos de ser sujeito – circunstâncias que me tem incitado a repensar nosso fazer pedagógico. Não obstante articularei dados de uma pesquisa realizada com acadêmicos do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – sobre as questões pedagógicas do seu curso de Licenciatura em Educação Física. Talvez, nas trilhas deste texto, seja possível pensar como temos sido conduzidos e constituídos como professores e alunos de Educação Física desde a Modernidade até a Contemporaneidade.

UM PASSEIO PELA ESCOLA, PELA DIDÁTICA E PELO CURRÍCULO: DESLOCAMENTOS

Para a escrita desta seção, acredito que seja pertinente esclarecer que não pretendo fazer a história da constituição da Escola, da Didática ou do campo do Currículo. Minha intenção será a de destacar as rupturas e, a partir disso, discutir como e por que se deram alguns deslocamentos que julgo interessantes de serem debatidos.

O modelo escolar gestado na Modernidade, que foi capaz de disciplinar os sujeitos, tornando-os dóceis e úteis – através da confissão, da vigilância e do exame – e que operou como a grande maquinaria que distribuiu o saber e produziu discursos pedagógicos, vem passando por deslocamentos. Hoje, inúmeras transformações invadem e povoam a escola contemporânea engendrando novos modos de ser sujeito. Dentre as mudanças que se fazem presentes na escolarização atual estão as novas tecnologias de informação e de comunicação, as políticas de inclusão, a educação financeira, o ensino à distância, etc. –, alterações

¹ Professora do Curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação e Licenciada em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil.

que ocasionaram novos discursos e outras formas de agir e de pensar que estão sendo configuradas nas diferentes práticas educacionais forjando forjam outros modos de ser sujeito. Ao encontro do que aponta Foucault “são as ‘práticas’ concebidas ao mesmo tempo como modo de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 238).

Carlos Noguera-Ramírez (2009) apresenta que a Modernidade – entendida como um conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que tiveram início no século XVI e XVII na Europa – teve uma grande marca educativa e, nessa perspectiva, ler a Modernidade no viés da educação é ler o processo de constituição de uma sociedade educativa. Segundo o autor, podemos distinguir três momentos desse processo: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, podemos chamar de “sociedade de ensino” pela centralidade das práticas de ensino no processo de constituição da “razão de Estado”; o segundo momento, iniciado no século XVIII, Noguera- Ramírez (2009) chamou de “sociedade educadora” devido ao aparecimento de um novo conceito de educação e ao papel que o Estado cumpriu na sua expansão nas distintas camadas sociais; já a partir do século XIX, surge o que foi nomeado como “sociedade da aprendizagem” essa dada pela ênfase no sujeito que não só aprende, mas aprende a aprender.

Alfredo Veiga-Neto (2006, p. 31) aponta “que a escola moderna funcionou — e em boa medida continua funcionando — como um conjunto de máquinas encarregadas de criar sujeitos disciplinados num e para um novo tipo de sociedade que se gestava após o fim da Idade Média”. A escola moderna organizou e esquadrinhou o tempo, separou e sistematizou o conhecimento e disciplinou os corpos. Mais do que qualquer outra instituição, a escola subjetivou os sujeitos a serem desta ou daquela maneira, operando modos de ser adequados com o que a sociedade esperava.

Contudo, com o passar dos tempos, muitos autores vêm apontando que o modelo escolar gestado na Modernidade está sofrendo deslocamentos. Dentre as transformações apontadas, pode-se dizer que a escola vem perdendo seu lugar como a principal produtora das subjetividades. Veiga-Neto (2006) expõe que uma parcela dos processos de subjetivação que, anteriormente, ocorriam preponderantemente através da escola disciplinar, está se deslocando para o espaço social mais amplo ou, mesmo que se mantenha restrito ao espaço escolar, talvez venha a ser desenvolvida por meio de outras estratégias. Muitas das atuais práticas escolares não faziam parte da escola, mas desde o momento em que foram incorporadas pelo cotidiano educacional, todos agem como se elas sempre estivessem presentes ou como se tivessem um caráter “salvacionista” para muitos dos problemas e da chamada crise da educação². São verdades que se instituem como incontestáveis, pois são parte de um discurso que está se disseminando e se tornando legítimo na Contemporaneidade.

Assim, entendendo que as verdades são produzidas e através das práticas nos conduzem, é interessante ver esses engendramentos na escola e entender de qual modo a atual realidade educacional toma os sujeitos. Ao encontro do que Foucault (1995) denomina como sendo sua obra, é entender como em nossa cultura nos tornamos sujeitos. No caso da escola, perceber como as diferentes práticas e relações forjam professores e alunos.

As questões sobre o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar não são novas. Comenius (2001 [1621-1657]) com a elaboração da Didática Magna no século XVII propõe um programa de ensino com determinadas regras – *como ensinar* –, o qual deveria ser realizado por todas as escolas ensinando tudo a todos – *a quem ensinar*. Segundo seus preceitos, a aptidão para saber é inata no homem, mas não o próprio saber, devendo o homem ser educado para isso. Comenius também preocupa-se com *o que ensinar* nas escolas, afirmando:

Deve, portanto, tender-se inteiramente e sem exceção para que, nas escolas, e, conseqüentemente, pelo benéfico efeito das escolas, durante toda a vida: I. se cultivem as inteligências com as ciências e com as artes; II. se aperfeiçoem as línguas; III. se formem os costumes para toda a espécie de honestidade; IV. Se preste sinceramente culto a Deus (Comenius (2001 [1621-1657], p. 40).

² Registro que o meu modo de problematizar as questões pertinentes à Educação se insere na esteira de pensamento que se propõe a estudar a escola e os seus deslocamentos sem assumir que os mesmos tenham uma “missão salvacionista” (VEIGA-NETO, 2003, p. 104).

Percebe-se, de acordo com Comenius, que é através do ensino e da escola que o homem chegará a ser humano. Para Dora Marin-Díaz (2010), podemos entender que a didática como disciplina age tanto no corpo quanto nos saberes e modela os corpos de acordo com o ideal de sociedade.

Já Rousseau no século XVIII inaugura um deslocamento no pensamento pedagógico, propondo a centralização do ensino na criança e deixando à margem a importância dada aos procedimentos de ensino. Para esse pensador, a criança em contato com a natureza, com o mundo e com os homens, desenvolve a sua natureza própria, a sua inteligência (ROUSSEAU, 1984 [1762]). Essa esteira de pensamento também foi tomada pelos pensadores da Escola Nova ao trazerem para o discurso pedagógico do século XX as temáticas sobre desenvolvimento do aluno, interesse, necessidade e aprendizagem. Para Kamila Lockmann (2010) a atitude contemporânea de tomar o aluno como centralidade do processo educativo e as suas necessidades e interesses como ponto de partida para construção de propostas pedagógicas remete aos pensadores da Escola Nova e, pode-se dizer, ao pensamento de Rousseau.

Olhar para esses deslocamentos no pensamento pedagógico me acende a vontade de discutir questões sobre currículo, pensando como, em diferentes momentos, além de pensarmos em como ensinar, temos definido o que devemos ensinar. Tomaz Tadeu da Silva (2001) a respeito das teorias do Currículo ressalta, dentre muitas considerações, que é preferível falarmos em discursos sobre Currículo, pois é algo que produz seu próprio objeto e é inseparável da trama linguística.

[...] um discurso sobre o currículo – aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria – não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito [...] o que faz um discurso sobre o currículo é produzir um discurso particular de currículo (SILVA, 2001, p.12).

Portanto, no lugar de entender que o currículo é algo pronto e que está lá para ser aprendido, percebo que o currículo é produzido dentro de um contexto específico e atende à determinada época. Assim, no lugar de questionar qual o verdadeiro ser do currículo, a pergunta consiste em como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido? (SILVA, 2001). Ao mesmo tempo, o currículo é entendido para além dos conhecimentos, ele é aquilo que nos tornamos – questão de identidade e de subjetividade. Numa perspectiva pós-estruturalista – na qual procuro pensar este trabalho – o currículo é uma questão de poder: selecionar é uma questão de poder e privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

Mário Nunes e Kátia Rubio (2008), ao aproximar o assunto currículo das diferentes abordagens e concepções que a Educação Física tem passado nos últimos tempos, afirmam que essa área veiculou em seu currículo “conhecimentos necessários para a constituição de identidades imprescindíveis aos projetos políticos organizados pelo Estado” (ibidem, p. 55). Para os autores, cada período histórico-social brasileiro visava e forjava um tipo de sujeito: o currículo ginástico do início do século XX buscava o desenvolvimento de uma sociedade saudável; o currículo técnico-esportivo do pós-guerra deveria corporificar a eficiência através das identidades vencedoras; nos anos 80 com a (re)democratização do Estado, a Educação Física passa a ter vários contornos, o que é apontado por muitos como uma ‘crise de identidade da Educação Física’, enfatizando questões psicológicas e biológicas dos sujeitos numa perspectiva globalizante do ensino; os currículos críticos a partir dos anos 90 buscam a formação de identidades emancipadas da opressão em que estão submetidas. Darido (2008) nos traz que na perspectiva das abordagens pedagógicas pensadas a partir dos anos 80, poderíamos dizer que a finalidade da Educação Física passaria por reeducação psicomotora, adaptação, construção do conhecimento, transformação social, melhora da saúde, reflexão crítica, reconhecimento da cultura e introdução na esfera da cultura corporal de movimento.

Considero, a partir dessas breves exposições, que a preocupação com o que ensinar e com o como ensinar não são recentes; elas sempre foram pensadas/ utilizadas e, por que não assim dizer, racionalizadas por um ideal de Estado. Dessa maneira, vejo quão profícuo é problematizar as práticas sociais e escolares que temos hoje, as quais forjam diferentes sujeitos. Como nos aponta Noguera-Ramirez (2009), hoje vivemos numa sociedade que pode ser considerada de aprendizagem. Na perspectiva da Educação Física, podemos dizer que – atualmente – é necessário aprender a ser ativo, aprender a nos cuidar, aprender a ser

saudável, aprender a ter uma boa alimentação, aprender a aceitar as diferenças, aprender a ser competente e a competir, e assim por diante.

DOS ATORES ESCOLARES CONTEMPORÂNEOS E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Nikolas Rose (2001) traz que os processos de subjetivação ocorrem pelos efeitos das forças, práticas e relações que agem para transformar o "ser humano em variadas formas de sujeitos" (*ibidem*, p. 143). Gabriel Gimenes (2012) ao analisar a obra de Nikolas Rose destaca que "Subjetificação é o processo no qual os indivíduos são cada vez mais convocados a tomarem uma posição ativa com relação a suas vidas, no sentido de se engajarem num trabalho sobre si" (p. 276).

A forma como os sujeitos estão imersos na Contemporaneidade faz com que os mesmos sejam subjetivados por toda a lógica que é parte deste tempo. Ao focar o olhar para a escola, pode-se dizer que tanto os alunos quanto os professores são influenciados pelas diversas práticas que atualmente povoam o cenário escolar, dentre as quais destaco: a entrada das políticas de inclusão, as ações afirmativas sobre saúde, as campanhas de vacinação, a invasão das tecnologias de comunicação e de informação, as avaliações externas do Ministério da Educação e os programas governamentais. Ao mesmo tempo, assistimos a entrada de alunos com características muito peculiares. São sujeitos conectados com as tecnologias, considerados agitados, vistos com comportamento por vezes agressivos, vivendo uma adultez precoce e, ao mesmo tempo, uma adolescência tardia, preocupados com a imagem e com o corpo, além de parecerem desinteressados por tudo o que envolve o ambiente escolar. São sujeitos deste tempo, os quais considero subjetivados pelas práticas sociais que os cercam.

Dentro dessa mesma perspectiva é possível pensar que os professores são os responsáveis por trabalharem com os alunos certos ideais que os moldem de determinado jeito. No caso dos professores de Educação Física, esses, por vezes, passam a ser os responsáveis por executar ações em seu fazer pedagógico que colaborem para: evitar o *Bullying* escolar, repensar questões de gênero, resolver os chamados problemas disciplinares, diminuir o risco social através do acolhimento pelo esporte, evitar o acometimento de doenças degenerativas, prevenir o uso de drogas, primar pela não discriminação dos sujeitos, descobrir novos talentos, etc.. Desse modo, cabe nos perguntar o quanto esses docentes devem estar aptos a constituírem os alunos de determinado modo ao invés de trabalharem certos conteúdos ou objetivos que sempre estiveram presentes nos currículos escolares. Assim, acredito que é pertinente retomar algumas questões: Qual o papel do professor contemporâneo? Qual o papel do currículo? Qual o papel da didática?

Em uma pesquisa realizada com 14 alunos concluintes do 6º semestre do Curso de Licenciatura em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – os alunos foram questionados, dentre outras coisas, sobre o papel das disciplinas do eixo pedagógico e especificamente da Didática na sua futura atuação profissional. De um modo geral, os acadêmicos que querem atuar no espaço escolar se remetem a esses saberes como úteis para o desenvolvimento de suas aulas. Referem-se aos modos de ensinar como um meio para "motivar os alunos a aprender". Já aqueles que pretendem atuar em campos distintos da escola acreditam que esses conhecimentos poderiam ser minimizados em seus currículos abrindo espaço para disciplinas da área da biodinâmica e da saúde, pois eles devem ter maiores conhecimento nesse aspecto para "melhor orientar e atender a seus alunos".

Ao analisar esse recorte dos achados de pesquisa e propondo um "pensar de outro modo" para essas afirmações, compreendo que somos constantemente subjetivados e conduzidos por práticas e racionalidades que operam modos de governo³. O uso dizer que toda a lógica escolar contemporânea produz efeitos que moldam nosso jeito de ser professor. Estaríamos nos deslocando da posição de docente preocupado com o que ensinar para o papel de professor que forma sujeitos aprendentes – dentro de uma Sociedade de Aprendizagem (Noguera-Ramírez, 2009) – os quais precisam ter características que estejam de acordo com a racionalidade vigente: empreendedores, responsáveis pelos cuidados com o seu corpo e com a sua saúde, autorregulados, competentes e competitivos, motivados e agentes de suas

³ Segundo Veiga-Neto (2002), diferentemente da forma conhecida da palavra governo (geralmente grafada com G maiúsculo), ligada à administração pública, a palavra governo inclui as diversas formas de governar. Desse modo, ao falar de governo, estarei me referindo às diversas formas de governar exercidas por várias instâncias da sociedade, além de fazer referência ao governo que cada pessoa exerce sobre si mesma.

aprendizagens. Esses novos modos de ser professor podem ser resultado das práticas e forças que agem para constituir os sujeitos, os quais, além de se governarem agem conduzindo os outros.

Numa outra questão da pesquisa, os alunos foram provocados a dizer quais as temáticas da área pedagógica que eles consideravam mais relevantes. Nesse caso a maioria respondeu planejamento. Em outro momento, os acadêmicos puderam expressar as suas opiniões a respeito do papel da Didática para a Educação Física atual. Dentre as suas respostas, destaco os seguintes excertos que julgo exemplares do que foi dito pelos entrevistados:

"Criar uma identidade para a Educação Física, instrumentalizando o professor" (Aluno 3, resposta da questão 6).

"Fugir das práticas do senso comum geralmente vinculada à Educação Física e trazer formas de traçar a formação do aluno" (Aluno 5, resposta da questão 6).

"O papel é pensar como podemos estruturar cada vez melhor as nossas aulas" (Aluno 8, resposta da questão 6).

"Inclusão, renovação" (Aluno 12, resposta da questão 6).

Quando os alunos argumentam que precisam entender sobre planejamento, instrumentalização do seu fazer pedagógico e estruturação de suas aulas, poderíamos dizer que as suas preocupações, muitas vezes vistas como atuais, datam de muito tempo. Além disso, os acadêmicos também afirmaram que um dos papéis da Didática é o de instrumentalizar o professor para formar os alunos, ou seja, eles devem estar aptos a atuarem na construção dos sujeitos. Embora demonstrem que planejar as aulas é importante, ao aprofundarmos o olhar para essa questão, percebe-se que a finalidade desse planejamento é para otimizar a condução dos sujeitos. Se em Comenius o foco era no ensino, talvez hoje o foco esteja na condução das condutas. Já a ideia de criar uma identidade para a Educação Física pode estar associada a uma busca para saber qual o papel que a área, o ensino e o professor ocupam ou deveriam ocupar nos dias de hoje. Como nos expõe Alain Touraine (2010) em sua obra "Pensar de outro modo":

O docente identifica-se muitas vezes com o mundo da regra e da norma, enquanto a preocupação de explicar os factos, sejam eles científicos, históricos ou outros é reduzida a um lugar marginal. Ao mesmo tempo que muitos professores se pretendem sobretudo transmissores de conhecimentos, a escola aparece aos alunos - e cada vez mais aos seus pais - como um local de aprendizagem das disciplinas necessárias à vida social (TOURAINÉ, 2010, p. 74).

Acredito que essas análises vão ao encontro da mesma perspectiva que Lockmann (2010) nos fala. Para a autora poderia estar acontecendo uma "descentralização do professor", ou uma interdição dos discursos que se referem ao ensino (SOMMER, 2005) e, ao mesmo tempo, ao papel do professor como alguém que ensina, "o professor mais do que ensinar, desempenha o seu papel no sentido de encaminhar, conduzir, auxiliar, ajudar o aluno a encontrar os caminhos para o seu desenvolvimento" (ibidem, p. 11).

Tais afirmações me provocam a pensar: Se já não temos espaço para o ensino, pois estamos trabalhando para que os sujeitos se tornem cada vez mais responsáveis por si – o que inclui a sua própria aprendizagem – que papel as preocupações com o *como ensinar* podem ocupar na Contemporaneidade?

PARA NÃO TERMINAR

Com vistas a continuar a conversa, acredito que esta discussão está mais para o não terminar do que para as conclusões. O convite para "Pensar de outro modo" conceitos que nos são apresentados como se "sempre estivessem aí" ou aparecem como naturalizados é um exercício que julgo muito interessante.

Para além de negar o que já foi dito ou de apresentar soluções do como fazer diferente, a intenção é a de pensar em como chegamos a ter a sociedade, a escola, o professor e os alunos que temos hoje. Portanto, o que é interessa é olhar para as práticas e para os atores atuais na tentativa de travar as pequenas lutas cotidianas e enxergar qual o tempo que estamos vivendo.

Ao mesmo tempo, afirmo que não quero dizer que o que tínhamos antes – em termos de ensino, currículo ou Didática – era melhor do que temos hoje. O ponto a que quero chegar é o de analisar que

cada prática surgiu em uma determinada época, por condições de possibilidades que a fizeram dessa forma, e que serviu a uma racionalidade diferente da que vivemos hoje. Do mesmo modo, é interessante entendermos que nossos fazeres e práticas atuais atendem a um tipo de sujeito contemporâneo e a uma racionalidade vigente. Com isso, convido-os a pensar sobre o nosso papel neste tempo refletindo quais são os significados e os usos desta nossa profissão.

REFERÊNCIAS:

- COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna* (1621-1657). Versão para E-Book com Fonte Digital Digitalização de Didáctica Magna. Introdução, Tradução e Notas de GOMES, Joaquim Ferreira. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2001.
- DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade. Vol 2: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. RJ: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. 2ed. Organização e seleção de textos de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- GIMENES, Gabriel de Freitas. Os problemas biopolíticos contemporâneos em Nikolas Rose. Resenha. In: *Mediações*, Londrina, v. 17 n.1, p. 274-278, Jan./Jun. 2012.
- LOCKMANN, Kamila. A centralização do aluno no processo educativo e a descentralização do professor: eis alguns discursos que regulam as práticas docentes na contemporaneidade. In: *Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares*. 2010
- MARÍN-DÍAZ, Dora. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 193-211, set./dez., 2010.
- NUNES, Mario; RUBIO, Katia. Os currículos da Educação Física e a constituição das identidades dos sujeitos. In: *Currículo sem Fronteiras*. v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.
- NOGUERA, Carlos Ernesto. O governmento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. *Tese* (Doutorado em Educação). UFRGS/PPGEDU, 2009.
- ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio o de la Educación*. México: Porrúa, 1984.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOMMER. Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. In: *Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED*. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2005b.
- TOURAINÉ, Alain. *Pensar de outro modo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.
- VEIGA-NETO, Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* RJ: DP&A, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-38.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, set-dez, 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, 2010. p. 147-166.

CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA DIDÁTICA...¹

Ricardo Rezer²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Início este texto destacando a pertinência do tema central deste evento, que se propõe a abordar questões vinculadas ao campo da didática, procurando estabelecer aproximações com a Educação Física (EF). A provocação presente no título do congresso, "o que temos a falar sobre didática?", manifesta uma inquietação frente ao tema, na mesma medida que parece transparecer certa inconformidade ao estado de tal discussão no campo da EF.

Ao enfrentar tal questão, o desconforto é evidente. Principalmente, pois permite pensar sobre o quanto o cotidiano do trabalho docente é "atravessado" por questões didáticas – muitas delas despercebidas. Questões sobre como ensinar e aprender ainda são motivo de angústia no cotidiano de professores e professoras – certamente, não somente na EF³.

Partindo destas considerações iniciais, o objetivo deste texto é refletir acerca de nexos entre conhecimento e prática pedagógica na EF escolar, perspectivando a partir disso, aproximações com o campo da didática. Na direção de enfrentar a complexidade do debate proposto, estruturei o texto em alguns momentos, todos interconectados entre si. Inicialmente, procuro esboçar uma compreensão de EF, com a qual venho trabalhando nos últimos anos, entendendo-a como pano de fundo para as discussões posteriores. Em um segundo momento, procuro realizar algumas aproximações com o campo da didática, abrindo espaço para pensar a EF nesta discussão. Após, abordo alguns nexos entre conhecimento e prática pedagógica, a partir da tensão entre teoria e prática, discussão que considero como central para pensar uma didática "da" EF. Finalmente, apresento algumas sínteses derivadas das reflexões estabelecidas no decorrer do texto.

1º MOMENTO: ESBOÇANDO UMA COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico, procuro apresentar a compreensão de EF com a qual venho trabalhando, no sentido de edificar um pano de fundo para os tópicos posteriores. Porém, mais do que "definir" um conceito de EF (definições são prisões), procuro evidenciar a partir de que base teórica compreendo a EF, bem como, o projeto no qual me alinho para o desenvolvimento do campo. Frente à impossibilidade de consenso interno sobre aspectos epistemológicos, axiológicos e teleológicos, o diálogo sobre estas questões pode permitir manter em movimento o diálogo entre diferentes projetos históricos para a EF brasileira.

Cabe destacar que o momento contemporâneo da EF no Brasil pode ser caracterizado como um mosaico, expressão já utilizada por Hugo Lovisolo, tendo em vista a diversidade de abordagens edificadas no interior do campo (crítico-superadora, crítico-emancipatória, desenvolvimentista, atividade física e saúde, entre outros). Tais abordagens apresentariam, em tese, proposições diferenciadas para responder a pergunta "o que é EF?".

¹ Texto produzido para o III Congresso Estadual de Educação Física na Escola, realizado na Univates, Lajeado/RS, entre 08 e 09 de maio de 2014. O tema central do evento versou sobre "Educação Física Escolar: o que temos a falar sobre Didática?". Agradeço aos organizadores o convite para participar.

² Professor da UNOCHAPECO; Doutor em Educação Física (PPGEF/UFSC).

³ Texto publicado na Revista Nova Escola (Nº 241, abril de 2011, p. 88) afirma que a "didática nunca recebeu a atenção que merece nos cursos de Pedagogia". Tal afirmação reforça a hipótese de que este se trata de um tema pouco estudado em diferentes campos do conhecimento, talvez, por compreendê-lo como um tema de "segunda categoria". Talvez, esta ideia tenha se edificado a partir da noção de que investir no estudo dos processos de organização e sistematização do ensino e da aprendizagem são temas de menor importância, algo que "todos sabem".

Ou seja, “definir” o conhecimento e as fronteiras do campo, bem como, suas finalidades é tema controverso, impregnado de disputas, tanto no plano epistemológico, como no plano político. Bem verdade, por força de aspectos legais, alguns projetos estão em maior evidência na contemporaneidade.

Essa conjuntura reforça a necessidade que temos de discussão e reflexão sobre os caminhos da EF na contemporaneidade. Ou seja, trata-se de um campo do conhecimento constituído por diferentes “formas-de-ser”, que se derivam em diferentes “Educações Físicas”. Em pesquisa anterior (REZER, 2010), abordo sobre a configuração multifacetada do campo da EF. Nessa direção, nos cabe compreender melhor este cenário, bem como, procurar participar do movimento protagonizado em seu interior, que se dá de forma muito articulada com outros campos do conhecimento (filosofia, sociologia, fisiologia, entre outros).

Tal diversidade vem sugerindo o que venho denominando de “exercícios de classificação” do conhecimento produzido na EF. Um destes exercícios é realizado por Palafox e Nazari (2007), que tiveram por objetivo descrever e analisar as recentes abordagens de ensino da EF Escolar, buscando compreender, em parte, a sua trajetória histórica, bem como, suas possibilidades e limites, articulando esta discussão com um processo dialógico de formação continuada de professores das redes públicas de ensino – neste texto, os autores se referem a estas abordagens como “Abordagens de ensino”.

Afirmam que, à luz das correntes epistemológicas do conhecimento científico, várias foram as abordagens constituídas na EF brasileira ao longo da sua história. A seguir, apresento algumas abordagens de ensino, na perspectiva dos autores, surgidas a partir dos anos 1970 e 1980 no Brasil, as quais continuam refletindo, social e politicamente, a pluralidade de entendimentos a respeito de quais “são” e/ou “devem ser” as “bases” epistemológicas, axiológicas e teleológicas para o ensino da EF na escola.

Quadro 3: Abordagens teóricas da EF.

Abordagens	Representantes	Ano
Aptidão Física	Victor Matsudo e outros	1978
Humanista	Vitor Marinho de Oliveira	1985
Concepção Aberta	Reiner Hildebrandt e outros	1986
Psicomotora	Le Boulch e outros	1986
Fenomenológica	Silvino Santin, Wagner Moreira	1987, 1990/92/93.
Desenvolvimentista	GoTani e outros	1988
Construtivista	João Batista Freire	1989
Sociológica	Mauro Betti	1991
Crítico-superadora	Valter Bracht e outros	1992
Crítico-emancipatória	Elenorkunz e outros	1994
Cultural-plural	JocimarDaólio	1994

Fonte: Adaptado de Palafox e Nazari, 2007.

Os autores reconhecem o significativo impacto social da produção de conhecimento decorrente dessas abordagens. Porém, reconhecem que elas não se manifestam no cotidiano escolar de forma homogênea ou consensual e sim, sob diferentes lógicas de intervenção (neste caso, a noção de bricolagem desenvolvida por Hugo Lovisolo parece ser pertinente).

Outros trabalhos foram realizados nessa direção, tais como os de Taffarel (1997), Castellani Filho (1999), Sanchez Neto e Betti (2008), entre outros. Reconheço o esforço dos autores, mas entendo que é sempre polêmico e complexo enquadrar formas de pensar, pois elas são fluídas, não estáticas e representam sempre uma interpretação articulada com um aporte teórico anterior edificado na interlocução com outros campos do conhecimento. Assim, entendo tais “exercícios de classificação”, apenas, como um esforço interpretativo que pode “retratar”, momentaneamente, a contemporaneidade da EF brasileira.

Por outro lado, Almeida, Bracht e Vaz (2011) fazem uma dura crítica às tentativas de classificações – no caso, referem-se a classificações que denominam de epistemológicas, muito em “moda” no campo da EF brasileira. Os autores desenvolvem uma redescritção de duas classificações epistemológicas bastante utilizadas na EF. De um lado, a que considera a produção do conhecimento, organizada em torno de três matrizes teóricas (empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética). De outro lado,

a que opõe os denominados modernos e pós-modernos no debate epistemológico da área. Analisam a atualidade de ambas quando se considera a configuração teórica e política do campo, bem como quando se opera uma leitura mais ponderada de determinadas perspectivas que integram tais classificações. Ao longo do texto, sinalizam para as insuficiências e limites dessas classificações, desabonando os rótulos a partir delas desencadeados. A partir disso, se referem à complexidade e a interpenetração das diferentes correntes teóricas, o que necessita maior cautela nas tentativas de classificação. Concordando com os autores,

Não consideramos inadequado o uso de classificações para caracterizar a produção do conhecimento da área. Reconhecemos que elas ajudam o leitor neófito não somente a se situar no debate, mas, também, a caracterizá-lo em função das perspectivas que o compõem. Elas se tornam questionáveis quando, ao invés de liberar o pensamento, inibem-no, mantendo-o preso a estereótipos que exercem um poder simplificador sobre o que se pretende elucidar (p. 258).

Em meio a este debate, as dificuldades de atribuir um sentido e um significado mais claro, sistematizado e fundamento à EF tem sido, via de regra, um desafio. Isso é evidenciado quando perguntamos, em nível de provocação, para estudantes das fases finais dos cursos de EF e professores da EF escolar, "O que é EF?". A polissemia frente à provocação é significativa, bem como, fica evidente o distanciamento entre a capacidade de resposta de muitos estudantes e professores, e o conhecimento produzido por diferentes comunidades constituintes do campo da EF, veiculados em diferentes mídias.

Certamente, "o que é EF?" não se trata de questão simples de ser respondida e merece todo cuidado. Porém, cabe perguntar também, o que esperamos com a resposta? Uma resposta "definitiva"? A impossibilidade de uma resposta nesta direção se deve a que não há (felizmente) alguém com autoridade suficiente para fazê-lo - então, nos sobram possibilidades de respostas provisórias, limitadas, que façam sentido a outros e dotem de sentido nossa percepção sobre o campo. Tal esforço nos coloca em outro patamar, já que, nos permite razoavelmente perspectivar um projeto para o campo, a partir de nossa capacidade de elaboração conceitual, que nos permita maior autoridade frente às demandas da intervenção.

Entendo que, se as palavras são fluídas, necessitamos aprender a nos entender sobre o significado com o qual queremos tratá-las, sob risco de uma polissemia se tornar regra, o que conduz a um relativismo que não me parece adequado para a EF⁴. Próximo do que afirma Tugendhat (2007, p. 32), não tenho pretensões de apresentar o verdadeiro sentido das palavras (neste caso, "definindo" o que é EF), pois, o mais importante é ter bem claro, entre os diversos significados possíveis que possuem, o significado com que se quer empregá-las.

De minha parte, sem pretensões de "enquadrar" a realidade, procuro edificar argumentos que me permitam transitar com maior segurança pela EF, "testando-os", na mesma medida em que vou procurando qualificar minha compreensão sobre o próprio campo. Nesse sentido, em meio à diversidade da EF contemporânea, compreendo-a como um campo do conhecimento que se caracteriza como uma prática pedagógica e científica, que tematiza e/ou investiga, com intenções pedagógicas, elementos da cultura corporal de movimento. Esta interpretação, baseada especialmente em aproximações com os trabalhos dos professores Valter Bracht, Mauro Betti e Paulo Fensterseifer, não "fecha" a discussão, mas pode nos permitir manter em movimento possibilidades de pensamento sobre o campo no qual trabalhamos em nosso cotidiano, independentemente do contexto de intervenção.

⁴ Talvez a noção de pensamento fraco constituída por Vattimo (2007) seja frutífera na discussão. Gianni Vattimo, filósofo italiano, propõe o que ele denomina de pensamento fraco, frente ao pensamento forte. Ou seja, uma possibilidade de relativizar, porém, sem cair na armadilha de um "vale tudo". O autor considera que a convicção é um problema em qualquer tempo (acrescento, em qualquer campo do conhecimento). Nessa direção, Vattimo entende que o pensamento fraco é uma atitude (em seu entender, pós-moderna) que aceita e convive bem com o peso do erro e da diferença, sem dúvida, uma condição própria da finitude humana. Talvez, os argumentos apresentados na elaboração de Vattimo possam proporcionar elementos importantes para pensar a discussão ora proposta. No campo da EF, o prof. Valter Bracht vem chamando a atenção, também a partir de uma orientação hermenêutica, para o que ele denomina de relativismo fraco, frente a um pretensão relativismo forte. Em síntese, se não há uma única saída, isso não significa que estamos diante de um "vale tudo". O que nos sobra seria a capacidade de entendimento pelo diálogo, como possibilidade de nos entendermos frente à diversidade do mundo (REZER, no prelo).

Desta forma, estes argumentos representam o pano de fundo das pretensões deste texto. Ou seja, aproximações que penso possíveis entre EF e didática se edificam a partir desta compreensão de EF, considerando a provisoriedade dos argumentos ora apresentados. A seguir, procuro desenvolver aproximações mais concretas com o campo da didática.

2º MOMENTO: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA DIDÁTICA

Início este tópico lembrando um clássico na discussão sobre didática, a obra *Didactica magna* (Didática Magna), de João Amós Comenius (*Jan Amos Komenský*, 1592-1670), publicado em 1649. Nas palavras de seu autor, a obra se apresenta como um tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Nela, Comenius se refere à didática como "a arte de ensinar" (1997, p. 45) e procura apresentar orientações práticas para efetuar experiências que atualizem as potencialidades humanas.

Para tal empreendimento, sinaliza que os seres humanos possuem regularidades de desenvolvimento (tal como o desenvolvimento de árvores e plantas), necessitando de cuidado com o aprender, especialmente "na tenra idade" – no capítulo VII aborda sobre isso: "A formação do homem faz-se com muita facilidade na primeira idade, e não pode fazer-se senão nessa idade" (p. 127).

O caminho proposto por Comenius, de acordo com Gasparin (1997), pode ser resumido em três princípios gerais: aprender com segurança, com facilidade e solidamente. Certamente, tarefa que não se trata de pouca coisa. "Traduzir" a obra de Comenius para nosso tempo representa um importante esforço que temos de realizar, sob risco de exigir algo fora das possibilidades de autor e obra. Por isso, entendo que ela ainda se coloca na condição de inspiração importante para discussões de ordem didática na contemporaneidade.

Do ponto de vista conceitual, a discussão sobre didática se afirmou a partir da denominada "modernidade"⁵, representada neste caso, pela obra de Comenius. Levar a sério questões da didática representa uma perspectiva de, concordando com Wiggers (2005), intervenção deliberada dos adultos na educação das crianças – ao contrário de perspectivas educativas pautadas por certa espontaneidade da aprendizagem. Nesta direção, a didática passa a ocupar-se das questões de articulação entre ensinar e aprender, visando à organização e o controle do processo educacional, de forma intencional e sistematizada.

Levada ao "pé-da-letra", representou uma investida que pretendeu controlar o conteúdo, sua "dosagem", bem como, técnicas e métodos de ensino, entre outros. Tal investida, especialmente situada na metade do século passado, denominada de didática prescritiva, atentou especialmente a questões técnicas de métodos e procedimentos.

A partir deste movimento, questões como planejamento, execução e avaliação do ensino e de seus elementos básicos (objetivo, aluno, professor, matéria e método) passam a representar importantes elementos nos processos de ensino-aprendizagem. Tais preocupações se referem a esforços significativos na direção de permitir maior controle do processo educativo. Como contraponto, isso levou a um movimento denominado "antididática", caracterizado pela negação da perspectiva anterior, bem como, pela ênfase na relação entre ser humano, educação e sociedade. (WIGGERS, 2005, p. 135). Aqui, aspectos de ordem *micro* (aula, conteúdo, objetivos etc.) cedem lugar para aspectos de ordem *macro* (sociedade, política etc.), fenômeno que não deixa incólumes campos tais como a EF.

Na EF, tal movimento se aproximou de forma significativa ao embate entre o denominado "movimento renovador" e os denominados "tecnicistas", processo gestado aproximadamente na década de 1980, que derivou desdobramentos percebidos até os dias de hoje. Os primeiros se caracterizavam como sendo intelectuais que denunciavam a postura dos denominados tecnicistas, considerando-os reprodutivistas, a

⁵ Em síntese, o que é conhecido hoje como pensamento moderno e que se desenvolveu a partir do século XVII, tem como principal característica a confiança otimista na razão, cujo modelo é dado pela matemática. Tem como marco, entre outros, a figura do filósofo, físico e matemático francês, contemporâneo de Comenius, René Descartes (1596-1650), que a seu modo, revolucionou a filosofia e a ciência, propondo um deslocamento da leitura de mundo de um modelo pautado pelo dogma da fé para a autoinstituição do sujeito pelo uso da própria razão. A crença na razão, na ciência e no progresso ad infinitum, entre outros, são desdobramentos históricos da radicalização deste projeto. A escola, sem dúvidas, acompanhou este movimento *pari passu*. Na contemporaneidade, representa um projeto em crise e expressões tais como "pós-modernidade", "modernidade líquida", "alta-modernidade" vão ganhando espaço. Mas isso representa assunto para outro texto.

serviço do sistema e alienados frente a seu papel de educadores. Os tecnicistas, por sua vez, caracterizavam-nos como sendo "teóricos", intelectuais fora do mundo prático, com pretensões de verdade pautadas por elucubrações sem desdobramentos na realidade. Neste caso, expressões tais como "teórico, intelectuais e prática" eram utilizadas, via de regra, no sentido pejorativo.

Paralelo a este movimento, a didática ressurgiu como uma "nova didática" em meados de 1980. Esta nova perspectiva se caracterizou como sendo um "conjunto de conhecimentos específicos que se situam no campo de articulação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento escolar, entre as práticas produtivas da sociedade como um todo e as práticas pedagógicas escolares". Questões como "compromisso com as classes populares", "transformação social", entre outros, tomam forma neste momento (WIGGERS, 2005). Cabe lembrar a articulação deste movimento com o processo de democratização da sociedade brasileira a partir do momento de abertura política que o país atravessava.

Pois bem, como referido anteriormente, a EF não passa a margem disso. Neste caso, publicações como "Introdução à didática da EF" (FARIA JUNIOR, 1969), "Visão didática da EF" (GT PEDAGÓGICO UFPE/UFSM, 1991), "Didática da EF" (CAMPOS, 2011), entre outros, apontam para possibilidades frente a esta discussão em diferentes momentos históricos da EF brasileira. Se a didática se traduz no estudo e na organização/sistematização do processo de ensino e aprendizagem, a partir dos elementos que constituem a intervenção pedagógica (professor, aluno, conteúdo, objetivo, contexto, estratégias metodológicas, entre outros), ao pensarmos a EF como disciplina escolar, não é difícil nos percebermos cercados de questões vinculadas ao campo da didática – especialmente, se tomarmos como referência, a compreensão de EF apresentada no tópico anterior. Questões como "quem aprende?", "quem ensina?", "para quê ensinar?", "onde se quer chegar?", "o que e como ensinar?", "quando ensinar?", ainda são questões que devem ser respondidas em cada contexto de intervenção, quer seja na escola, quer seja na universidade – arrisco em afirmar que tal pressuposto se estende a todo contexto com pretensões pedagógicas, ou seja, contexto sem que existe alguém instituído como professor que ensina algo a alguém (escolinhas, academias, entre outros).

Entendo que significativa parcela dos problemas enfrentados no cotidiano da intervenção pedagógica de professores e professoras de EF se edifica a partir da dificuldade em enfrentar questões como as expressas no parágrafo anterior. Certamente, não são questões simples, muito pelo contrário, e devem ser enfrentadas: a) pelo professor; b) pelo contexto específico da intervenção (a comunidade); c) pelo campo da EF a partir de suas aproximações com o campo da Educação (especificamente neste caso, com a didática).

Enfrentar estas questões é tarefa inerente ao trabalho docente, independente do contexto de intervenção. Porém, enfrentá-las individualmente representa tarefa quixotesca. A escola, como uma instituição republicana, há de encontrar tempos e espaços no cotidiano para discutir e estudar questões que a afligem. Ou seja, o esforço ora proposto representa desafio coletivo para o contexto, o que pressupõe compromisso dos docentes, do contexto e da EF.

Um desafio de fundo que fica é edificar condições objetivas para isso, o que alça os desafios evidenciados ao plano da política. Estratégias pensadas por professores e gestores pode permitir a construção de uma agenda comum para enfrentar desafios comuns. No que toca ao campo da EF, sem dúvida, percebemos uma tradição ainda recente de enfrentar este desafio no cotidiano. Estudar o próprio trabalho, desafios, paradoxos e aporias dele derivados, ainda não representa uma preocupação intrínseca ao trabalho docente no campo da EF.

Para Caparroz e Bracht (2007), 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. Recorrendo a Cerveró, os autores afirmam que, quem não se estranha, quem não se deixa envolver pela pergunta, pelo mistério, não aprende. Quem não se volta estrangeiro de si mesmo não sabe de si: não se visita, não se explora, não se aventura, não viaja. Portanto, avançar nas discussões apresentadas representa um processo de avançar e reconhecer o estranhamento de si mesmo, o que pressupõe atrevese pensar de forma crítica a educação como compromisso humano perante o mundo.

Na direção de enfrentar estes desafios, vemos crescer trabalhos que sinalizam a produção de pesquisas colaborativas como uma possibilidade significativa de aproximar universidade e escola, bem como, pensar a produção de respostas a partir da interlocução entre colegas que trabalham em diferentes contextos, mas que podem ter preocupações em comum. Os trabalhos de Bracht *et al* (2003), Caparroz e

Bracht (2007), Betti (2009), entre outros, sinalizam para isso, considerando a importância do professor se debruçar como pesquisador sua própria prática, considerando para tal, aproximações com professores de diferentes contextos (escola, universidade, entre outros). Isso permite transformar problemas do mundo em problemas de pesquisa, ampliando as possibilidades de lidar com eles.

Assim sendo, se faz necessário levar esta reflexão aos cursos de formação de professores de EF. Tratar as aproximações entre EF e didática como um conhecimento que "atravessa" as diferentes disciplinas, representa um esforço de alçar a discussão proposta a um status que a coloca para muito além das disciplinas específicas dos processos de formação – geralmente Didática e Didática da EF. Pensar, por exemplo, como esta discussão pode se dar nas disciplinas vinculadas ao campo do esporte (especialmente as disciplinas específicas) representaria um salto nos processos de formação.

A seguir, procuro apresentar alguns nexos entre conhecimento e prática pedagógica, discussão que considero como central para pensar uma didática "da" EF.

3º MOMENTO: NEXOS ENTRE CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CAMPO DA EF

Em outros trabalhos (REZER, 2007, 2010, no prelo), venho me referindo a recente tradição teórica do campo da EF, possivelmente derivada da noção de que se trata de um campo que lida exclusivamente no plano da ação (ou seja, com a "prática"). Certamente, várias tentativas vêm se desenvolvendo na EF brasileira a fim de avançar frente a essa limitada compreensão. O fato de o campo alçar a condição de área do conhecimento junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) representam elementos importantes neste reconhecimento, além de possibilitar financiamento de pesquisas, fomento à produção do conhecimento, auxílios e bolsas, entre outros.

Sem contar que a pós-graduação *stricto sensu* representa uma possibilidade significativa de qualificação para os trabalhadores da EF – na atualidade, são 32 programas de pós-graduação, sendo 19 doutorados, 31 mestrados acadêmicos e 01 mestrado profissional (Área 21 CAPES). Nessa esteira, a produção intelectual da EF, assim como das demais 47 Áreas do conhecimento alocadas na Capes, vem crescendo de forma muito significativa⁶.

Em meio a este incremento, percebemos distanciamentos importantes entre a produção e os profissionais que atuam em diferentes contextos – no caso específico deste texto, no âmbito da EF brasileira. Como exemplo, ao observarmos aulas de EF em diferentes espaços escolares, temos a impressão de que não conseguimos avanços significativos no processo de "dar aula".

Nesse sentido, ao que parece, a significativa ampliação da produção acadêmica ainda se encontra em um tempo e espaço de difícil acesso para muitos, por diferentes razões. Não me coloco do lado daqueles que veem a produção do conhecimento como sinônimo de publicação de *papers*. Porém, a produção do conhecimento também se dá por meio de sua veiculação em periódicos e livros, entre outros. Ou seja, entendo a veiculação do conhecimento como uma parte do processo investigativo. Porém, devemos pensar em possibilidades mais concretas de aproximar os professores de EF escolar desta produção, bem como, que eles se percebam como potenciais protagonistas desta produção.

Ao abordar este assunto, pretendo evidenciar que, por um lado, a EF brasileira, tal como outras áreas do conhecimento, vem ampliando sua produção intelectual significativamente. Por outro lado, questões básicas, tais como as apresentadas no tópico anterior ainda não receberam a devida atenção da comunidade acadêmica (quem aprende, quem ensina, para quê ensinar, onde se quer chegar, o que e como ensinar, quando ensinar). Se a EF se constituiu como um campo capaz de analisar questões *macro* (políticas públicas, aproximações com teóricos consagrados, entre outros temas), ainda tem muito a investigar sobre questões *micro* (a aula de EF escolar, seleção de conteúdos, entre outros).

⁶ Como exemplo, de acordo com dados da própria CAPES, no triênio de avaliação 2007-2009, foram publicados 284.983 artigos completos em periódicos técnico-científicos, nas diferentes áreas do conhecimento. Já no triênio 2011-2013, este número saltou para 448.264, o que representa um aumento de aproximadamente 60%, quando comparado com o triênio anterior. Ainda, se considerarmos a "Produção intelectual" de todas as 48 Áreas do Conhecimento CAPES no triênio 2011-2103 (por produto, entende-se artigos publicados em periódicos, livros e produção técnica), foram concluídos 1.498.111 produtos.

Este cenário contemporâneo, brevemente apresentado, nos remete as ainda problemáticas e mal resolvidas relações entre teoria e prática, o que permite pensar: a) isso é extremamente problemático, no sentido de que o aumento da dita produção intelectual (*teoria*) não vem se desdobrando em melhoria das respostas necessárias ao cotidiano da intervenção docente (*prática*); b) parece haver uma excessiva expectativa com relação a produção teórica do campo, como se ela, ao ser "aplicada", pudesse derivar respostas mais qualificadas no cotidiano (compreensão pautada na relação de causa-efeito).

Em meio a estas perspectivas, cabe perguntar: o que esperamos da dita "teoria"? E nessa esteira, do conhecimento produzido e veiculado na forma de artigos, livros teses e ou dissertações? Estaríamos com isso, supervalorizando a produção (teórica), tal como se a ela coubesse "resolver" os problemas do campo? Podemos "resolver" problemas da prática com soluções de ordem teórica? Certamente, enfrentar estas questões necessita de um "passo atrás", ou seja, de um movimento regressivo.

Para Bracht (2007, p. 82), a concepção de "teoria" ainda é compreendida como algo que deve ser "aplicado" por quem está na prática. Tal perspectiva hierárquica leva a crer que "[...] aqueles que estão na intervenção apenas aplicam ou deveriam aplicar o conhecimento produzido; aliás, que seriam bem sucedidos se aplicassem conhecimento científico".

Neste aspecto, teoria passa a ser vista como uma ameaça àqueles que não dominam determinadas análises aproximadas dos campos das ciências naturais, da filosofia, entre outros, o que produz uma nova dicotomia entre os planos teórico e prático – "os antigos professores eram práticos e sabiam dar aula. Os novos são mais teóricos e não sabem dar aula" (CAPARROZ e BRACHT, 2007).

De minha parte, venho trabalhando com a ideia de que teoria seria nossa capacidade explicativa de elaborar argumentos fundamentados sobre os fenômenos que compõem aquilo que entendemos por realidade. Ou seja, teorizar se refere a nossa capacidade de construir argumentos sobre o mundo, que façam sentido aos outros, como uma possibilidade humana que permite qualificar nossa mirada, na mesma proporção que permite ampliar nossa compreensão sobre aquilo que fazemos. Isso representa uma oportunidade de qualificar nossas possibilidades de intervenção nas "coisas" do mundo, mediante nossa própria qualificação. Ao levar a sério estes argumentos, nossa capacidade de teorização representa uma possibilidade significativa de intervenção naquilo que denominamos "realidade da EF".

Nesta discussão, qual o sentido de falar em prática? Historicamente, podemos afirmar que a "prática" representa uma dimensão mais próxima da tradição da EF, um campo do conhecimento edificado com preocupações de intervenção. Por um lado, é possível inferir que tal perspectiva diminui a própria noção de prática, alçando a teoria a um patamar ilusório de possibilidade privilegiada de resolução dos problemas do mundo. Por outro lado, é possível inferir que, muitas vezes, a própria compreensão sobre "prática" apresenta uma pretensão de diminuir a importância da teoria em nome de uma tentativa de evidenciar a experiência como fator determinante para o exercício profissional – nesta compreensão, experiência se adquire na "prática".

Também podemos perceber no âmbito da EF, o discurso de que teoria e prática são indissociáveis, que se complementam, que "andam juntas", entre outras simplificações recorrentes. Certamente, afirmações insuficientes para fornecer explicações mais elaboradas.

Se entendermos "prática" como uma intervenção do sujeito no mundo, uma ideia, um texto, uma teoria, entre outros, também representam intervenções concretas (portanto práticas) na realidade do mundo. Isso nos ajuda a abandonar a noção de que teoria se "aplica" na prática, tal como Caparroz e Bracht (2007) se referem. Inclusive, permite alçar a prática também a uma forma valorizada de relação com o mundo e com os outros, importante pela possibilidade de encontro que toda experiência genuína propicia.

Assim, teoria e prática podem ser representadas como unidades de reciprocidade dialéticas, que convivem em um movimento de tensão radical. Concordando com Marques (2003, p. 93), "A teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria dela desvinculada, exigindo-se ambas em reciprocidade ao negarem-se uma a outra.". Isso dota o trabalho docente de um aspecto por vezes pouco lembrado: o professor de EF não deve "aplicar" teoria na prática, mas sim, se colocar na condição de um intelectual da docência, que estuda, interpreta e produz respostas aos problemas do mundo, tomando como referência a produção de colegas do próprio campo ou de campos aproximados. Isso permite um movimento importante: "testar" a teoria na prática, na medida em que "testamos" prática na teoria.

Certamente, esta perspectiva de interpretação sobre teoria e prática, a partir dos argumentos apresentados acerca do afastamento entre o conhecimento produzido pela EF e diferentes processos de intervenção, não "resolve" as questões apresentadas. Porém, nos permite analisá-las com maior precisão. Aqui, entra nossa capacidade de crítica, entendendo-a como nossa capacidade de julgamento frente ao mundo, alicerçado em argumentos de justificação que nos possibilite discernimento frente a nossas escolhas e análises.

Portanto, concordando com Fensterseifer (2009), baseado em Maldaner, enfrentar esta discussão representa perceber a EF como produção e seu ensino, como sendo uma compreensão/interpretação desta produção. Levar a sério isso representa entender que mudanças frente às relações entre conhecimento e prática pedagógica exigem a compreensão sólida da produção do conhecimento do campo. Aqui, a atividade epistemológica representa um exercício adequado e necessário ao trabalho docente, como possibilidade de alargar as possibilidades de compreensão das questões anteriormente apresentadas. Lembrando Kunz (2001, p. 19), citado por Fensterseifer (2009), "Somente se nós mesmos percebermos como nosso saber e nossa cultura são formados, esse saber ou essa cultura poderá nos formar".

Desta forma, a atividade epistemológica pode representar um elemento nevrálgico no processo de enfrentar as aproximações entre a EF e o campo da didática, entendendo o compromisso de aproximar a articulação entre aquilo que Kunz (2001) denominou de saberes para o esclarecimento e saberes para o agir prático. Conforme o autor, deste afastamento decorre termos poucos conhecimentos esclarecedores sobre aspectos fundamentais da EF, o que se deriva no surgimento de poucas soluções para os problemas práticos do próprio campo.

Assim, bem de acordo coma falta de aprofundamento frente a determinados temas do cotidiano do trabalho docente no campo da EF (algo próximo do que venho denominando de esvaziamento do conceito), elementos estruturantes da didática vão ocupando lugar periférico nos processos de formação e na produção acadêmica do próprio campo. Levar a sério esta discussão nos diferentes processos de formação (inclusive na pós-graduação) representa desafio do qual não podemos nos abster. Talvez aí, produção do conhecimento e prática pedagógica possam "conviver" de maneira mais densa e radical, imersas na inerente e complexa tensão que tal processo pressupõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um texto representa a possibilidade de evidenciar algumas sínteses do processo de reflexão expresso ao longo de um percurso realizado. Assim, a seguir, apresento algumas sínteses, posições edificadas ao longo e ao final da escrita deste texto, pensando na necessidade de que tais apontamentos contribuam com a abertura de janelas importantes para o campo da EF.

Entendo que é necessário fomentar a pesquisa sobre nossa própria intervenção (tanto na escola como na universidade). Acerca disso, necessitamos de mais pesquisas colaborativas, na qual professores de diferentes contextos se aproximem e procurem qualificar sua capacidade de lidar com desafios contemporâneos da Educação e da EF. Destaco que, nesta perspectiva, a noção de hierarquização entre os participantes vai cedendo lugar a uma noção de parceria, o que confere organicidade e legitimidade ao processo. Aproximações entre universidade e escola, para além do campo burocrático, representam possibilidades para a qualificação de respostas frente a problemas históricos no movimento de pensar uma didática da EF. Edificar condições objetivas para isso representa tarefa nada fácil que nos cabe enfrentar.

Nesta esteira, entendo que levar a sério a construção de projetos curriculares para o ensino da EF, permite maior segurança, quer seja do ponto de vista epistemológico (conhecimento da EF), bem como teleológico (finalidades da EF), o que implica em aproximações com a ética e a política. Como desdobramento disso, torna-se mais viável o processo de organizar/planejar/sistematizar o processo educativo, assunto nevrálgico para pensarmos uma didática da EF. Neste caso, aproximações com o campo da didática são essenciais, já que uma ampliação do estudo da didática representaria uma possibilidade de qualificar respostas que professores vêm construindo em diferentes contextos de intervenção.

Sem dúvidas, este esforço não se dá em "etapas" (como por exemplo, primeiro estudar para depois "pôr em prática"), mas sim, em um movimento dialético e tenso entre teoria e prática, procurando radicalizar as relações entre conhecimento e prática pedagógica. Se a teoria pode ser representada por nossa capacidade

explicativa frente às "coisas" do mundo, a prática deve ser colocada no patamar de uma possibilidade concreta de intervenção e reflexão de si mesma.

Sem dúvidas, enfrentar este desafio é contribuir e qualificar com a construção de uma cultura da EF para ensinar elementos da cultura corporal de movimento. Como desdobramento deste processo, os estudantes passam a "olhar" para a EF como uma disciplina escolar constituída de conhecimentos importantes para a vida, o que dota de sentido a noção de que ele tem algo a aprender com a EF.

Talvez, evidenciando as especificidades do próprio campo, seja possível avançar nesta discussão reconhecendo que, junto com a literatura, a música e a arte, representam possibilidades concretas de qualificar o tempo de não trabalho ao longo da vida. Se podemos inferir que significativa parcela das disciplinas escolares vem se preocupando cada vez mais com uma formação para o trabalho (diria que, geralmente, com o mercado de trabalho), a vida não se reduz ao tempo de trabalho.

Perceber que há dimensões para além de uma formação para o trabalho representaria um sentido de importância para a EF (tanto para aluno como para professor). Desta forma, aprender sobre a cultura corporal de movimento, na direção de aprender a ter boas relações com a dança, o esporte, a ginástica, com o próprio corpo, ao longo da vida, significa transcender o imediatismo e projetar o tempo de não trabalho como uma dimensão importante da vida humana que exige cultivo, conhecimento e experimentação, como uma possibilidade de diálogo consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Assim, a didática representaria uma possibilidade de estudar a organização deste processo de ensinar EF na escola, considerando-a como um conhecimento importante para a vida. Portanto, qualificar nossa compreensão sobre o campo da EF, possibilita desenvolver aproximações mais qualificadas com o campo da didática geral e com elementos específicos de uma didática para a EF. Nessa direção, enfrentar os nexos entre conhecimento e prática pedagógica se constitui como elemento central para redimensionar as relações entre teoria e prática no campo da EF.

Se nosso compromisso resumia-se a um fazer, hoje somos desafiados a construir um saber articulado a esse fazer. Assim, as tensões que se desdobram deste esforço permitem retomar a importância da didática como um elemento necessário à intervenção pedagógica, que necessita de estudo, sistematização, projeção, tal como o esforço de um arquiteto projeta sua obra. Não se trata de tarefa fácil, mas se nos colocamos na condição de profissionais da educação, professores de EF, intelectuais, autores de nosso trabalho, não há remédio. Não é possível alcançar a maioria sem dor, e a dor de enfrentar desafios como os que aqui são expressos se dilui na medida em que considerações finais como as que ora apresento não fizerem mais sentido, pois tais aspectos irão fazer parte "naturalmente" do cotidiano do trabalho docente do professor de EF. A partir deste horizonte, é possível afirmar, considerando a questão título do evento, que temos muito a dizer sobre didática no campo da EF.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. F. Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out/dez de 2012.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRACHT, V. *Et al.* **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRACHT, V. O CBCE e a Pós-Graduação stricto sensu da Educação Física brasileira. In: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, p. 73-86.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2011.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 28, no. 2. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 21-37.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percursos, paradoxos e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 1999.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Lisboa: Martins Fontes, 1997.

FARIA JUNIOR, A. G. **Introdução a didática de Educação Física**. MEC: Brasília, 1969.

GASPARIN, J. L. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 30, no. 3. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 203-214.

GT PEDAGÓGICO UFPE/UFSM. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

KUNZ, E. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

PALAFIX, G. H. M.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da educação física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, nº 112, 2007.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**. Ano XIX, n. 28, 2007, p. 38-62.

_____. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

_____. **A Educação Física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica...** Chapecó: Argos, no prelo.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª. a 8ª. Série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 22, nº 01, p. 5-23, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, O. C. (Org.). **Atividade física: uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Ideia, 1997.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIGGERS, I. D. Didática. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 158-161.

**RESUMOS DO
SEMINÁRIO DE TESES E
DISSERTAÇÕES**

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA CARREIRA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE-RS

Victor Julierme Santos da Conceição¹
Vicente Molina Neto²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Considerando que a cultura escolar apresenta importante papel na produção de características marcantes nos atores que nela constroem experiência, esta tese trata de compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir das relações que estabelecem com a cultura escolar em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS (RMEPOA). O problema de conhecimento orientador desta tese configura-se na seguinte questão: Como professores de Educação Física, iniciantes na carreira, constroem sua identidade docente a partir dos processos de socialização vividos na cultura escolar na RMEPOA?

Huberman (1995) e Mizukami (1996) observam que a trajetória docente, ou os caminhos percorridos pelo professor, é entendida como um processo e não como uma série de acontecimentos lineares. Esse processo depende das realidades e experiências que os indivíduos vivenciam. A tomada de consciência, mudanças de interesse e de valores, acidentes, alterações políticas, crises econômicas, etc., fazem parte do cenário que o professor experimenta durante toda sua carreira docente. Neste sentido, Tornar-se professor não é um momento, e sim um percurso, um caminho que se faz caminhando (FREIRE, 1996).

Tardif (2005) e Pimenta (2002) a carreira do professor, tem início nas primeiras aproximações com a realidade escolar, como estudantes, a identidade docente é construída a partir dos saberes aprendidos no processo formativo e na experiência docente. Portanto, "[...] os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas assim como a capacidade de refletir, evoluir e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes" (MARCELO GARCIA, 2009, p. 4).

Para compreender o fenômeno estudado, recorreremos ao paradigma da complexidade para estabelecer uma relação entre o campo e as lentes epistemológicas que embasaram a resposta ao problema de pesquisa. Passamos, portanto, a compreender que a complexidade não é um método, mas uma forma de pensar, uma organização sobre como observo e trato o objeto. A complexidade busca mostrar a existência da discussão mais profunda. Pensar a partir da complexidade é quebrar esferas que delimitam o conhecimento para restabelecer as articulações com o que foi separado. "A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: junção de conceitos que lutam entre si" (MORIN, 2008a, p. 192).

DECISÕES METODOLÓGICAS

Para dar conta da resposta ao problema de conhecimento, este estudo caminhou, quanto às suas decisões metodológicas, nos trilhos da etnografia educativa crítica. Para isso, foram escolhidos duas escolas da RMEPOA e dois professores de Educação Física iniciantes (Carlos e Bruno). As informações foram construídas a partir de observações dos participantes, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análises documentais (Projeto Político Pedagógico das escolas). Estes instrumentos foram responsáveis pela construção das unidades de significado, levantadas em 14 meses de convivência no campo de investigação. O processo analítico etnográfico resultou em categorias que tiveram embasamento no pensamento complexo e na construção de elementos para responder os objetivos da pesquisa.

¹ Doutor. Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense. victorjulierme@yahoo.com.br

² Doutor. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Partindo da ideia que as ações, atitudes e crenças dos sujeitos fazem parte de um contexto de relações socioculturais na escola, apontamos que o sistema educacional e a cultura interferem na construção de um cenário de socialização docente, buscando elementos que fundamentem o processo de ambientação do professor no início da carreira. Nesse sentido, o processo de construção da identidade docente é alavancado pela teia de relações que se moldam no contexto escolar. As categorias interpretativas mostram que: a) O processo formativo inicial mostrou-se controverso, pois os professores iniciantes debruçam neste momento formativo a autonomia para construir o conhecimento distanciado dos debates sobre a Educação Física Escolar; b) O ingresso na docência foi impulsionado pela necessidade financeira dos professores, haja vista a gratificação que a RMEPOA possui em relação a outros municípios da região metropolitana de Porto Alegre. Nesse sentido, o ingresso na docência foi além das expectativas pessoais, mas uma saída inesperada para uma determinada condição socioeconômica; c) A prática educativa dos professores no início da docência é amparada pelo resgate dos saberes mobilizados, na perspectiva de exemplos, quando na condição de estudantes na Educação Básica e na formação inicial. Esses saberes são ressignificados pelas culturas escolares que constituem um processo de tensionamento na construção do ser docente a partir de *imprinting* culturais; d) O sistema organizacional da escola, que é influenciado pelo sistema educacional da RMEPOA, interfere na prática educativa do professor iniciante e altera a forma de pensar e fazer a Educação Física Escolar.

Pensamos a identidade docente como um processo, um percurso, um caminho que se faz com as experiências na e da cultura escolar. A construção dessa identidade não aparece em um período específico, mas é apoiada e constituída durante toda a vida de professor. No caso desta tese, no início da docência, compreendemos que o fazer dos professores colaboradores é acompanhado pelas mudanças sociais, culturais e econômicas. Uma particularidade, correspondente à Educação Física como área de conhecimento, está relacionada ao currículo no qual estes professores desenvolveram a sua formação inicial. A mobilidade de tratar saberes, com a autonomia que a formação inicial proporcionou, possibilitou uma amplitude de conhecimentos e experiências que contribuíram para o ingresso na docência na Educação Básica.

A diversidade cultural que os professores experienciaram possibilitou a construção de críticas, comparações, reflexões e compreensões sobre a cultura escolar, no momento em que passaram a ressignificar a sua prática educativa. Acompanhado a isso, o fato de existir uma amplitude de conhecimento sobre a diversidade cultural das escolas facilita a condução de uma prática educativa mais avançada. Isso se reflete na construção da identidade docente do professor Bruno, que recordava constantemente a sua experiência em outra escola, cuja realidade sociocultural era parecida. Mas, ao se reportar às vidas dos estudantes, demonstrou habilidade para identificar que cada realidade é distinta e que, para compreender o seu trabalho como professor é preciso compreender o todo no qual está inserido. O todo e as partes, os elementos recursivos que estabelecem relações entre os sujeitos, o sistema, a organização, a desordem e a ordem aparecem nesta tese na figura da comunidade escolar, da escola e da SMDEPOA. Na tentativa de organizar as ações, a SMEDPOA estabelece relações que determinam a forma de fazer e pensar a educação municipal. Essa organização constitui no sistema recursivo, no qual a ordem deve ser balizada pelos aspectos legais que gerenciam o sistema educacional.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Identidade Docente. Cultura Escolar. Ensino Fundamental. Educação Física. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUMBERMAN, Michel. Ciclo de Vida de Professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p 31-61.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professor: Identidade e Saberes da Docência. In:

PIMENTA, Selma Garrido. (ORG) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 3ª Ed. 2002, p. 15-34.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE LAJEADO/RS

Leandro Oliveira Rocha¹
Vicente Molina Neto²

INTRODUÇÃO

O presente estudo tematiza a política pública e tem como problema de pesquisa a seguinte questão: *Como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado?*

Sem a pretensão de alcançar a totalidade das discussões sobre o tema, essa investigação visa a identificar a sua relação com o cotidiano de trabalho dos professores colaboradores do estudo, problemáticas do contexto escolar e dos entornos da docência em Educação Física. Partindo dessa perspectiva, foram identificados traços identitários, construídos pelos professores colaboradores ao longo da primeira fase de suas vidas profissionais, a partir de influências críticas provenientes do contexto escolar, entendendo que muitas delas se constituem em "incidentes críticos", ou seja, juízos de valores que o professor faz com base no nível de significatividade que atribui a um determinado incidente, cujo resultado são traços de sua identidade profissional (DAY; GU, 2012).

DECISÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa trata-se de uma etnografia crítica, nesse caso partindo da perspectiva que a cultura compreende um circuito complexo de produção que inclui incontáveis conjuntos de atividades dialeticamente instrutivas "como rotinas, rituais, condições de ações, sistemas de inteligibilidade, elaboração de significados, convenções de interpretação, relações de sistemas e condições internas e externas ao ator social" (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 303). Assim, essa etnografia crítica foi realizada em três escolas de Lajeado, uma estadual e duas particulares, cujos colaboradores de pesquisa foram três professores iniciantes de Educação Física. O trabalho de campo teve duração de seis meses (de maio a dezembro de 2012) e das interpretações suscitadas no processo de triangulação das informações – coletadas por meio de observações participantes, diários de campo, diálogos, entrevistas semiestruturadas e questionários – somadas às informações provenientes da análise de documentos e do aporte teórico emergiram quatro categorias de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta as discussões e interpretações realizadas, foi possível entender, em primeiro lugar, que a política pública pode ser compreendida como estratégia política de intervenção social visando a enfrentar problemas públicos (SECCHI, 2012). Partindo dessa perspectiva de análise, a atual política pública brasileira de formação de professores de nível federal é composta por programas político-governamentais que agem sobre o processo de formação inicial, cujo problema público a ser enfrentado por meio da formação de professores é melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica. Tal objetivo pode ser relacionado à perspectiva de Day e Gu (2012), segundo os quais os diferentes cenários educacionais de cada país, em comum, são produzidos porque os governos acreditam que, ao intervirem nas reformas escolares, poderão elevar os níveis de rendimento dos alunos e, de algum modo, aumentar a competitividade econômica.

Ao analisar as informações coletadas, foi possível compreender que a política pública de formação de professores influencia o contexto social mais amplo, os entornos da profissão de professor e o processo

¹ Mestre em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS). Supervisor Administrativo do Complexo Esportivo Univates. E-mail: <leandro_o_rocha@yahoo.com.br>.

² Pós-Doutor em Educação Física. Professor de Graduação e Pós-Graduação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

de formação inicial. Nesse caso, embora promova a expansão do ensino superior e a democratização do acesso a essa modalidade de ensino, a política pública de formação vigente associada ao atual contexto sociocultural, às novas bases de produção do capital e à perspectiva de ascensão econômica e social por meio de processos formativos reforça a precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004) e a hierarquização das disciplinas escolares.

Contudo, partindo do pressuposto que a política pública de formação de professores visa a melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica, foi possível entender que ela não é concretizada no trabalho docente dos professores colaboradores. Isso porque os traços identitários construídos durante o processo de formação inicial e almejados pela política pública de formação de professores contrastam com traços identitários construídos ao longo da primeira fase da vida profissional, a partir das relações estabelecidas com outros professores e com as equipes diretivas. Nesse sentido, pode-se perceber que a cultura escolar torna-se mais significativa para esses professores de Educação Física, e a singularidade das escolas pesquisadas – marcada pela intensificação do trabalho docente e falta de “retro informação” das equipes diretivas (DAY; GU, 2012) – mobiliza o isolamento e individualismo dos professores colaboradores e o modo como desenvolvem práticas de ensino desconectadas das propostas da escola, sem planejamento coletivo e, por várias vezes, sem intencionalidade pedagógica definida.

Logicamente, a política pública de formação de professores sozinha não é suficiente para resolver os problemas relacionados à educação, uma vez que fatores como vínculo empregatício, piso salarial, plano de carreira, estrutura física, materiais didáticos e reconhecimento social são fundamentais para que os professores iniciantes de Educação Física mantenham o seu compromisso social e com a escola, além de materializarem práticas pedagógicas qualificadas. No entanto, ao estudar a política pública e construir essa pesquisa, foi possível entender que ela não pode ser absolutamente abstrata, a ponto de haver um distanciamento tão expressivo entre os programas políticos de formação de professores e o trabalho docente.

Palavras-chave: Política Pública. Formação Inicial em Educação Física. Trabalho Docente. Professor Iniciante. Etnografia.

REFERÊNCIAS

DAY, C.; GU, Q. **Professores:** vidas nuevas, verdades antiguas. Madrid: Narcea, 2012.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-313.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

SECCHI, L. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA COM EDUCADORAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE VIVÊNCIAS CORPORAIS

Rodrigo José Madalóz¹

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

A formação de professores(as) tem sido motivo de estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, entre elas, a Educação Física. A proposta de formação pela via corporal originou-se com Lapierre e Aucouturier (1984) e se fundamenta principalmente no gesto espontâneo e no seu real simbolismo. Outro objetivo da formação pessoal pela via corporal é desenvolver no adulto o conhecimento de si, da própria gestualidade, porém essa remodelagem não pode ser feita senão a partir de situações realmente vivenciadas ao nível do corpo. Para os teóricos, nessa abordagem a formação de professores deve ocorrer de maneira participativa e corporalmente, em atividades de cunho lúdico e de sensibilização entre os iguais.

Com base numa cosmovisão sustentada pelo Paradigma Simbiosinérgico e Inventivo, (BERTRAND; VALOIS, 1994), pretendeu-se conhecer e entender a trajetória de formação corporal das educadoras proporcionando-lhes também experiências corporais por meio de vivências e práticas individualizadas e em grupos, facilitando a exteriorização de gestos e expressões corporais livres, criando e improvisando, finalizando com a compreensão dos significados que as vivências corporais tiveram para o processo de educação estética das educadoras.

Schiller (2002) entende que educação não difere de formação: a educação é um auxílio pedagógico para tornar possível a formação do sujeito. A experiência estética pode ser entendida também como uma possibilidade humana de experimentar a felicidade, a satisfação e a plenitude. A educação estética permite a formação completa do humano em seu processo de hominização. Amorim (2008), citando Duarte Júnior (2006), amplia o entendimento acerca da educação estética se referindo à atitude do sujeito perante o mundo, ao estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo – relação que, segundo o autor está se ampliando, não se restringindo à arte-educação. Para Ormezzano (2009), a educação estética é um modo de ser e estar no mundo, como construção da subjetividade, envolvendo a percepção da conexidade eu-cosmo.

As práticas e vivências corporais lúdicas, improvisações, dança criativa, jogos cooperativos, jogos dramáticos e atividades artísticas foram ferramentas essenciais na busca do estado de inteireza e complementaram o trabalho nos encontros com as educadoras.

DECISÕES METODOLÓGICAS

O estudo de cunho qualitativo teve abordagem fenomenológica, de natureza compreensivo-interpretativa, agregou questões descritivo-interpretativas envolvendo valores, ideias e práticas de grupos culturais. Participaram desta pesquisa oito educadoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com diversos níveis de escolaridade, atuando em uma escola pública na cidade de Palmeira das Missões/RS. Como metodologia de trabalho foram estruturados oito encontros, um por semana, de duas horas cada, no período de março a maio de 2011, tendo como pano de fundo as cinco modalidades textuais fundamentais sugeridas por Gennari (1997): a palavra, a imagem visual, o som, o gesto e o número. Neste estudo, o gesto, o som e a imagem constituíram-se como ícones no contexto dos encontros. Estes compreenderam: 1º momento- sensibilização; 2º momento- atividade corporal e 3º momento- relaxamento.

Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram os seguintes: a observação participante, o diário de campo (Negrine, 1999); e o memorial descritivo. O texto iconográfico (fotografia tirada com o uso de uma máquina digital profissional) foi utilizado como forma de entrevista e ofereceu uma resposta

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo; Mestre em Educação-UPF; Especialista em Educação Física Escolar - Univates; Graduado em Educação Física-UPF. Docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Santo Ângelo) no curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado.

à questão problema. Segundo Ormezzano (2001, p. 90), a imagem refaz a quem a cria e, ao mesmo tempo, oferece a quem aprecia a possibilidade de interagir, abrindo caminhos para outras formas comunicacionais e educativas.

Os significados das vivências corporais no processo de educação estética das educadoras foram construídos, inicialmente, de forma individualizada com o registro por meio do texto iconográfico (fotografia) e, num segundo momento, houve a apreciação desses textos – sem identificação – pelo grupo de educadoras através do registro escrito dos possíveis significados que tiveram para as outras educadoras como resposta ao problema do estudo.

A Leitura Transtextual Singular de Imagens foi utilizada neste estudo como possibilidade subjetiva de interpretação, desenvolvida por Ormezzano (2001, p.98) e visa dar sentido à imagem enquanto texto, percebendo seu próprio fazer, a autoria do mesmo, a imagem em si mesma e a união fundamental com o cosmos. A partir dela foi possível identificar as diversas transformações oriundas das vivências, dentre as quais as corporais, emocionais e relacionais. Levou-se em consideração os seguintes critérios: o suporte e o material, neste caso em particular a fotografia; aspectos compositivos da linguagem visual: plano, perspectiva, relação entre figura e fundo, contraste entre luz e sombra; a simbologia espacial, de acordo com o esquema espacial interpretativo elaborado por Grünwald (ZIMMERMANN, 1992); a simbologia das cores e referências do imaginário. Na tentativa de identificar os textos iconográficos criando identidade para as produções, esses ganharam títulos: o mundo de Talita; a árvore da sabedoria; os brinquedos; as tulipas; a sala de aula – a casa; o paraíso; o sol, o avião e as nuvens; a ampulheta.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A oficina de educação estética foi um momento ímpar na formação continuada e permanente, uma possibilidade de adentrar em uma realidade, estabelecendo de forma direta uma mudança epistemológica, conceitual e paradigmática de oito educadoras. Percebi ao longo de cada encontro o seu desprendimento das diante de situações de improvisação e dos desafios cotidianos. Ao levar em consideração as histórias de vida e a trajetória de formação corporal de cada educadora, foi possível compreender o porquê de algumas preferências e/ou recusas em determinadas práticas às quais foram submetidas e em relação a situações do cotidiano. A maioria das educadoras, ao retomar memórias de sua trajetória corporal, refere-se à infância como um dos momentos de maior atividade corporal, com posterior declínio ao longo das demais etapas do desenvolvimento.

A palavra foi o fio condutor entre as vivências. De forma espontânea e cautelosa, as educadoras sentiam a necessidade de expor suas sensações, boas ou ruins, produtivas ou não, verbalizando-as. Tornava-se quase que incontrolável a ligação que estabeleciam com momentos vividos no passado; principalmente durante o encontro no qual voltaram a ser criança, as falas tornavam-se fulcro da dinâmica. Cada brinquedo e cada brincadeira trouxe à tona a criança que possuíam dentro de si e que se encontrava "adormecida". Os momentos finais de cada encontro, denominados "relaxamento", foram carregados de um significado expressivo para as educadoras. Neles percebi a necessidade que tinham de se "desligar do real", das angústias, das frustrações, das tensões, e que seus corpos imploravam por descanso. As manobras realizadas com técnicas de massagem auxiliaram as educadoras a exercitar o toque corporal de qualidade, com cuidado, comprometimento e bem-estar.

De maneira geral, ter participado de vivências corporais significou para as educadoras: "estabelecer harmonia entre corpo e ambiente"; "mudanças de conceitos e atitudes e de transformações e renovação na prática"; "partilha"; "perceber a necessidade e a importância do lúdico na vida das crianças"; "novas perspectivas"; "perceber-se parte de um todo"; "movimento"; "alegria"; "liberdade"; "ser receptivo e aberto ao novo"; "uma nova visão do mundo"; "entusiasmo"; "possibilidade de conhecer melhor o outro"; "aprender a lidar com os altos e baixos da vida"; "espaço de liberdade e de infinitas possibilidades"; "momentos significativos de troca, de carinho, de descobertas, de apoio, de confiança"; "despertou a capacidade criativa, o autoconhecimento"; "o conhecimento e a valorização do corpo"; "a essência de cada uma"; "a paz de espírito"; "o voltar a ser criança"; "significou a entrega, a sensibilidade, a vida". Em determinado momento, uma das educadoras chegou a cogitar a finalidade dos encontros: terapia em grupo.

O intuito deste estudo foi trazer uma leitura alternativa em relação às habituais quando se fala em formação de educadores. Espero ter podido, na audácia de defender o emprego das práticas corporais aqui adotadas, demonstrar o reconhecimento de sua eficácia e, sobretudo, de seus benefícios às educadoras que usufruíram dessas, melhorando sua saúde emocional, física e espiritual. As mudanças e transformações que a humanidade precisa fazer e sofrer residem na busca e no retorno interior a sua essência, e acredito ser Deus a fonte de toda ela, e a educação, o pilar que sustenta e edifica o ser humano. Quando esse encontro ocorrer, o ser humano terá encontrado a felicidade que tanto almeja.

Palavras-chave: Docência. Educação Estética. Práticas Corporais.

REFERÊNCIAS

- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escola e sociedade*. Lisboa: Agence d'Arc, 1994.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- GENNARI, Mario. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Manole, 1984.
- ORMEZZANO, Graciela R. *Imaginário e educação: entre o homo symbolicum e o homo estheticus*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- _____. *Educação estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 1999 p. 61-93.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- ZIMMERMANN, E. B. *Integração de processos interiores no desenvolvimento da personalidade*. Campinas: Unicamp, 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

SEMEAR-SE (EM) UM CAMPO DE DILEMAS: UMA AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRINCIPIANTE NA ZONA RURAL DE IVOTI/RS

Rodrigo Alberto Lopes¹

Essa dissertação de Mestrado, defendida em 2012, analisa os dois primeiros anos da minha carreira como professor de Educação Física na zona rural do município de Ivoti/RS. O foco tem origem nas inquietações que vivi durante a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em que iniciei a minha trajetória docente em 2010. Com a construção desse documento, essa escola objetivou orientar-se pedagogicamente nos princípios da Educação do Campo. O meu capital cultural urbano, contrastante com o da zona rural de Ivoti – região de colonização alemã – ampliaram os efeitos dos chamados “choque de realidade” (TARDIF, 2002) e de “conflito de dilemas” (ZABALZA, 1994), característicos dessa etapa da carreira docente. Trata-se de um estudo no qual a voz da pessoa que se sente em dilemas é a mesma que comunica quais foram as “estratégias de sobrevivência” utilizadas para equacioná-los, para diminuir seus impactos ou até mesmo para aprender a conviver com eles.

O principal aspecto que me desafiou a desenvolver este estudo foi a provocação dos gestores dessa escola do campo aos professores quando da decisão que o PPP teria como princípio teórico fundamental a construção de uma Educação para o campo. Essa pergunta era: *o que nos fazia professores do campo?* Os gestores pretendiam, assim, fazer emergir e cultivar uma estratégia capaz de propiciar condições para um trabalho sinérgico entre o PPP local, professores, estudantes e comunidade do contexto investigado. Considerando todos os desafios, nuances e propósitos que orientaram e motivaram a construção dessa dissertação, delinee a pergunta que deu origem a este estudo a partir da seguinte orientação: quais são os desafios presentes na vida das escolas do campo do município de Ivoti/RS, evidenciados e projetados a partir do processo de construção do atual Projeto Político-Pedagógico, para uma prática pedagógica em Educação Física comprometida com os princípios de Educação *para o campo?*

A partir da escolha do objeto de pesquisa, entendi que a Etnografia era o desenho teórico-metodológico mais adequado, uma vez que se tratava de um estudo que procurava encontrar os significados da construção de uma docência e de um projeto de escola a partir da ótica dos próprios envolvidos, num processo em que havia praticamente simultaneidade entre as tomadas de decisões, as reflexões e as ações dos sujeitos. Considerada a minha presença exaustiva no campo, a dupla função exercida (professor e pesquisador) e a inexistência de um outro professor de Educação Física no *locus*, a escolha, especificamente, foi por centralizar a análise numa narrativa autoetnográfica (ELLIS, 2004; CHANG, 2008), onde o pesquisador é o próprio fenômeno do estudo; ele é o próprio objeto de investigação. Projetei, portanto, a partir da escrita da autoetnografia, vivenciar uma experiência de autodesvelamento e de autoconhecimento, de encontrar durante e sobretudo ao final do estudo, elementos para uma autoformação docente que me permitiria responder a indagação inicial feita pelos gestores dessa escola do campo. Na escrita da autoetnografia, a autorreflexão foi exercitada através de uma rotina de escrita de um diário de aula autobiográfico, com base nos estudos de Zabalza (1994).

Esse estudo explicitou tensionamentos e dilemas, não só meus como professor iniciante, mas também da própria escola, em função desse momento de (des)ajuste político-pedagógico. Estes dilemas, no entanto, não representaram, no meu entender, entraves para a efetivação dos meus ideários enquanto professor-pesquisador, tampouco os da escola enquanto instituição que procura formalizar uma nova proposta de ensino-aprendizagem. Esse momento foi de acentuada disputa na micropolítica da escola (BALL, 1989), o qual possibilitou a mim, pela dupla tarefa, um lugar privilegiado de análise. O resultado desse conluio de vozes dissonantes, ressalvo, embora retratado em minha dissertação, está condicionado confessadamente à inevitável parcialidade das minhas ponderações. As escolas do campo de Ivoti, por sua vez, na figura de seus gestores, consentiram, ao me permitir transitar e compreender muito além da formalidade da sua “vida” (o seu lado obscuro, segundo Ball), com as críticas que certamente emergiriam, sujeitando-se a um conseqüente exercício

¹ Mestre em Educação – UNISINOS. Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Ivoti/RS e da Rede Marista de Ensino. Email: rodrigo.lopes@maristas.org.br

de avaliação. Porém, segundo palavras da sua própria coordenadora pedagógica, essa abertura se daria para que escola tivesse em mãos mais uma ferramenta que a auxiliasse a "aprender a ser a escola que quer ser".

Como recorte, tomo o campo da Educação Física escolar. Componente curricular cujos professores, por diferentes razões, historicamente pouco têm se implicado nos processos de enfrentamento dos desafios político-pedagógicos, tanto em âmbito micro como macro político (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 2006), e cada vez mais vêm sendo *surpreendidos* pelos desafios advindos do âmbito escolar (MOLINA, 2010). Para caracterizar a Educação Física escolar em consonância com os objetivos até aqui expostos, analiso o objeto de estudo investigado com a ajuda do modelo teórico-metodológico chamado de *Sistêmico*, defendido especialmente por Mauro Betti (2009). Esta decisão foi tomada no sentido de pensar a Educação Física escolar entrelaçada quanto aos seus objetivos pedagógicos a um número expressivo de outros condicionantes sociais e políticos, assim como capaz de dimensionar os significados e os impactos sociais presentes no trabalho pedagógico presente no cotidiano da escola e da Educação Física.

A pesquisa apoiou-se em teóricos que entendem a construção de identidades sociais como negociativas e dinâmicas. Destes, destaco especialmente Boaventura Santos (2000; 2010) e o conceito de *Sociologia das Ausências e Emergências*. Pode, a partir dessa ótica, formular uma compreensão alternativa a que vinha sendo exercitada no âmbito da micropolítica da escola, ou seja, de que alunos e professores do campo, precisariam assumir uma identidade compatível à tarefa. O que procurei a partir de Santos foi defender que os diálogos interculturais precisam ser efetivados no interior de espaços sociais, especialmente aqueles em que existem choques culturais, para que haja um enriquecimento recíproco àqueles que os vivenciam, sendo a escola, por excelência, um destes espaços. Por meio dessa perspectiva, pretendi, no que tange especificamente a esse estudo, alicerçar uma mediação de conflitos culturais, tornando-os experiências de aprendizagem significativas aos que estavam nessa relação: de um lado os "forasteiros", como eu e muitos alunos, e do outro os naturais da zona rural da região, ou os chamados "professores e alunos do campo".

Os dados foram reunidos em três categorias que, metaforicamente, referem-se às principais etapas do cultivo da terra, exploradas nesse estudo de modo autorreferente: *semear-se, cultivar-se, colher-se*. A primeira descreve o professor que se insere no contexto da comunidade escolar; a segunda categoria, as relações interpessoais e profissionais desse professor no contexto da escola e comunidade; a terceira categoria registra as aprendizagens feitas a partir dessa experiência. A aproximação com novos aportes teóricos, especialmente a Sociologia das Ausências e Emergências de Santos (2010), permitiram-me deflagrar divergências entre a concepção de Educação do Campo dos professores do campo e dos professores forasteiros nesse contexto. Autorizei-me, então, a assumir-me como um intelectual cosmopolita (SANTOS, 2010), visando a fazer dialogantes ambas as premissas por meio de um trabalho de tradução.

O estudo evidencia, entre outros resultados: a) que o trabalho docente exige (auto) formação permanente como forma de solucionar problemas próprios da profissão; b) que os professores principiantes e as próprias escolas são campos de dilemas, impactando o trabalho docente e a construção de políticas locais; c) que ainda é um desafio aos professores e gestores dessa escola valorizar o patrimônio cultural local, sem abrir mão da pluralidade e do conhecimento ampliado do mundo; d) que a Educação Física pode, mais do que procurar seguir um caminho teórico-metodológico oficial (RODRIGUES; BRACHT, 2010), produzir e compreender a cultura corporal dos contextos locais, como uma estratégia que congrege o interesse dos estudantes e o do PPP das escolas.

Este estudo, mais do que um relatório de pesquisa, portanto, representa um resultado parcial e temporário de um projeto de formação (JOSSO, 2010). O resultado permitiu que eu me sentisse habilitado a levar também para outros espaços as contribuições da cultura do campo, sobretudo os princípios e valores do comunitarismo, da economia solidária, do cooperativismo, da agricultura familiar, do uso responsável dos recursos naturais. Em suma, senti que se continuasse a tentar ser estritamente um professor do campo trocaria a minha inadequação à cultura do campo, pela inadequação a qualquer cultura além dela.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação do Campo. Autoetnografia. Formação Docente.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela**. Madrid: Paidós, 1989.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade: A Educação Física na escola brasileira**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. California: Left Coast Press, 2008.
- ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. California: Walnut Creek, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- MOLINA, Rosane Maria K. Formação em Educação Física: políticas, ingerências e efeitos. In: TERRA, Dinah V.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (orgs.). **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis. vol. 32, n. 1, 93-107, 2010.
- SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZABALZA, Miguel A . **Diários de aula: contributo para os dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto, 1994.

RESUMOS DAS SESSÕES CIENTÍFICAS

COMPOSIÇÃO CORPORAL E SAÚDE: UM ESTUDO TRANSVERSAL EM ESCOLARES DE 1º A 3º ANO NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS

Rafael Toscan¹
Jéssica Massa²
Carlos Leandro Tiggemann³
Caroline Pieta Dias⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

A obesidade infantil é um fator de risco em crianças brasileiras, podendo afetar a saúde e o bem estar das mesmas (FAGUNDES *et al.*, 2008). A criança torna-se obesa devido aos maus hábitos alimentares assim como a inatividade causada pelo aumento da tecnologia (SICHIERI e SOUZA, 2009). Aproximadamente 80% das crianças e adolescentes acima do peso, tornam-se adultos obesos (MAJEM *et al.*, 2003). Esta situação contribui para o surgimento de diversas patologias e aumento dos custos públicos de saúde (CHUECA *et al.*, 2002). O objetivo do presente estudo foi avaliar a composição corporal de escolares do 1º ao 3º ano de escola municipal da cidade de Caxias do Sul – RS.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Foram avaliadas 143 crianças do 1º e 3º ano de escolas de Caxias do Sul/RS (74 do sexo masculino e 69 do sexo feminino) com idade média de $7,10 \pm 0,96$ anos. As variáveis investigadas foram: índice de massa corporal (IMC), perímetro abdominal (PA) e dobras cutâneas (tríceps e escapular), a fim de calcular o percentual de gordura (SLAUGHER, 1988). Foi utilizada estatística descritiva para análise dos dados.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O IMC geral indicou que 52,4% das crianças se enquadraram dentro da normalidade, de acordo com o *Center of Disease Control* (2000), sendo que o restante da amostra apresentou baixo peso em 23%, sobrepeso 10,4% e obesidade em 14% da amostra. O PA apresentou uma média geral de $62 \pm 8,54$ cm, sendo também considerado normal conforme Taylor *et al.* (2000) onde o fator de risco cardiovascular é maior para a medida acima do percentil 80. As dobras cutâneas tríceps e subescapular tiveram uma média de $12,7 \pm 6,30$ mm e $8,8 \pm 5,81$ mm, respectivamente. Quando calculado o percentual de gordura (%G) o grupo masculino apresentou $16,8 \pm 9,23$ % enquanto o grupo feminino $22,7 \pm 6,02$ %, ambos considerados ótimos de acordo com as categorias de adiposidade (LOHMAN, 1987). O nível socioeconômico é considerado um fator relacionado ao excesso de peso em crianças. Netto-Oliveira *et al.* (2010), afirmam que crianças pertencentes a famílias de níveis econômicos inferiores tendem a apresentar menor peso, concordando com nosso estudo, onde acreditamos que a amostra pertencia a uma classe econômica menos favorecida, em função de serem alunos da rede pública de ensino e de um bairro de condições menos favorecidas da cidade de Caxias do Sul. Além disso, o sobrepeso na infância é um estado multifatorial envolvendo componentes genéticos, fisiológicos e relacionados ao estilo de vida (GUEDES *et al.*, 2010) podendo variar conforme a amostra avaliada. Conclui-se que as crianças apresentaram valores normais de IMC, PA e de %G.

Palavras-chave: Obesidade. Saúde. Criança. Escolares.

¹ Graduando em Educação Física. Acadêmico. Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). rafaeltoscan_rt@hotmail.com

² Graduando em Educação Física. Acadêmico. Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). jehmassa@hotmail.com

³ Doutor em Ciências do Movimento Humano. Professor na Univates. cltiggemann@yahoo.com.br

⁴ Doutora em Ciências do Movimento Humano. Professora. Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). caroline.dias@fsg.br

REFERÊNCIAS

- CENTER OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION. 2000 CDC growth charts for The United States: Methods and Development. **Vital and Health Statistics**, v. 11, p. 1-190, 2002.
- CHUECA, M.; AZCONA, C. E.; OYARZÁBAL, M. Obesidad Infantil, **Anales Sis San Navarra**, v. 25, p. 127-141, 2002.
- FAGUNDES; ET AL. Prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares da região de Parelheiros do município de São Paulo. **Revista Paul Pediatr**, v. 3, p.212-217, 2008.
- GUEDES, D.; NETO, J.; ALMEIDA, M.; SILVA, A. Impacto de fatores sociodemográficos e comportamento na prevalência de sobrepeso e obesidade de escolares. **Revista Brasileira Cineantropometria Desempenho Humano**, v. 12, p. 221-231, 2010.
- LOHMAN, T. G. The use of skinfolds to estimate body fatness on children and youth. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. V. 58, p. 98-102, 1987.
- MAJEM, L.; ET AL. Obesidad Infantil y Juvenil. **Medical Clinical**, 2003.
- NETTO-OLIVEIRA, E. R.; DE OLIVEIRA, A. A. B.; NAKASHIMA, A. T. A.; ROSANELI, C. F.; FILHO, A. O.; RECHENCHOSKY, L.; DE MARAES, A. C. F. Sobrepeso e obesidade em crianças de diferentes níveis econômicos. **Revista Brasileira Cineantropometria Desempenho Humano**, v. 12, p. 83-89, 2010.
- SICHERI, R.; SOUZA, R. Estratégias para a prevenção da obesidade em crianças e adolescentes. **Cad. Saúde Pública Rio de Janeiro**, 2009.
- TAYLOR, R.; JONES, I.; WILLIAMS, S.; GOULDING, A. Evaluation of waist circumference, waist-to-hip ratio, and the conicity index as screening tools for high trunk fat mass, as measured by dual-energy X-ray absorptiometry, in children aged 3-19y. **The American Journal of Clinical Nutrition**, 2000.

COLÔNIA DE FÉRIAS SEST SENAT COMO PROMOÇÃO DE ESPAÇO DE LAZER SOB A ÓTICA SOCIO-CULTURAL

Bhianca Conterato Patias¹
Diego Luis Sauer²
Andressa Aita Ivo³
Elizara Carolina Marin⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Os espaços de lazer são uma necessidade humana para a socialização durante o tempo livre. Essa demanda por espaços nem sempre é contemplada com locais públicos e de qualidade, em especial na cidade de Santa Maria. A busca por locais que possam possibilitar diversão, socialização, especialmente no período de verão, aumenta devido ao calor, dias mais longos e, em especial, ao período de férias escolares.

Considerando que a maior parte dos espaços é privada/pagos (clubes, balneários, sociedades, etc), há uma demanda de se construir espaços para essa socialização do tempo livre. A defasagem das praças e parques públicos na cidade de Santa Maria faz com que a população fique sem espaços adequados para aproveitar o seu tempo livre, tanto no fim do dia quanto aos finais de semana. Dessa forma os indivíduos com certo poder aquisitivo se associam em clubes, e associações comunitárias, tendo em vista suprir coletivamente essa demanda por um espaço de lazer. No entanto, a população que não tem poder aquisitivo para pagar as mensalidades (ou anuidade) acaba ficando a mercê também destes espaços. Esses espaços, quando destinados às crianças são ainda mais reduzidos e quando existentes se apresentam apenas em forma de pracinhas com balanços, gangorras e escorregadores na maioria das vezes em condições precárias de manutenção e uso.

Concebemos que a criança é um sujeito social; portanto, agente de sua própria cultura, das suas relações sociais e do seu espaço. Evidente que essa cultura é largamente influenciada pela indústria de entretenimento e de brinquedos que acabam por reduzir o espaço lúdico e a diversão em uma mercadoria. Essa mercantilização já implica em exclusão de boa parte do público devido à implicação financeira, ou seja, naqueles que têm condições de adquirir e naqueles que não têm. Sob o pretexto de educar, muitos brinquedos considerados educativos reduzem as crianças a mero receptor de conhecimentos e informações (OLIVEIRA, 1996).

Enquanto espaço de lazer entendemos um espaço onde a criança constrói suas possibilidades de relação com o próximo, sendo sujeito do seu lazer. Concordamos com as ideias de Marcassa e Mascarenhas (2010) que compreendem o lazer como um tempo e espaço de organização da cultura, e deriva do modo de organização da vida social, onde os sujeitos atuam reconfigurando espaços e atividades conforme interesse e necessidades.

Na cidade de Santa Maria existem diversas experiências de Colônia de Férias, desenvolvidas em clubes privados, escolas de Educação Infantil, algumas edições promovidas pelo Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF) nas dependências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Colônia de Férias promovida nas dependências da unidade de Santa Maria do Serviço Social do Transporte e Sistema Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST – SENAT).

Duarte e Marin (2013) explicam que as primeiras colônias de férias de que se têm registro foram desenvolvidas em instituições militares com objetivos de moralização e doutrinação dos indivíduos, outras tinham por objetivo ocupar o tempo das crianças no período de férias escolares com a continuidade da higienização e preocupação com a saúde das crianças. Atualmente, as Colônias de Férias têm por objetivos ocupar as férias escolares das crianças com atividades lúdicas que promovam interação, organização em grupos e enriquecimento motor e intelectual através da noção cultural dos jogos e brincadeiras, portanto

¹ Acadêmica do curso de Educação Física do CEFD – UFSM, bhiancaacz@hotmail.com

² Acadêmico do curso de Educação Física do CEFD - UFSM, diegoluisauer@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação, bolsista recém- doutora do CEFD - UFSM, dessaaita@gmail.com

⁴ Professora Doutora do CEFD – UFSM, elizaracarol@yhao.com.br

um local de organização da cultura e dos sujeitos. A Colônia de Férias se compõe em um espaço de lazer alternativo à lógica esportiva vigente e as atividades e jogos dão conta de construir espaços que contribuam para a construção do pensamento reflexivo e a solidariedade entre os colegas. Contudo, cabe destacar que a Colônia de Férias SEST – SENAT, trata-se de um espaço privado de lazer à disposição dos (as) filhos (as) dos trabalhadores do setor de transporte, mas que pressupõe o desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento sócio-cultural das crianças.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A Colônia de Férias do SEST – SENAT, é realizada anualmente, nas duas últimas semanas do mês de janeiro. A colônia é realizada por duas semanas no período da tarde com atividades distribuídas num período de 4 horas. É coordenada por um profissional de Educação Física, funcionário da instituição e as atividades são desenvolvidas por monitores⁵ (2 por turma) vinculados a instituições de ensino superior preferencialmente dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Educação Especial. O público que compõe a colônia é de crianças distribuídas em duas turmas conforme a idade: de 4 a 7 anos e a outra turma de 8 a 10 anos (nossa inserção ocorreu na turma das crianças de 8 a 10 anos).

Em nosso planejamento e desenvolvimento das atividades levamos em consideração o jogo como elemento cultural e nele estão embutidas regras que são fundamentais e os participantes se submetem voluntariamente a elas, pois são construídas pelos próprios participantes (HUIZINGA, 1993). Assim o jogo implica numa ação lúdica do participante, tem caráter voluntário e há busca pelo prazer e tem no riso e na espontaneidade uma das suas consequências. (HUIZINGA, 1993) (CAILLOIS, 1990), (PARLEBAS, 2001) e (LAVEGA BURGUÉS, 2000). Dessa forma, nosso planejamento e nossa inserção forma pautados nestes autores que tratam a cultura corporal a partir de uma dimensão sócio-cultural.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ressaltamos a concepção da criança enquanto sujeito social agente de sua própria cultura e não um mero receptor de conhecimento e informações. A partir desta compreensão a Colônia de Férias no SEST - SENAT vem proporcionar um espaço de lazer com ênfase na socialização de atividades construção de valores e aprendizagem no período das férias escolares, realizando assim uma apropriação educacional do tempo livre das crianças e sendo uma construção cultural é por sua vez é uma ação educacional (MARCASSA, 2004).

Palavras-chave: Colônia de Férias. Jogo. Criança. Cultura.

REFERÊNCIAS

- CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições cotovia, 1990;
- DUARTE, Renata Nascimento; MARIN, Elizara Carolina, **Contribuições Do Projeto De Extensão Colônia De Férias Cefd/Ufsm Para A Formação Inicial Em Educação Física Licenciatura E Bacharelado**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do CEFD- UFSM. Santa Maria, 2013;
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993;
- LAVEGA BURGUÉS, Pere. **Juegos y deportes populares tradicionales**. Barcelona: INDE Publicaciones 2000;
- MARCASSA, Luciana. Lazer - Educação, In. GOMES, Chistianne Luce. **Dicionário Crítico de Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- MARCASSA, Luciana; MASCARENHAS, Fernando. Lazer. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí 2º ed. rev. p.255-259, 2010;
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. Aventuras e Enigmas da Informatização dos Brinquedos. Porto Alegre: **Revista Motrivivência**, p. 89 – 94, 1996;
- PARLEBAS, Pierre. **Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo. 2001.

⁵ Os monitores recebem uma bolsa de auxílio de custo e vale transporte, além de certificado de participação.

AS MÚLTIPLAS FACETAS DE UMA PRÁTICA MUSICAL NA ESCOLA

Josiane Schena¹
Tania Micheline Miorando²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

A proposta deste estudo é reforçar a importância da Educação Musical nas escolas, como uma disciplina pode agregar aspectos importantes à formação do educando. É a partir de uma experiência vivida durante o Projeto Turno Inverso, na qual as crianças tinham oficinas de musicalização no turno oposto de aula, que trago as contribuições da música, levando como exemplo a brincadeira "Adoleta" nos seus momentos de recreação. Este projeto aconteceu em Escolas Multisseriadas de um município do Vale do Taquari/RS, com crianças de 4 a 10 anos de idade, durante o ano de 2013. É apresentado neste Congresso por acreditarmos que a musicalização soma-se à Educação Física na Escola em momentos bastante significativos para professores e estudantes.

Iniciamos a discussão deste trabalho apresentando a concepção de criança, como um ser histórico e social, pensado na perspectiva do "ser criança" (ULOSOGA, p. 81, 2012) e não de "criança projeto" (ULOSOGA, p. 81, 2012) como futuro adulto. Alguém que vive sua infância no tempo presente, que sonha, canta, ouve, testa, erra, acerta e, desta forma, naturalmente, se prepara para ser adulto. É preciso estar atento às infâncias e para a educação das crianças para perceber que "[...] a educação não poderá dar conta daquilo que dela se espera se estiver sintonizada apenas com a proclamada era do conhecimento e se mantiver incapaz de anteciper a era da sensibilidade [...]" (BREIM, p. 168, 2012).

A partir desta linha de pensamento, entendo que é de fundamental importância a presença de brincadeiras musicais nas aulas de musicalização, que, de acordo com Machado (2012), também tem sonoridade. Trago a experiência vivida durante uma aula de musicalização, com a brincadeira infantil, quase esquecida "Adoleta":

A música da "Adoleta" veio no propósito de resgatar as brincadeiras musicadas com ritmo marcado com as mãos. Um primeiro momento se caracterizou pelas dificuldades. A lateralidade, tão importante para a vida do ser humano, estava sendo trabalhada ludicamente, através de uma música! Foi lançado o desafio de brincar, mas usando o outro sentido e conseqüentemente a outra mão. Esta foi uma das alternativas encontradas para que a música se tornasse atrativa por mais tempo. A busca é por contemplar propostas que vão ao encontro das diferentes expectativas dos alunos, de forma a incentivar a criação de novas propostas em relação à música (PARTITURA CARTOGRÁFICA, 11/11/2013).

Há estudos que demonstram que "a experiência musical modifica estruturalmente o cérebro" (MUSZKAT, 2012, p. 68), pois "envolvem a percepção de estímulos simultâneos e a integração de várias funções cognitivas como atenção, a memória e das áreas de associação sensorial e corporal, envolvidas tanto na linguagem corporal quanto simbólica" (MUSZKAT, 2012, p. 68). Nesta atividade pode-se perceber que a criança necessitava estar atenta a sua vez de bater na mão do colega, prevendo o que se sucederia ao final da música e evitando sair da brincadeira pela desatenção. Elas ainda precisavam cuidar de cantar, pois combinamos que apenas a criança que batia na mão falava a frase da canção e deveria observar o ritmo estipulado pelo grupo: lento, não tão lento ou rápido. Desta forma, a música não se trata de uma atividade simples e sem valor. O relacionamento entre colegas, a atenção, a antecipação de fatos, o pulso, a linguagem, a coordenação motora, todos são aspectos da vida do educando que podem ser trabalhados numa atividade desta natureza. É preciso que o educador musical tenha conhecimento e sensibilidade para proporcionar ao grupo experiências diferenciadas, de acordo com as necessidades ou possibilidades que vão surgindo no trabalho com crianças.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Univates, josianeschena@gmail.com

² Mestra em Educação. Professora da Univates, tmiorando@gmail.com

DECISÕES METODOLÓGICAS

Para fins de análise, este estudo se valeu do método cartográfico, que tem como idealizadores Gilles Deleuze e Félix Guattari na proposta da pesquisa intervenção (KASTRUP, 2009). Nesta concepção, o método valoriza o processo de produção, abre espaço para a dúvida e a incerteza (KASTRUP, 2009), para caminhos e descaminhos, além de permitir que o pesquisador se utilize de instrumentos de pesquisa e formas de registro que não se encaixariam em outros métodos (COSTA, 2010).

Diante do desafio de estar analisando a própria prática nas aulas de musicalização, da complexidade de estar relatando estas experiências para o leitor, no desejo de envolvê-lo nas tramas desta escrita, o método da cartografia foi o mais conveniente diante destas expectativas para o trabalho. Os materiais de estudo foram arquivos em áudio e vídeo, diário de campo denominado "Partitura Cartográfica", com a respectiva data.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Estar trabalhando em sala de aula com o prazer da atividade lúdica e musical, não significa que a criança não esteja aprendendo, pois há muitos aspectos implícitos nesta ação que contribuem para a formação do ser humano. A partir dos estudos realizados é possível perceber que uma brincadeira musicada pode estimular o aluno de diferentes maneiras: seja nas relações sociais, na atenção, no raciocínio rápido ou nas noções de lateralidade. A educação musical vem a contribuir no âmbito da Educação, como outra possibilidade de se entender o aluno, a aprendizagem, as metodologias e o ambiente escolar.

Palavras-chave: Musicalização. Brincadeira Musicada. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

- BREIM, Ricardo. O músico educador e o educador músico. In: JORDÃO, Gisele et. al (Coords). **A música na escola**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.amicanaescola.com.br/projeto.html>> Acesso em: 12 out. 2013
- COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia**: uma outra forma de pesquisar (documento digitalizado não publicado pelo autor). 2010.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCÓCIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.
- MACHADO, Marina Marcondes. Musicalidade e cotidiano. In: JORDÃO, Gisele et. al (Coords). **A música na escola**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.amicanaescola.com.br/projeto.html>> Acesso em: 12 out. 2013
- MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, Gisele et. al (Coords). **A música na escola**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.amicanaescola.com.br/projeto.html>> Acesso em: 12 out. 2013
- ULOSOGA, Yinga. Nós não brincamos assim aqui: perspectivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. In: BROCK, Avril et. al. **Brincar**: aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 61-91.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

Ana Paula Konzen¹
Viviana da Rosa Deon²
Rodrigo José Madalóz³
Cinara Valency Eneas Mürmann⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O ensaio vislumbra identificar os limites e as possibilidades na realização do estágio supervisionado em Educação Física no ensino fundamental. O interesse em abordar a temática surgiu durante as aulas de estágio em uma escola municipal de Santo Ângelo, em que se percebeu a importância do mesmo para a formação docente. O estágio supervisionado na formação inicial torna-se imprescindível para a construção da identidade docente, para a reflexão em torno da práxis pedagógica, bem como para a gestão do trabalho docente.

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação (PIMENTA; LIMA, 2011).

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno a aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Os estágios supervisionados abordam a relação teórico-prática estabelecida nas ações docentes, pois pode ser preparadora para uma práxis transformadora e a unidade teórica e prática é condição fundamental, é pressuposto da metodologia dialética, dependendo da opção de seus professores e coordenadores (PIMENTA, 2012).

A qualificação docente e profissional exerce influência acerca do papel de cidadão dentro do contexto social à medida em que atua como um agente multiplicador de conhecimentos contribuindo na formação de cidadãos participativos e possuidores de espírito crítico, verdadeiro objetivo da Educação Nacional (FERNANDEZ; SILVEIRA, 2007).

- ¹ Acadêmico do curso de Educação Física- Licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo
- ² Docente do curso de Educação Física- Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. Membro do grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação Física. Graduada em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1996), Mestre em Educação nas Ciências - UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008) e Mestre em Master En Ciencias Aplicadas a La Actividad Fisica - Universidad de Córdoba - Espanha (2005).
- ³ Docente do curso de Educação Física- Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. Membro do grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação Física Graduado em Educação Física Licenciatura Plena (UPF), Especialista em Educação Física Escolar (Univates), Mestre em Educação (UPF) e Doutorando em Educação (UPF).
- ⁴ Docente do curso de Educação Física- Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. Membro do Grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação Física. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria(1990), Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Salesiana de Educação Física(1991), Especialista em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria(1997) e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria(1998).

DECISÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo descreve um relato de experiência e tem como finalidade promover uma reflexão sobre as vivências do ser docente, situando-as no tempo, onde o(s) pesquisador(es), a partir do registro em um diário de campo, apontam os limites e as possibilidades de uma prática pedagógica que buscou a inserção de uma metodologia inovadora no espaço da intervenção, a partir da inclusão de jogos pré-desportivos e situações de jogo, dirimindo paulatinamente o jogo formal. Tem natureza qualitativa, pois segundo Molina Neto (2010, p.118) esta "sustenta um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana". A proposta de trabalho constituiu-se de uma intervenção nas aulas de Educação Física, três vezes por semana em uma turma mista no ensino fundamental. Para a coleta de informações utilizou-se o diário de campo, relatórios mensais e análise de documentos da escola (Projeto Político Pedagógico). Os dados serão apresentados na ordem que segue: observação, planejamento, limites e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O estágio supervisionado além de contribuir para a construção da identidade docente, reafirma a necessidade em se estabelecer relação teórico-prática para o fazer reflexivo. A partir das observações propostas pelas diretrizes do estágio supervisionado, constatou-se que as modalidades esportivas eram abordadas sem um progresso no processo ensino aprendizagem. As aulas eram pautadas em jogos formais. Pode-se constatar também que os alunos não demonstravam inteligência tática no momento do jogo, simplesmente corriam todos atrás da bola. Questões problema como passar a bola sem ser interceptada não eram resolvidas, nem olhavam se havia algum colega livre anteriormente ao chute a gol e assim, sucessivamente. Os alunos encontravam-se na fase anárquica do jogo, onde uma das características desta é a verbalização do nome dos colegas, havendo a necessidade de chamar a atenção do outro para passar a bola, utilizando a expressão: "aqui". Não conseguiam perceber o jogo.

Garganta (1995) complementa que a fase anárquica é uma fase em que o jogo ainda não obedece à regras/conceitos de caráter coletivo, prevalecendo a utilização de recursos individuais, a busca incessante pela bola por todos os participantes e por sua vez um preenchimento pouco racional do espaço de jogo.

Nesse sentido a proposta inicial do estágio foi trabalhar os saberes relacionados a Educação Física de uma forma dinâmica através de jogos situacionais e jogos pré-desportivos, pois acredita-se que a aprendizagem por meio desse método é eficiente na resolução de problemas. A obra *Iniciação Esportiva Universal* de Greco e Benda, (1998) fala dos "jogos situacionais", no qual uma determinada situação é "recortada do jogo" e é treinada, dentro de parâmetros relacionados à tomada e decisão do principal agente do jogo, que será o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Foram muitas as dificuldades encontradas durante o percurso, pois os alunos da escola estavam habituados a praticar apenas o jogo formal de futsal e voleibol. Os alunos demonstraram resistência na receptividade da proposta, pois entendiam o jogo somente como uma prática formal. A partir das intervenções e propostas orientadas, além de muito empenho, dedicação e pesquisa, os resultados foram alcançados através de jogos pré-desportivos e situações de jogo que levaram ao jogo formal. Com o passar das aulas, os alunos foram tomando gosto pela metodologia utilizada, pois começaram a entender melhor o jogo em sua estrutura e forma, passando a utilizar a inteligência tática nos momentos de passar e receber a bola.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Identidade docente. Práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

FERNANDEZ, C.M.B.; SILVEIRA, D.N. **Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura**. In: 30ª Reunião Anual da ANPE, 2007, Caxambu.

GARGANTA, J. (1995) Para uma teoria dos jogos esportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). O ensino dos jogos esportivos coletivos. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto. p. 11 – 25.

GRECO, J. PABLO; BRENDA, N. RODOLFO; Iniciação esportiva universal: 1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.

GOLÇALVEZ, C.L.; PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

MOLINA, R. M. K; MOLINA NETO, V. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.41.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207.

SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/UNIVATES – AÇÕES E METAS DESENVOLVIDAS NA EMEF PORTO NOVO/ LAJEADO/RS

Felipe Martini Zambiasi¹
Jóice Sanini da Silva²
Paulo Henrique Cornelius³
Alessandra Brod⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

A presente proposta tem por objetivo pensar na relação entre o conhecimento construído durante o processo de formação docente no curso de Licenciatura em Educação Física, com a prática pedagógica na rede municipal de ensino fundamental da cidade de Lajeado. A escola parceira dessa proposta no semestre 2014A é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo, essa é uma das escolas que estão participando do subprojeto de EFI/PIBID Univates.

O Pibid é um programa da Capes, que visa aproximar os estudantes das licenciaturas da realidade escolar. As escolas são parceiras na formação docente dos acadêmicos da Univates. Salienta-se que esse programa é uma forma de suprir as carências de conhecimento, experiências metodológicas e procedimentais.

O Subprojeto de Educação Física Pibid/Univates tem como objetivo nesse semestre: identificar os conteúdos desenvolvidos na educação básica; estabelecer com os professores supervisores e demais professores das escolas parceiras, quais os conteúdos que ampliam as experiências corporais proporcionadas aos escolares; refletir sobre o processo de aprendizagem e o papel do professor no desenvolvimento das competências; desenvolver atividades teórico-práticas da cultura do movimento humano, como danças, jogos cooperativos, ginástica artística, esportes, lutas, educação para a saúde e lazer, que ampliem o repertório motor dos escolares; avanços nos seus conhecimentos corporais, bem como os motivem para a prática diversificada de atividades físicas, tanto nas aulas de Educação Física quanto em outras iniciativas existentes nas escolas, como o cronograma Mais Educação; realizar intervenções no recreio escolar buscando confeccionar jogos e materiais didáticos, como jogos de tabuleiro, cordas, jogos de intensidade baixa; objetiva-se promover a educação para o lazer, orientando os alunos a se organizarem e a desenvolverem a autonomia de jogar e interagir nos momentos de recreio, diminuindo os conflitos, promovendo a integração e a socialização; promover visitas dos alunos à Univates para atividades em laboratórios do Complexo Esportivo, tais como Psicomotricidade e Lutas, Ginástica Olímpica, Piscina e Danças. Estas visitas têm o objetivo de culminância das atividades e metas a serem promovidas, uma vez que nas escolas os espaços e materiais específicos são restritos em relação ao que a Universidade possui.

Pensando nos objetivos, observações e discussões de grupo, resolvemos focalizar nossas metas e ações baseadas na reflexão do papel do professor, no desenvolvimento de competências vinculando à formação acadêmica. Através da prática do voleibol e minivoleibol com as turmas do 5º e 6º ano, busca-se a motivação dos alunos através das nossas intervenções junto às turmas. Espera-se que tais atividades possam contribuir na formação social e pessoal desses alunos. Para isso, selecionaremos a metodologia mais adequada pensando no que tem sido observado até o momento. O principal objetivo é tornar essas práticas atraentes e prazerosas, possibilitando que o aluno identifique e saiba distinguir o que está praticando, por que e para que.

Atualmente, sabe-se que dentre os esportes mais populares do mundo, encontra-se o voleibol. Esta modalidade pode ser apresentada e desenvolvida através de duas diferentes maneiras: o voleibol na sua

¹ Acadêmico do curso de Educação Física da Univates, Bolsista do subprojeto EFI/PIBID, fmz_182@hotmail.com
² Acadêmica do curso de Educação Física da Univates, Bolsista do subprojeto EFI/PIBID, joice.sanini@hotmail.com
³ Educação Física Univates, Professor supervisor do subprojeto EFI/PIBID, paulohcornelius@gmail.com
⁴ Educação Física Unisc, Professora Coordenadora do subprojeto EFI/PIBID. alessandra@univates.br

forma lúdica e de iniciação ao desporto e/ou o esporte mais expressivo, elaborado, fazendo com que desta forma de aplicação se tenham os alunos destaques (CANFIELD, 1998).

Nota-se a importância da ludicidade em qualquer idade, sem ser vista apenas como diversão. O lúdico é uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada na hora certa e no momento oportuno, para que haja uma melhora significativa no processo de ensino (HUIZINGA, 1990, p.02).

Para Quadros et al. (2007) a partir dos 8 anos de idade, as crianças começam a sentir vontade de aprender a jogar jogos coletivos, sentindo a necessidade de novas aprendizagens. Em seu estudo, concluiu-se que a prática do minivoleibol para crianças de 8 a 12 anos de idade contribuiu para a iniciação ao voleibol de forma positiva possibilitando a construção do desporto por etapas de aprendizagens.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Para a realização desta proposta de trabalho, utilizaremos diferentes conhecimentos adquiridos ao longo do curso. As intervenções serão de caráter tanto teórico, como prático. Para isto, utilizaremos como base as disciplinas de voleibol, formação pessoal, leitura e produção de texto, didática geral, corporeidade e educação física, recreação, cinesiologia, ensino fundamental anos iniciais e finais. As formas diretivas de condução das aulas, os movimentos realizados, a ludicidade envolvida, o conhecimento corporal e as diferentes formas de ensino, formarão e conduzirão as práticas desenvolvidas pelo subprojeto EFI/PIBID.

Após observar a rotina escolar e o funcionamento tanto da escola como das práticas de educação física, faz-se necessário iniciar o planejamento das aulas, buscando realizar atividades prazerosas com o intuito de motivar os alunos para a prática do desporto e, fazê-los compreender a importância da cooperação e o respeito com colegas e professor(es).

Para as primeiras práticas a serem desenvolvidas e aplicadas neste contexto, foram escolhidas as modalidades de minivoleibol e voleibol. Ambas terão fundamento tanto em sua forma lúdica de desenvolvimento, quanto na forma mais expressiva do desporto, tornando o aluno apto para praticar a modalidade em sua versão oficial. A forma lúdica estará muito presente na iniciação, para fazer com que os alunos desenvolvam o gosto pela prática e possam vir a tornar-se adeptos de tal esporte. Com séries mais avançadas, no decorrer das intervenções, será trabalhado de forma mais técnica, possibilitando a ampliação do horizonte de domínio corporal exigido para a prática eficiente da modalidade.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Espera-se, através das práticas desenvolvidas, que os alunos identifiquem a importância da iniciação esportiva no ambiente escolar.

Analisaremos se as teorias e práticas realizadas nas disciplinas do curso auxiliaram no desenvolvimento desta proposta. Acreditamos que fortaleceremos nossa prática docente, amadurecendo a relação teórico-prática e fazendo um paralelo entre universidade e escola.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Práticas pedagógicas. Formação docente.

REFERÊNCIAS

CANFIELD, Jefferson T.; REIS, Carla. **Aprendizagem motora no voleibol**. Rio de Janeiro: JtC Editor, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo-ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

QUADROS, Teresa Maria Bianchini de. et al. **Proposta metodológica para o minivoleibol: uma estratégia para iniciação esportiva de crianças**. EF Deportes, Buenos Aires, n. 110, Jul. 2007. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd110/proposta-metodologica-para-o-mini-voleibol.htm>>. Acesso em: 08 Abr. 2014.

EXPERIÊNCIAS COM JOGOS TRADICIONAIS: JOGO DA BOCHA NO CAMPUS DA UFSM

Cleiton Luis Amaral da Rosa¹
Diego Luis Sauer²
Thaiane Bonaldo do Nascimento³
Elizara Carolina Marin⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O presente estudo visa a apresentar um o projeto de Extensão Jogos Tradicionais Modalidade Bocha, a ser desenvolvido no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio do Grupo de Estudos de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF), que propõe através do Jogo Tradicional de Bochas a construção de um espaço de lazer, socialização e convivência, integrando a comunidade acadêmica da instituição. A construção deste espaço emerge da necessidade de promover espaços alternativos aos esportes tradicionalmente conhecidos.

Os acadêmicos da UFSM provêm de diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul e do país. Nessa direção o projeto visa a propiciar espaço de lazer através da Bocha, que é um jogo amplamente difundido em todas as regiões do estado, principalmente nas cidades do interior.

O lazer se compõe como um tempo espaço socialmente construído, que agrega e organiza as manifestações culturais expressas nas atividades de divertimento, descontração e em elementos lúdicos. No lazer os grupos sociais criam e recriam suas atividades numa mescla de interesses, necessidades, negação e novos objetivos que fazem com que determinada prática seja re-significada para dar conta de uma nova ordem ou demanda do grupo (MARCASSA, 2004).

O jogo faz parte da vida do indivíduo desde a mais tenra idade. Durante toda vida nos inserimos em diversos grupos sociais, desde família, comunidade, escola, trabalho, universidade, entre outros, espaços estes em que os sujeitos se humanizam através das relações que estabelecem com os outros. Nesse processo de humanização desenvolvem relações que vão além da construção da sobrevivência.

As manifestações culturais são reflexos de cada grupo social, suas necessidades e interesses. O jogo emerge neste espaço como uma construção de interesse coletivo. Considerando a Casa do Estudante Universitário 2 como um espaço de grande pluralidade cultural, julgamos verdadeiro que os jogos que são/foram praticados pelos moradores refletem suas particularidades culturais. Dessa forma um mesmo jogo pode ter características diferentes quando praticado.

O jogo é uma das manifestações mais inquietantes da cultura corporal, sendo estudado sob os mais diversos aspectos: esporte, cultura, psique humana, entre outros. Huizinga (1993) conceitua o jogo como uma atividade livre onde os participantes se submetem voluntariamente as regras que são necessárias ao andamento do jogo. Conceituamos os Jogos Tradicionais a partir das considerações ancoradas em autores como Huizinga (1993), Caillois (1990), Lavega Burgués (2000), Parlebas (2001), que nos colocam que o jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador, ou seja, caráter voluntário, busca de prazer sendo, o riso, uma das consequências. Portanto, os jogos distinguem-se dos esportes institucionalizados que seguem padrões internacionais e estão sujeitos a regras universais.

Segundo Mazo e Rizzuti (2006) a bocha é um dos jogos mais antigos da humanidade, que apesar das controvérsias é associado a cultura italiana como berço de origem. No Rio Grande do Sul a difusão deste jogo se deu principalmente por intermédio de imigrantes italianos. A bocha se configura como jogo tradicional devido sua organização principalmente local e sua representatividade nas comunidades do

¹ Acadêmico do curso de Educação Física do CEFD – UFSM, vet82amaral@hotmail.com

² Acadêmico do curso de Educação Física do CEFD – UFSM, diegoluisauer@yahoo.com.br

³ Mestranda em Educação Física da UFSM, thaianebonaldo@yahoo.com.br

⁴ Professora Doutora do CEFD - UFSM, elizaracarol@yahoo.com.br

campo. O jogo apresenta várias formas de execução e desenvolvimento, variando de acordo com interesses e região.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Para concretizar as ações do projeto concebemos que os sujeitos devem se apropriar do seu tempo livre com atividades em que os mesmos sejam atores e não expectadores, e assim também acreditamos que o lazer é um espaço de organização da cultura não sob o aspecto mercadológico (MARCASSA e MASCARENHAS, 2008). Também consideramos o lúdico como uma dimensão vital da existência humana (HUIZINGA, 1993). Considerando que o tempo e o espaço são categorias básicas da existência humana (HARVEY, 2004) o lazer também se constitui como aspecto fundamental na reprodução da vida da sociedade. Com isso buscamos trabalhar na partilha do conhecimento, na cooperação entre os sujeitos sensibilizando sobre a importância social e cultural dos jogos tradicionais, especialmente o jogo de bochas no Brasil e no mundo.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O Grupo de Pesquisas em Lazer e Formação de Professores (GPELF) tem se preocupado com o estudo dos Jogos Tradicionais, sua importância histórica, social e cultural no âmbito da educação física. Através deste projeto pretende-se construir um espaço para a apropriação desta manifestação cultural. Com o Jogo de Bochas pretendemos estabelecer um diálogo entre os participantes a fim de socializar as diferentes formas de desenvolvimento da bocha a partir das vivências individuais das cidades de origem dos participantes. Também pretendemos aprofundar os estudos acerca dos sentidos que os participantes atribuem ao jogo.

Palavras-chave: Cultura. Lazer. Jogos Tradicionais. Jogo de Bochas.

REFERÊNCIAS

- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens. A máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990;
- HARVEY, David. **Condição Pós- Moderna**. 21^a ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011;
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993;
- LAVEGA BURGUÉS, Pere. **Juegos y deportes populares tradicionales**. Barcelona: INDE Publicaciones 2000;
- MARCASSA, Luciana. Lazer - Educação, In. GOMES, Chistianne Luce. **Dicionário Crítico de Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- MARCASSA, Luciana; MASCARENHAS, Fernando. Lazer. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí 2^o ed. rev. p.255-259, 2010;
- MAZO, Janice; RIZUTI, Elaine. Bocha. In. Da COSTA, Lamartine (Org.) **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEP, 2006;
- PARLEBAS, Pierre. **Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo. 2001.

COMPARAÇÃO DE VALORES DO ÍNDICE DE MASSA CORPORAL DE CRIANÇAS DE 7 A 8 ANOS DE CAXIAS DO SUL/RS, COM VALORES NORMATIVOS DO PROJETO ESPORTE BRASIL

Rafael Bortoluzzi¹
Tiago Macedo da Costa²
Caroline Pieta Dias³
Carlos Leandro Tiggemann⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O acompanhamento do crescimento físico de crianças pode ser comparado com valores normativos referentes à saúde (SILVA *et al.*, 2010). Esse acompanhamento ocorre por meio da mensuração de variáveis antropométricas como massa corporal (MC) e estatura (EST), as quais são utilizadas para o cálculo do índice de massa corporal (IMC) (MEI *et al.*, 2002). Mesmo não representando um alto grau de acurácia, o IMC comumente é usado como referência para diagnóstico e prevenção de morbidades como sobrepeso, obesidade e desnutrição (ANJOS *et al.*, 1998). Para facilitar esse seguimento foram realizados estudos específicos para a população brasileira, propondo valores normativos do IMC para crianças brasileiras (PROESP-BR; 2007). Desta forma, o objetivo do presente estudo foi comparar os valores de MC, EST e IMC de crianças estudantes de uma escola municipal da cidade de Caxias do Sul/RS com os valores normativos propostos pelo Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR).

DECISÕES METODOLÓGICAS

A amostra foi composta por 48 escolares entre sete e oito anos, de ambos os gêneros, matriculados entre o 1º e 3º ano de uma escola municipal da cidade de Caxias do Sul/RS. Foi obtido por meio da Secretaria Municipal da Educação (SMED) um documento autorizando as coletas na escola. Primeiramente foi realizada uma explicação sobre os procedimentos a serem realizados. A seguir as crianças foram submetidas à aferição da MC e EST. A MC foi aferida por uma balança digital graduada de 0 a 150 kg da marca Sanny, a EST aferida por meio de um estadiômetro portátil graduado de 0 a 200 cm da marca Sanny. O IMC foi calculado por meio da fórmula proposta por Quetelet (2008), sendo a MC dividida pela EST elevada ao quadrado. Os valores encontrados foram posteriormente comparados com os valores normativos do PROESP-BR (2007). Foi utilizada estatística descritiva (média e desvio-padrão) para apresentação dos resultados. A comparação dos valores de MC, EST e IMC com os valores normativos foi realizada por meio de uma Anova para uma amostra, com nível de significância de $p < 0,05$. Os dados foram analisados no software SPSS versão 19.0.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Tabela 1 - Nível de significância $p < 0,05$

	Meninos 7 anos (n=9)	Valores Normativos	Valor de <i>p</i>
Massa Corporal (MC)	29,4± 1,53	27,5±5,5	0,006*
Estatura (EST)	1,24±0,06	1,27,7±6,9	0,120
IMC	18,25±2,52	16,8±2,4	0,020

¹ Acadêmico do Curso de Educação Física Bacharelado, Faculdade da Serra Gaúcha (FSG).

² Acadêmico do Curso de Educação Física Bacharelado, Faculdade da Serra Gaúcha (FSG).

³ Doutor(a) em Ciências do Movimento UFRGS. Professora da Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa do Exercício da ESEF/UFRGS.

⁴ Doutor em Ciências do Movimento UFRGS. Professor da Faculdade da Serra Gaúcha (FSG) e da Univates.

	Meninas 7 anos (n=13)	Valores Normativos	Valor de p
Massa Corporal (MC)	28,53±2,77	27,0±5,6	0,070
Estatura (EST)	1,27±0,03	1,25,6±6,9	0,170
IMC	17,75±1,55	17,0±2,9	0,111

Fonte: do autor e PROESP-BR (2007).

A tabela 1 apresenta os valores de MC, EST e IMC das crianças de 7 anos, assim como os valores normativos. Não foram observadas diferenças significativas para o IMC e a EST quando comparados as meninas e meninos de Caxias do Sul/RS de 7 anos com os valores normativos. Entretanto, a MC dos meninos foi significativamente maior comparada aos valores normativos.

Tabela 2 Nível de significância $p < 0,05$

	Meninos 8 anos (n=14)	Valores Normativos	Valor de p
Massa Corporal (MC)	25,82±3,41	30,0±7,4	0,001*
Estatura (EST)	126,14±0,06	131,6±7,5	0,005*
IMC	16,17±1,18	17,2±3,4	0,007*
	Meninas 8 anos (n=12)	Valores Normativos	Valor de p
Massa Corporal (MC)	26,07±2,38	30,1±7,3	0,000*
Estatura (EST)	128,0 ±0,08	131,0±8,2	0,690
IMC	15,88±0,97	17,4±3,1	0,000*

Fonte: do autor e PROESP-BR (2007).

A tabela 2 apresenta os valores de MC, EST e IMC das crianças de Caxias do Sul/RS de 8 anos. Nos meninos, a MC, a EST e o IMC foram significativamente menores comparados aos valores normativos. As meninas apresentaram valores de IMC e MC significativamente menores comparados aos valores normativos, enquanto não foram observadas diferenças para a EST.

Podemos observar que as meninos de 7 anos não se enquadraram nos valores normativos somente para a variável MC, apresentando-se acima da média proposta. Por outro lado as meninas da mesma faixa etária apresentaram valores de acordo com os propostos pelo PROESP-BR. Em relação à faixa etária dos 8 anos, os meninos apresentaram todas as variáveis abaixo dos valores normativos enquanto as meninas a MC e o IMC foram menores.

Neste sentido, o estrato de 7 anos estudado em geral enquadrou-se dentro dos valores de normalidade. De forma contrária, o estrato dos 8 anos apresentou em sua maioria valores inferiores na maioria das variáveis comparados ao PROESP-BR. Isso pode ser reflexo de fatores e características regionais, perfil nutricional, prática de atividade física, perfil sócio econômico, assim como a amostra representar um pequeno grupo, não expressando o panorama geral das crianças da escola ou comunidade a que pertencem (WANG *et al.*, 2002). Por outro lado, o perfil apresentado pela amostra estudada aparenta estar fora do foco de possíveis morbidades associadas ao excesso de peso que acometem um expressivo número da população infantil (WHO, 2006). Em estudo conduzido por Wang *et al* (2002), mostrou que somente nas Regiões Sudeste e Nordeste do Brasil verificou-se um aumento na prevalência de excesso de peso de 4,1 para 13,9% em crianças e adolescentes de 6 a 18 anos. No nosso estudo, os menores valores de IMC encontrados na faixa etária dos 8 anos, também estão abaixo daqueles propostos pela Organização Mundial da Saúde (2006), podendo este fator estar relacionado à questões ambientais de cada região e maturacionais de crescimento.

Palavras-Chave: Crianças. Índice de massa corporal. Projeto Esporte Brasil.

REFERÊNCIAS

ANJOS, L; VEIGA, G; CASTRO, R. Distribuição dos valores do índice de massa corporal da população brasileira até 25 anos. *Rev Panam Salud Publica*, 1998.

EKNOYAN, G. Adolphe Quetelet (1796-1874) – the average man and índices of obesity. *Nephrol Dial Transplant*, 2008.

PROJETO ESPORTE BRASIL: banco de dados. Disponível em: <<http://www.proesp.ufrgs.br>>. Acesso em: 22/04/2014.

SILVA, D; PELEGRINI, A; PETROSKI, E; GAYA, A. Comparação do crescimento de crianças e adolescentes brasileiros com curvas de referência para o crescimento físico: dados do Projeto Esporte Brasil. **Jornal de Pediatria**, Vol.86, 2010.

MEI, Z; GRUMMER-STRAWN, L; PIETROBELLI, A; GOULDING, A; GORAN, M; DIETZ, W. Validity of body mass index compared with other body-composition screening indexes for the assessment of body fatness in children and adolescents. **Am J Clin Nutri**, 2002.

WANG Y, MONTEIRO C, POPKIN BM. Trends of obesity and underweight in older children and adolescents in the United States, Brazil, China, and Russia. **Am J Clin Nutr**. 2002.

WHO Multicentre Growth Reference Study Group. WHO Child Growth Standards: length/height-for-age, weight-for-age, weight-for-length, weight-for-height and body mass index-for-age: methods and development. **Geneva**. 2006.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ANÁLISE DE PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM TCC DA EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA/UNIVATES E PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Alessandra Brod¹

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Esta análise parte da reflexão de pesquisas orientadas em Trabalhos de conclusão de curso e de Estágios Supervisionados do curso de Educação Física. Com o objetivo de analisar e compreender o papel do professor de Educação Física na educação infantil, buscamos relacionar as experiências de orientação nestes dois momentos de formação docente. O que nos aproxima desta temática além da orientação, é a docência e estudos nas disciplinas de psicomotricidade, educação física nos anos iniciais e recreação.

Compreendemos o brincar como algo inerente da criança. A Educação Física na Educação Infantil necessita compreender o brincar como uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento psicomotor. A partir do estudo de autores como Cratty, Wiggotsky, Wallon, entre outros apontados por Fonceca (2008), entende-se este como o processo de maturação das áreas motoras, cognitivas, afetivas, e de relações interpessoais e interacionais com o meio onde vive (FONSECA, 2008).

Negrine (2002) aponta que a psicomotricidade possui duas vertentes, as quais se caracterizam formas diferentes de proporcionar o brincar. A psicomotricidade relacional proporciona o brincar livre, mediado pelo professor, buscando estimular as vivências corporais, simbólicas e inter-relacionais. Também aponta que a sessão psicomotora relacional permite a criança organizar seu brincar através do pensar do que vai realizar e do que brincou. Isto estimula a capacidade de escuta e de comunicação. E, a psicomotricidade funcional, proporciona um brincar elaborado para as necessidades da criança. Apresenta que esta avalia os elementos psicomotores, para propor o brincar de forma dirigida com atividades que proporcionam o desenvolvimento destes.

Moyles (2002) diz que o professor deveria realizar o brincar tanto de forma dirigida como de forma livre. Concordando com a autora, percebe-se que a criança que interage de forma livre com os colegas e o ambiente, evolui de forma espontânea em relação à sua criatividade e amplitude de conhecimento de suas possibilidades corporais. Mas, também necessita da mediação do professor que propõe novas experiências corporais e motoras. A Autora ainda aponta a necessidade do professor avaliar e diagnosticar quais as aprendizagens que a criança adquire num período determinado. Isso não quer dizer que o brincar deve ser somente visto como um resultado. Mas sim como um processo, mas avaliar o processo é uma forma do professor saber se suas proposições estão auxiliando as crianças no seu desenvolvimento psicomotor. Corroborando com a autora ao apresentar e analisar o brincar e a aprendizagem na perspectiva de vários autores, que na medida em que a criança aprende de formas diferentes o brincar de forma dirigida, seu brincar livre também evolui.

Analisando as ideias e propostas destes dois autores em relação ao brincar. Percebemos que ele necessita ser proporcionado das mais variadas formas. Mas a necessidade de avaliarmos como está o desenvolvimento psicomotor das crianças, pode ser um instrumento de planejamento do professor para ter a certeza de que suas intervenções e propostas de brincar realmente estão proporcionando aprendizagens e suprimindo as carências da criança. É necessário que o professor tenha conhecimento de todas as potencialidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, a fim de ampliar suas possibilidades de planejamento. Também considera-se fundamental o professor reconhecer a importância da ludicidade e compreender a melhor forma de mediar o brincar das crianças.

¹ Professora da Univates - alessandra@univates.br

DECISÕES METODOLÓGICAS

Caracterizamos este estudo como de natureza qualitativa etnográfica do tipo autoetnográfica.

Basenado-se nas ideias apresentadas por Kok, Godoi e Lenzi (2012) a etnografia tem como característica descrever um grupo, em relação ao seus valores, experiência de vida, emoções, sentimentos e ou práticas que constituem a sua realidade. Isto é busca retratar as dimensões objetivas e subjetivas do fenômeno analisado. E a autoetnografia representa um gênero da etnografia, no sentido que buscamos aprofundar a análise a partir das experiências individuais, analisando os aspectos culturais e sociais realizando uma análise interna de si mesmo. Em outras palavras, aliando o passado e o futuro entre o contexto interno e externo, entre a cultura e a pessoa.

Dessa forma, compreendemos este estudo como etnográfico do tipo autoetnográfico, pois a partir das experiências pessoais de docência e orientação em estágios supervisionados e trabalhos de conclusão de curso, buscamos descrever a compreensão da importância do professor de Educação Física no desenvolvimento psicomotor.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A orientação de três trabalhos de conclusão no ano de 2012 e 2013 sobre avaliação psicomotora e intervenções no brincar de forma dirigida e livre, aliada à experiência de orientações de estágios há 10 anos no curso de Educação física nos permitiram refletir sobre o papel do professor e sua mediação no brincar.

Nos estágios supervisionados, percebe-se a insegurança por parte dos acadêmicos em aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas ao longo do curso. Para muitos acadêmicos é sua primeira experiência com crianças pequenas. Os que já possuem mais experiência da docência na educação infantil, o estágio permite eles evoluírem em sua prática, proporcionando o brincar de forma que permite as crianças evoluírem no seu desenvolvimento psicomotor. Apesar de não o avaliarem com escalas específicas, buscam focalizar na observação a evolução das dificuldades que as crianças apresentam durante o período de desenvolvimento de aulas. Os acadêmicos possuem mais facilidade em proporcionar o brincar dirigido do que o livre. Mas é notável que o período de intervenções dos estágios proporcione além do desenvolvimento psicomotor, vivências lúdicas significativas, melhorando as relações interpessoais da turma.

Já os trabalhos de conclusões, foram desenvolvidos por acadêmicas, que realizaram um estágio supervisionado na educação infantil muito significativo, sendo esta a motivação para focarem seus estudos. Todas buscaram aplicar escalas de desenvolvimento psicomotor a fim de verificar se existem diferenças nestas escalas antes e após intervenção do brincar diretivo e livre; ou se estas se modificam em turmas da mesma faixa etária, de diferentes escolas onde existe ou não professor de educação física. Nestes estudos, os resultados fortaleceram que a avaliação psicomotora é fundamental para o planejamento do professor. Além de reforçar a importância de proporcionar o brincar de formas diversificadas, tanto de forma livre como dirigida. Outro fator importante é que as motivações das crianças em relação a propostas lúdicas, efetivam a evolução dos elementos motores. Isto é, as propostas mais significativas, onde elas mais gostavam da brincadeira, foram os elementos que mais tiveram evolução.

Acreditamos que o professor de Educação Física na educação infantil, traz uma boa perspectiva do brincar, de propor práticas corporais diversificadas, de estimular as relações interpessoais de forma cooperativa e lúdica. Mas, a necessidade de estudar, de compreender a psicomotricidade do ser humano, numa perspectiva funcional e relacional, instrumentaliza a docência de forma efetiva.

Palavras-chave: Educação Física na educação infantil. Desenvolvimento psicomotor. Brincar livre e dirigido. Avaliação psicomotora.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor a aprendizagem.** Porto Alegre. ed. Artmed. 2008.

KOK, K.F; GODOI,C.K.; LENZI, F.C. **Discussão e prática da autoetnografia:** um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. Revista gestão organizacional, vol.5 – N.1- JAN?JUN - 2012.

Disponível em : <file:///C:/Users/Ale/Downloads/Kock_Godoi_Lenzi_2012_Discussao-e-pratica-da-autoetn_9701.pdf>. Acesso em: 04/04/2014.

NEGRINE, Airton. **O corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002

MOYLES, Janet R. **Só brincar?**: O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre. Artmed. 2002.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONHECENDO A PROPOSTA *SHARE NATURE* DE JOSEPH CORNELL

Derli Juliano Neuenfeldt¹
Jane Márcia Mazzarino²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a proposta de ensino *Share Nature* criada e propagada pelo americano Joseph Cornell, destacando-se seus princípios e possíveis contribuições para o processo de Educação Ambiental.

Este trabalho justifica-se pela importância que a temática "Educação Ambiental" adquiriu no contexto mundial e por ser considerada, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), um tema transversal na Educação Básica brasileira que deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (BRASIL, 1999). Da mesma forma, estudos têm apontado (ALVIM, 2009) que os professores de Educação Física apresentam dificuldade de desenvolver esta temática na escola a partir da especificidade de sua área de conhecimento. A partir disso, considera-se relevante que professores de Educação Física tenham conhecimento da abordagem de ensino proposta por Cornell (2008a, 2008b), pois ela realça a importância da experiência corporal e propõe práticas pedagógicas em Educação Ambiental a partir de vivências na natureza.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórica que para Demo (2009) tem como propósito: conhecer teóricos relevantes, atualizar-se na polêmica teórica para abastecer-se e desinstalar-se, aceitar o desafio criativo de prepor a realidade à fixação teórica e investir na consciência crítica. Em relação ao espaço e tempo, este estudo faz parte do processo de constituição da Tese de Doutorado do presente autor que é aluno do programa de Pós Graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A primeira obra publicada por Joseph Cornell ocorre em 1979. Seu título original é: *Sharing Nature with Children*. Não é uma obra densa e filosófica. O seu propósito por trás do divertir-se através de jogos e brincadeiras com a Natureza é entrar em contato com dimensões mais sutis da natureza humana e abrir portas para a reconciliação do homem com ambientes naturais. Cornell fundou a *Sharing Nature Foundation*, nos EUA, que é representado no Brasil pelo Instituto Romã com sede em SP, que difunde o método *Share Nature* com a denominação "Vivências com a Natureza". O instituto oferece oficinas de formação de educadores multiplicadores (MENDONÇA, 2005).

Em 1997 foi fundada a *Sharing Nature Worldwide* para ajudar as pessoas em todas as nações. A obra "Vivências com a natureza I" já foi publicada em mais de quinze línguas. Além do Brasil, há grupos da *Sharing Nature* no Japão, Taiwan, Alemanha e Inglaterra, assim como milhares de multiplicadores da sua filosofia e métodos (CORNELL, 2008a).

As obras de Cornell (2008a, 2009b) nos trazem a importância de "sentir", mais do que saber, da necessidade das crianças (e demais pessoas) amarem o mundo ao redor delas, ajudando-as a se tornarem mais conscientes. Para o autor, se queremos reverenciar a vida precisamos começar pela percepção consciente, que pode transformar-se em amor e empatia. Sentir o que nos une e o que é comum a todos os

¹ Prof. Mestre na Univates. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Univates. derlijul@univates.br.

² Doutora em Ciências da Comunicação (Unisinos). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Univates. janemazzarino@gmail.com

seres vivos ao nosso redor nos ajuda a tornar nossas ações mais harmoniosas e espontâneas, nos tornando mais conscientes das necessidades e bem-estar de todos os seres vivos.

Pode-se perceber que a proposta do método "Share Nature" construída por Cornell (2008a, p.21) tem como propósito ampliar a nossa percepção buscando "aproveitar a natureza para desenvolver experiências alegres e divertidas – para nós mesmos, assim como para crianças e para os seus amigos". Dessa forma, os jogos sugeridos visam criar uma situação ou experiência na qual a natureza é a educadora.

Cornell (2008a) propõe cinco regras para o ensinamento ao ar livre ao se trabalhar com crianças. São eles: 1. Ensine menos e compartilhe mais. 2. Seja receptivo, pois cada comentário é uma oportunidade para a comunicação. 3. Concentre sem demora a atenção da criança formulando perguntas e valorizando suas descobertas. 4. Observe e sinta primeiro, fale depois. 5. Um clima de alegria deve prevalecer durante a experiência.

Cornell (2008a), a partir dessas regras, elaborou uma orientação didático-pedagógica para auxiliar a educadores, pais e guias de atividades ao ar livre ao utilizarem atividades de "Vivências com a Natureza" buscando seguir um fluxo, uma direção, sendo que as etapas são flexíveis, podendo ser usadas ao ar livre e também em ambientes fechados. Esta proposta recebe o nome de Aprendizado Sequencial. São quatro etapas a serem seguidas propostas por Cornell (2008a): a) despertar o entusiasmo; b) concentrar a atenção; c) experiência direta e d) compartilhar inspiração. A seguir, apresentam-se, a partir de Cornell (2008b), mais detalhes das etapas.

FASE 1: DESPERTAR ENTUSIASMO

Sem entusiasmo não é possível se ter uma experiência significativa com a Natureza. Esse entusiasmo caracteriza-se como um interesse crescente, intenso, calmo, sutil e alerta. Esta fase tem o propósito de convencer as pessoas que passarão um bom momento juntas. Muitas pessoas têm resistência ao novo, assim o "novo" deverá significar "divertido".

FASE 2: CONCENTRAR A ATENÇÃO

Apenas entusiasmo não é suficiente, a aprendizagem depende de atenção concentrada. "Se nossos pensamentos estão dispersos, nós não conseguiremos ficar dinamicamente atentos para perceber – a Natureza, ou qualquer outra coisa. Portanto é preciso conduzir nosso entusiasmo para uma concentração tranquila" (CORNELL, 2008b, p. 30). É possível criar atividades próprias de concentrar a atenção buscando com que trabalhem um dos sentidos (tato, visão, audição...).

FASE 3: EXPERIÊNCIA DIRETA

"À medida em que vamos concentrando nossa atenção, gradualmente nos tornando mais conscientes daquilo que estamos vendo, ouvindo, tocando cheirando e recebendo por meio da intuição" (CORNELL, 2008b, p. 31). A partir disso, conseguiremos nos sintonizar ao ritmo e fluxo da Natureza que nos cerca. Cria-se uma tranquilidade interior que permite experienciá-la diretamente, sem a interferência de mecanismos mentais.

FASE 4: COMPARTILHAR A INSPIRAÇÃO

A Natureza é inspiradora, nossa mente inquieta que não permite percebê-la. Dessa forma, esta etapa tem como propósito possibilitar o compartilhamento da percepção, dos sentimentos, pois ao compartilhar fortalecemos e trazemos à luz nossa própria experiência. É o momento para se falar, representar, sobre as experiências que tiveram enquanto faziam as atividades. "O educador descobre o que as pessoas pensaram e sentiram ao participar das brincadeiras, o que pode fazer emergir novas idéias para trabalhos com grupos futuros" (CORNELL, 2008b, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a proposta do método *Share Nature* percebe-se que ela toca em um aspecto extremamente importante que é o contato direto com a natureza e o reconhecimento da experiência corporal como forma

de aprender e apreender compreensões sobre a relação homem-natureza. Ela também propõe que as pessoas tenham suas próprias experiências e isso reflete na formação pessoal de cada indivíduo.

Autores como Grün (2005) e Mazzarino, Munhoz e Keil (2012) têm apontado que há uma dificuldade de trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas na medida em que o currículo mantém-se de inspiração cartesiana. Assim sendo, a proposta de Cornell (2008a, 2008b) apresenta-se como uma alternativa metodológica, que tem o corpo como o lugar onde se dá o processo de aprendizagem.

Também cabe destacar que o autor não apresenta o método como algo rígido, mas que pode ser adaptado a diferentes níveis de ensino e incluído vivências novas. Assim, considera-se de extrema relevância que professores de Educação Física tenham conhecimento deste método e que possam avaliar, a partir da sua autonomia didático-pedagógica e da proposta da escola em que atuam, o seu uso nas suas práticas pedagógicas contribuindo, assim, como o processo de Educação Ambiental de seus alunos.

Palavras-chave: *Share Nature*. Educação Física. Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Marley Pereira Barbosa. **Educação Física e Educação Ambiental:** uma relação possível e imprescindível: estudo realizado na região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais, Brasil. Porto, Universidade do Porto. Faculdade de Desporto. Tese de Doutorado, 2009. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/17969>>. Acesso em: 02/03/2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* meio ambiente e saúde. Vol. 09. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei n.º 9.795 de 27 de abril de 1999.* Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 14/03/2014.

CORNELL, J (a). *Vivências com a natureza 1:* guia de atividades para pais e educadores. 3 ed. São Paulo: Aquariana, 2008.

_____ (b). *Vivências com a natureza 2:* novas atividades para pais e educadores. São Paulo: Aquariana, 2008.

DEMO, Pedro. *Pesquisa:* Princípio científico e educativo. 13 e. São Paulo: Cortez, 2009.

GRÜN, Mauro. Gadamer and the Otherness of Nature: Elements for an Environmental Education. *Human Studies*. Vol.28, pp. 157-171, junho de 2005. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10746-005-4190-6#page-1>>. Acesso em: 28/02/2014.

MAZZARINO, Jane Marcia; MUNHOZ, Angélica Vier ; KEIL, Jaqueline Luciana . Currículo, Transversalidade e Sentidos em Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. Rio Grande. Vol. 7, p. 51-61, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br:8080/handle/1/4130>>. Acesso em: 04/05/2014.

MENDONÇA, Rita. Prefácio à edição brasileira. 2005. In.: CORNELL, J (a). *Vivências com a natureza 1:* guia de atividades para pais e educadores. 3 ed. São Paulo: Aquariana, 2008. pp.11-15.

BIOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Giovana Balsan¹
Carlos Kemper²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O presente estudo tem por objetivo verificar a relação teórico-prática entre a Biologia e a Educação Física no ensino da frequência cardíaca em alunos do ensino médio. O interesse por este estudo surgiu da ideia de que a construção do conhecimento do aluno associando a teoria da disciplina de Biologia Humana com o conteúdo da Fisiologia Humana nas aulas práticas de Educação Física juntamente com a Fisiologia do Exercício conteúdo integrante da disciplina, estimulando a interdisciplinaridade e, principalmente, que os alunos consigam ao final argumentar sobre os assuntos e ver a importância do seu aprendizado quando este está alinhado com outra forma de aprender, ou seja, teoria e prática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), a formação do aluno deve ter como fonte a aquisição de conhecimentos básicos propondo uma formação geral, em oposição à específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Portanto, o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social (BRASIL, 2000). Partindo desse princípio, busquei aliar o conhecimento interdisciplinar nas disciplinas Biologia e a Educação Física, unindo suas respectivas teorias e práticas aliando seus conceitos, que podem ser trabalhados de forma que o aluno, ao final, compreenda questões simples que têm significados importantes para seu aprendizado, e que ao final de sua vida escolar possa entender tudo o que ocorre ao seu redor. Enfim, que aproveite os conhecimentos em situações do dia a dia.

Portanto, o presente estudo tem como investigação a possibilidade de aliar a Biologia e a Educação Física no ensino da frequência cardíaca do ensino médio?

DECISÕES METODOLÓGICAS

Caracterizamos este estudo como uma análise descritiva de cunho qualitativo que segundo Neves (1996) "trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capaz de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos". A população do estudo foi composta por uma escola pública estadual do município que possui ensino fundamental e médio, composta por duas turmas do 2º ano do ensino médio: total de alunos participantes dezoito (18); somente seis (6) meninas do grupo que realizou aulas teóricas, e 13 alunos do grupo experimental que realizou aulas teóricas e práticas composto de quatro (4) meninos e nove (9) meninas. A coleta de informações foi realizada através de uma aula teórica de frequência cardíaca, conteúdo de fisiologia humana ministrados pela professora regente da disciplina de Biologia, sendo utilizado durante uma aula prática de fisiologia do exercício na disciplina de Educação Física para apenas uma das turmas do 2º ano. Foi utilizado um questionário direcionado para o debate a partir da compreensão entre teoria e prática, sua validade e concordância teórico-prática do assunto estudado e discutido, que teve por objetivo instigar os sujeitos.

¹ Graduada em Educação Física, URI – Campus de Santo Ângelo/RS, e-mail: giovanabalsan@hotmail.com

² Mestre em Atividade Física, qualidade de vida e saúde, Professor, URI – Campus de Santo Ângelo/RS, e-mail: ckemper@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Durante as três aulas teóricas da disciplina de Biologia os assuntos estudados pelos alunos foram: primeira aula o sistema cardiovascular. A professora de Biologia para facilitar o aprendizado de seus alunos, desenhou o coração no quadro. Após iniciou o estudo com seus alunos falando sobre a anatomia do coração, seus componentes, funções, funcionamento, frequência cardíaca e distribuição do sangue pelo corpo. Em seguida, a professora de Biologia encaminhou algumas questões sobre o assunto para serem realizadas em aula. Na segunda aula a professora encaminhou um trabalho sobre as doenças do sistema cardiovascular (aterosclerose, isquemia cardíaca, angina pectoris, infarto do miocárdio, HDL (colesterol "bom"), LDL (colesterol "ruim"), cálculo renal, cálculo vesicular e hemodiálise), e em seguida organizou as atividades para os alunos realizarem em sala de aula com questões sobre o sistema cardiovascular. Na terceira aula teórica de Biologia o assunto estudado foi o sistema imunológico. Para isso a professora usou um dorso onde os alunos puderam visualizar todos os órgãos, sendo cada órgão estudado separadamente naquele momento.

Na aula prática de Educação Física os alunos realizaram as práticas de frequência cardíaca em repouso: deitado, em pé e sentados e pós-exercício físico. Durante a aula alguns alunos se surpreenderam com seus batimentos cardíacos que estavam muito altos, sendo que estavam em repouso. Após o exercício físico os alunos sentiram o aumento dos batimentos cardíacos e logo depois os mesmos diminuíram com o passar dos minutos. Alguns alunos relataram que o aumento da frequência cardíaca poderia ser causado pelo frio ou pela tensão de estar realizando uma aula diferenciada. O debate enfatizou a compreensão por parte dos alunos sobre o assunto estudado e discutido.

Sobre a compreensão dos alunos em relação à frequência cardíaca em repouso e após o exercício físico, os alunos compreenderam que quando realizam uma atividade física ou exercício físico a frequência cardíaca aumenta. Quando em repouso, a mesma volta aos patamares de repouso (entre 80-85 bpm), e seu aumento se dá muitas vezes por causa do frio, tensão, por doença de pressão alta ou outros fatores.

Quando questionados uma das alunas que não participou das aulas práticas interpelou o outro grupo em relação ao aprendizado, perguntando se eles aprenderam mais com a teoria ou com a prática. Um dos alunos do grupo teórico-prático respondeu que o conteúdo trabalhado pela professora na teoria era parecido com o trabalhado na prática. Nesse sentido, Almeida et al (2005) conclui que não devemos relacionar a Educação Física como uma matéria auxiliar, mas como uma forma de aquisição de conhecimentos cognitivos, emotivos e sociais, possibilitando o oferecimento de espaços de liberdade para expressões da subjetividade e pela constante interação e sociabilidade entre os alunos das referidas aulas, tendo um papel fundamental na formação global do indivíduo. Diante disso, Ventura (2001) conclui que a prática pedagógica deve estabelecer uma concepção de conhecimento no viés de uma relação entre sujeito e objeto, uma relação dialética que garanta a unidade entre teoria e prática.

Portanto, a articulação entre as disciplinas de Biologia e Educação Física com seus respectivos conteúdos teóricos e práticos é possível para a construção do conhecimento do aluno.

Palavras-chave: Educação Física. Teórico - Prático. Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mozart da Silva G. et al. **Possibilidades para pensar a educação física e seu caráter interdisciplinar**. In: Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar. Uberlândia: 2005. Revista Especial de Educação Física, ed. Digital, nº 2, ano 2005, p. 31-38.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretária da Educação do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º Sem./1996.
- VENTURA, P. R. V. **Currículo e prática pedagógica da educação física**. Revista Pensar a Prática, Goiás, v. 4, ano 2001. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/>>. Acessado em 21/06/13.

QUALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Alessandro da Silveira Bueno¹
Euzébio Rafael da Silva²
Suélen da Silveira Machado da Silva³
Rodrigo Lara Rother⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Definir como é um bom professor de Educação Física não é uma tarefa muito simples. Souza (2011) relata que o conceito sobre a competência profissional é multidimensional, e depende de vários fatores relacionados tanto ao professor quanto aos alunos, à escola, aos valores e à sociedade, entre outros.

Segundo Canfield (2000), as aulas de Educação Física devem ter em seu professor, um profissional que saiba exatamente a tarefa que deseja desenvolver. O professor deve estar preparado para diversificação de atividades onde seja possível promover o aprendizado dos alunos mesmo com materiais escassos e/ou espaço físico pequeno (ROTHER et al., 2014). O professor deve ser criativo, utilizando materiais alternativos e procurando locais que possibilitem a execução das práticas nas aulas. De fato, há várias maneiras de responder às exigências dessa profissão, o que não impede que o docente deva conhecer profundamente a matéria de ensino, transmitindo-a, criando assim situações que permitam aos alunos apropriarem-se dela de forma eficaz (MIALARET, 1981).

A representação do "bom" professor de Educação Física está condicionada a diversos fatores: uns de natureza externa (institucionais, materiais, programáticos), outros de natureza interna (representação que cada professor faz das circunstâncias sociais, físicas, escolares e educativas que o rodeiam), nomeadamente pelo estatuto de menor idade da disciplina, pelas dificuldades sistemáticas em realizar uma atividade com sucesso, pelas baixas remunerações auferidas e que são pouco significantes socialmente, bem como pelas próprias razões internas e externas apontadas (CUNHA, 1996).

Com base nos estudos realizados por Cunha (1996), pode-se dizer que a representação sobre o "bom" professor de Educação Física se encontra sob uma dupla visão: do professor preocupado com a eficácia, dominando a matéria, as estratégias, as destrezas, sendo exigente; e do professor que contribui para um bom clima durante a aula, relação professor/aluno com vínculos de amizade, tolerância, comunicação, disciplina, imparcialidade e justiça. Galvão (2002) aprofundou os estudos sobre o tema e elencou dezenove aspectos que julga determinantes para classificar as práticas de um bom professor de Educação Física, dividindo-as em características técnicas, afetivas e sociopolíticas. A partir destas características apontadas por Galvão (2002) fica a dúvida: como os professores de Educação Física da nossa região estão atuando em suas aulas? Eles realizam ações com as características elencadas pela literatura especializada?

O objetivo deste artigo é identificar as características das aulas dos professores de Educação Física da nossa região e compará-las com o modelo sugerido por Galvão (2002) em seus estudos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem natureza quantitativa e foi realizado através da aplicação de um questionário estruturado fechado para professores de Educação Física. O questionário foi montado com base nos estudos de Galvão (2002), os quais apontaram as características de um bom professor, sendo composto por 13 perguntas. Foi utilizada uma escala do tipo Likert, que segundo Pasquali (2003) serve para graduar a ocorrência de cada um dos itens investigados em uma ordem de 1 (não ocorre) até 5 (ocorre sempre).

¹ Graduando em Educação Física/Licenciatura, Univates, alessandro-bueno@bm.rs.gov.br

² Graduando em Educação Física/Licenciatura, Univates

³ Graduanda em Educação Física/Licenciatura, Univates

⁴ Professor do curso de Educação Física/Licenciatura e Bacharelado, Univates, rodrigorother@univates.br

Participaram do estudo 11 professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas e privadas de diferentes municípios do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, Brasil.

RESULTADOS

Os resultados apontaram que o bom professor é aquele que em sua prática pedagógica cotidiana mostra como principais características pessoais uma "boa didática", o "domínio do conteúdo", sendo "respeitador", "criativo" e "gostar do que faz". Estes resultados são próximos dos que Krug e Krug (2008) haviam encontrado, embora tenham pesquisado a opinião de acadêmicos de Educação Física e não professores atuantes, como ocorre neste caso.

Evidenciaram-se também outros resultados elencados como "ocorrem na maioria das vezes". São eles: a integração dos conteúdos da Educação Física com outras áreas; a visão crítica dos conteúdos (64%), da escola e dos determinantes sociais envolvidos (72%); mantém um clima agradável, respeitoso e amigo com os alunos (64%); e conhece seus alunos, adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando sua participação (63%). De forma negativa, chamaram atenção por só ocorrerem "às vezes" a reflexão sobre a prática (63%), o *feedback* constante e apropriado (45%) e que quase nunca ocorre uma utilização eficiente do material didático (36%).

CONCLUSÕES

A partir dos resultados encontrados, percebe-se um esforço dos professores de Educação Física no sentido de manter um mínimo de qualidade em suas aulas e mantê-las coerentes com o apontado por Galvão (2002) como características de um bom professor. Embora haja evidências positivas que assemelham os resultados obtidos aos sugeridos na literatura, algumas características negativas merecem um aprofundamento na sua investigação, para qualificar ainda mais a atuação dos professores na área da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Características. Boas práticas.

REFERÊNCIAS

CANFIELD, M, S. **Isto é Educação Física**. Santa Maria, JTC 1ª edição, 2000.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

GALVÃO, Zenaide. Educação Física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Belo Horizonte, n.1(1), p.65-72, 2002.

KRUG, R.R.; KRUG, H.N. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Lecturas, Educación Física y Deportes - Revista Digital**. Buenos Aires, ano 13, n.126, nov. 2008. Acesso em 08 mar. 2014. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd126/as-caracteristicas-pessoais-do-bom-professor-em-educacao-fisica.htm>>

MIALARET, G. **A formação de professores**. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

PASQUALI, L. **Psicometria**. Petrópolis: Vozes. 2003.

ROTHER, R.L; JUNIOR, A.; MAMAN, B.; MULLER, C.; CUNHA, C. Nível de satisfação de professores de Educação Física atuantes em escolas públicas do Vale do Taquari, RS. **Lecturas, Educación Física y Deportes - Revista Digital**. Buenos Aires, ano 18, n.190, mar. 2014. Acesso em 20 mar. 2014. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd190/satisfacao-de-professores-de-educacao-fisica.htm>>

SOUZA, N.C.C. A prática da educação física escolar com adolescentes. **Revista do Curso de Educação Física – UNIJORGE** v.1, n.1, jul-dez 2011.

AS TEMÁTICAS DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SANTA MARIA

Ariéle de Carvalho Soares¹
Daniela de Moura Clates²
Maria Cecília Camargo Günther³

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O presente estudo tem como objetivo identificar e discutir as formas de abordagem das temáticas saúde e qualidade de vida presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria/RS. As experiências vivenciadas no ensino confirmaram a falta de atenção sobre os aspectos da saúde e qualidade de vida, despertando o interesse da realização desse estudo.

A Educação Física contempla um campo enorme de possibilidades de atuação, estando articulada a teorias psicológicas e sociais, bem como a concepções filosóficas, cognitivas e afetivas do ser humano, o que amplia o campo de ação e reflexão sobre essa profissão. Tal ampliação tem por base uma visão que busca ampliar o enfoque biológico tradicional, levando em conta os referidos aspectos.

A partir das relações que a Educação Física tem estabelecido, é necessário refletir sobre os aspectos da saúde e qualidade de vida na mencionada área profissional. Nesse sentido, a escola é um local adequado para se desenvolver ações educativas, pois dentro dela se tem um vasto campo de possibilidades de intervenções que possibilitem, ao mesmo tempo, atingir alunos, professores e familiares, ainda que esses últimos de maneira indireta.

Áreas essas que fazem com que as famílias e a sociedade como um todo, se construam de maneira saudável. Essa forma de obter qualidade de vida se faz presente desde nosso nascimento até o envelhecimento. Para Rufino (1994), que considera a qualidade de vida boa ou excelente, como sendo aquela que oferece condições mínimas para que os indivíduos nela inseridos possam desenvolver suas potencialidades ao máximo, podendo estas ser: viver, sentir ou amar, trabalhar, produzindo bens e serviços, fazendo ciência ou artes. Dentro dessa concepção mais ampla de qualidade de vida, é possível estabelecer algumas relações específicas entre esse conceito e o de saúde, pois podem ser considerados complementares, sendo que um contribui para o outro, uma vez que, ter qualidade de vida é fundamental para que um indivíduo também tenha saúde.

Os professores de Educação Física podem incorporar uma nova postura frente à estrutura educacional, procurando proporcionar em suas aulas, não mais uma visão exclusiva à prática de atividades esportivas e recreativas, mas também, alcançarem metas voltadas à educação para a saúde mediante ao trabalho com a qualidade de vida, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos alunos não apenas situações de que os tornem crianças e adolescentes ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam para optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida (GUEDES, 1999). Trata-se de ampliar os conhecimentos relacionados à saúde mediante práticas da cultura corporal que tenham reflexo na melhoria da qualidade de vida e no bem-estar, propostas estas de ensino têm como objetivo proporcionar o acesso a esse conhecimento.

O conhecimento elaborado a partir das aulas de Educação Física possa, portanto, possibilitar uma compreensão sobre qualidade de vida que supere as práticas que contribuem para isso, levando também a uma conscientização sobre o acesso aos bens e serviços que nos permitem um bem viver, possibilitando aos alunos serem mais críticos, autônomos e cidadãos, sabedores de seus direitos e não meros praticantes.

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da UFSM. arielecarvalho18@hotmail.com.

² Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da UFSM. danielaclates@yahoo.com.br.

³ Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Ufrgs e Professora do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. mceciliacg6@hotmail.com.

DECISÕES METODOLÓGICAS:

O método utilizado para realizar o trabalho foi de análise documental das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria-RS (SANTA MARIA, 2011). A opção em fazer uma análise documental justifica-se pela necessidade em fundamentar os debates em torno das temáticas investigadas. O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como ressalta Tremblay (1968, apud CELLARD, 2010, p. 295):

Graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos mentalidade, prática etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

Pode-se dizer que a análise documental elimina influências externas e possibilita ver o cenário na qual estão inseridas as propostas do documento, concentrando o foco sobre o conteúdo do mesmo. Os processos de leituras foram atentos e buscou-se estabelecer um "diálogo" com o documento no esforço de situar em relação a concepções teóricas de fundo, posições defendidas e, mais especificamente, com relação aos temas abordados: saúde e qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria-RS (SANTA MARIA, 2011) é um documento que propõe auxiliar o ensino escolar com propostas para a organização do trabalho pedagógico nas escolas. A cada leitura, novos detalhes emergem e ampliam a compreensão sobre o conteúdo analisado. Diante do documento, o discurso que predomina quando se fala na Educação Física é uma visão biológica em certos aspectos, que leva a pensar num componente curricular promotor de saúde.

O que predomina não propicia um questionamento com os alunos sobre os conteúdos da Educação Física em direção ao que fazer. A falta dessas discussões esvazia o conhecimento e reduz a educação física a meras vivências de atividades que, praticadas, podem levar a uma melhoria na qualidade de vida, mas sem se ter a compreensão, por parte dos estudantes, da necessidade desses exercícios.

Foi possível constatar que o trabalho deixa possibilidades de conhecimentos que os educadores podem abordar sobre as questões de saúde e qualidade de vida, para que não haja concepções equivocadas a respeito disso nas aulas de Educação Física. Há indicativos sobre a importância da análise do documento que norteia o ensino e também sobre a necessidade de que este seja discutido pelos professores e explorados na forma de ver a saúde e qualidade de vida numa dimensão social e coletiva, como via de conhecimento para os alunos. Com base nos documentos que norteiam a educação, ampliar-se-ia o conhecimento dos professores, o que contribui para a ampliação do saber do aluno, podendo torná-los mais críticos frente a sua realidade. O trabalho traz grandes possibilidades de conhecimentos que os educadores podem abordar sobre as questões de saúde e qualidade de vida, os mesmos, podem explorar a forma de ver a saúde e qualidade de vida numa dimensão social e coletiva.

Palavras-chave: Educação Física. Saúde. Qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

CELLARD, A. A análise documental. In: SALLUM JR., B. (Coord.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010

GUEDES D.P. e GUEDES J.E.R. **P Esforços Físicos nos programas de Educação Física escolar**. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Revista Paulista de Educação Física, v.15, n.1, p. 33-44, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação que produz saúde / Ministério da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

RUFINO NETTO, A. Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia. In MFL Lima e Costa & RP Sousa (org.). **Qualidade de Vida: Compromisso Histórico da Epidemiologia**. Coopmed/ Abrasco, Belo Horizonte, 1994. p. 11-18.

SANTA MARIA (RS). Prefeitura. **Diretrizes curriculares para a educação municipal**. Santa Maria, 2011.

QUALIDADE DE VIDA E ATIVIDADE FÍSICA

Jóice Sanini da Silva¹
Carlos Leandro Tiggemann²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Muito se discute sobre a importância de se praticar atividade física regularmente. Os meios de comunicação buscam divulgar reportagens sobre os benefícios que as práticas corporais proporcionam para a saúde dos indivíduos. São inúmeros os motivos que levam as pessoas a praticar algum tipo de atividade física ou exercício físico, buscando melhorar a saúde, a forma física, por bem estar, melhoras na sua qualidade de vida, aptidão física, condicionamento, desenvolvimento motor e outros (PITANGA, 2004). Será que pessoas que praticam exercícios regularmente possuem melhor qualidade de vida? Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo investigar a relação entre a prática de atividade física e exercício físico com a qualidade de vida.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Caracterizamos este estudo como de natureza bibliográfico utilizando, como ferramenta de pesquisa, livros e artigos para compor o mesmo.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Conforme entendimento de Pitanga (2004), a qualidade de vida é multifatorial, estando por sua vez diretamente ligada a um conjunto de determinantes como: moradia, saneamento básico, transporte, alimentação, lazer, educação, saúde e capacidade funcional. O autor destaca que, quanto mais práticas corporais os indivíduos realizam, melhor será seu desempenho motor e suas habilidades, proporcionando uma vida mais saudável e aprimorando sua qualidade de vida.

A revisão literária nos permite visualizar que a qualidade de vida dos indivíduos está diretamente ligada à atividade física. Nahas (1999) afirma que, o sedentarismo está relacionado a fatores de risco, como: hipertensão, diabetes, colesterol, sobrepeso e obesidade. Esses fatores podem causar limitações na realização das atividades da vida diária, prejudicando a qualidade de vidas dos indivíduos.

Folle e Farias (2012), realizaram uma pesquisa em Palhoça SC, com o objetivo de avaliar a qualidade de vida e a atividade física de 71 professores de diversas disciplinas. Os resultados indicaram que 52,1% foram considerados inativos, 29,6% considerados moderadamente ativos e 18,3% em nível fisicamente ativo. Quanto ao nível de qualidade de vida os professores demonstraram um nível considerável razoável em todos os domínios analisados. Porém os professores considerados sedentários, foram os que apontam qualidade de vida mais insatisfeita e muitos disseram sentir dores físicas, estresse, problemas de coluna e depressão. Esse estudo mostra que a maioria dos professores não está conseguindo realizar atividade física regularmente, e seu desempenho motor precisa ser melhorado causando impactos em alguns critérios da qualidade de vida, acredita-se que quanto mais práticas corporais o indivíduo realiza, melhor será seu desempenho motor e a sua saúde.

Em outro estudo, Pimenta et al. (2008) avaliaram 87 idosos aposentados para medir a sua qualidade de vida, sendo consideradas ainda as características demográficas, socioeconômicas, condições de saúde e estilo de vida desses idosos. Após a análise, descobriu-se que os idosos, que praticavam atividade física regular e tinham atividades empregatícias, possuíam melhor qualidade de vida. A qualidade de vida é um aspecto fundamental na vida dos indivíduos, quando realizamos atividade física por um determinado tempo o nosso corpo sente as melhoras e os benefícios são adquiridos conforme o empenho e dedicação das pessoas para consigo mesmas.

¹ Acadêmica do curso de Educação Física da Univates, de Lajeado/RS. Joice.sanini@hotmail.com

² Doutor em Ciência do Movimento Humano. Professor da Univates e da Faculdade da Serra Gaúcha. cltiggemann@yahoo.com.br

Aguiar e Gurgel (2009) realizaram um estudo, entre mulheres idosas sedentárias e mulheres idosas praticantes de hidroginástica em Fortaleza/CE buscando descobrir se a prática de hidroginástica influencia na qualidade de vida. O grupo praticante de hidroginástica apresentou melhores resultados com relação à qualidade de vida comparado ao grupo sedentário, demonstrando que a prática regular de hidroginástica contribui positivamente na qualidade de vida dos indivíduos, por influenciar o domínio físico desta, além de melhorar a força e a flexibilidade.

Quando a atividade física fizer parte dos nossos hábitos de vida a ponto de conseguirmos um nível de aptidão física para realizar as atividades que quisermos sem esforço exagerado e formos capazes de dominar o estresse, teremos automaticamente melhorado nossa qualidade de vida, porque quanto mais se consegue realizar das nossas atividades diárias desejadas, maior é a sensação de bem-estar das pessoas.

Palavras-chave: Atividade física. Bem-estar. Saúde. Qualidade de Vida.

REFERÊNCIAS

FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gustavo de. Nível de qualidade de vida e de atividade física de professores de escolas públicas estaduais da cidade de Palhoça (SC). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/3219/3459>>. Acesso em: 10 Fev. 2014.

NAHAS, Markos V. **Obesidade, controle de peso e atividade física**. Londrina: Midiogras, 1999. v.1.

PITANGA, Francisco José Gondim. **Epidemiologia da atividade física, exercício físico e saúde**. 2. Ed. São Paulo: Phorte, 2004.

PIMENTA, Fausto Aloísio P. et al. Avaliação da qualidade de vida de aposentados com a utilização do questionário SF-36. **Assoc Med Bras**, Minas Gerais, n. 54, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302008000100021&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 08. Abr. 2014.

AGUIAR, Janaína Bezerra; GURGEL, Luilma Albuquerque. Investigação dos efeitos da hidroginástica sobre a qualidade de vida, a força de membros inferiores e a flexibilidade de idosas: um estudo no serviço social do comércio – fortaleza. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 335-44, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092009000400003&script=sci_arttext>. Acesso em 08. Abr. 2014.

TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E MICROPOLÍTICA ESCOLAR: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

Jônatas da Costa Brasil de Borba¹
Elisandro Schultz Wittizorecki²
Maicon Felipe Pereira Pontes³

TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E MICROPOLÍTICA ESCOLAR

Nossa proposta é refletir, inter-relacionar e cotejar os conceitos de trabalho, trabalho docente e micropolítica escolar, propondo questionamentos a partir da literatura apresentada. Iniciamos nossa reflexão pelo termo "trabalho" buscando sua origem nos escritos de Claude Dubar (2012) ao descrever a conotação negativa do termo, em relação a certas atividades na sociedade, resgata a seguinte definição: *Derivando a palavra trabalho do latim vulgar tripalium, que designa um instrumento de tortura sustentado por três estacas (p.353)*. Enquanto Bauman (2001) ao falar da ascensão e queda do trabalho resgata a definição do dicionário Oxford English Dictionary, o primeiro a usar a palavra, com o significado de *exercício físico, dirigido a suprir as necessidades materiais da comunidade (p. 27)*.

A definição do termo foi sendo reformulada no decorrer da história e a própria atividade sendo ressignificada (BAUMAN, 2001). Essa afirmação ganha força uma vez que a palavra trabalho é um termo polissêmico, sendo uma atividade desenvolvida desde os primórdios da humanidade e assumindo diferentes sentidos com o passar dos tempos (FRIGOTTO, 2009). Pode-se entender a partir dos estudos de Marx (1985), no clássico: *O capital: crítica da economia política*, em que o autor trata o trabalho como um processo que distingue os seres humanos entre si e dos animais, através do trabalho o homem modifica a natureza externa e sua própria natureza, desta forma é uma atividade de transformação dialética. Marx ainda destaca três elementos que compõem o processo do trabalho: o próprio trabalho, atividade adequada a um fim; o objeto de trabalho, a matéria a que se aplica o trabalho; e o instrumental de trabalho, os meios de trabalho. Este último pode ser uma gama enorme de coisas (objetos e espaços) pelas quais o trabalho é realizado.

Já a caracterização do trabalho docente se dá por meio da descrição de seus elementos, os quais fundamentam sua análise. O entendimento dos elementos que fundamentam a docência como um trabalho nos ajuda a compreender, de forma mais profunda, a especificidade do que chamamos: trabalho docente. Segundo Tardif e Lessard (2005) a interatividade está no âmago da docência, em outras palavras: a interação é um elemento central na docência. Quando relacionada ao mundo do trabalho, a docência tem alcançado destaque na organização do cenário socioeconômico do trabalho. O objeto de trabalho da docência é o humano; *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos (p.31)*. A escola é o local da organização do trabalho docente, que está ligada historicamente ao processo de industrialização e progresso dos Estados modernos e, por isso, central na sociedade industrial (TARDIF; LESSARD, 2005).

A docência pode ser entendida como um trabalho composto, em parte é codificado e em parte flexível, ou seja, existe certo rol de atividades previstas, organizadas e descritas que se é sabido que é função do professor executar (conteúdos), contudo lhe é exigido um repertório maior de atividades que não podem ser previstas e organizadas (lidar com o imponderável). A docência se estabelece por meio da relação pedagógica que Cordeiro (2011) dimensiona em espacial, temporal, linguística, pessoal e cognitiva. E diz ainda que: *a relação pedagógica pode ser representada por uma tríade de elementos que interagem entre si: professor, alunos e conhecimento (p. 76)*.

1 Licenciado em Educação Física (UFRGS), Mestrando em Ciências do Movimento Humano (UFRGS) brasiljo@gmail.com.

2 Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professor Adjunto na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

3 Licenciado em Educação Física (UFRGS), Mestrando em Ciências do Movimento Humano (UFRGS) maicon_ppontes@hotmail.com

O trabalho docente em Educação Física é permeado pelos conceitos trazidos até aqui em relação ao campo do trabalho, a especificidade deste trabalho e salientamos a particularidade da docência nesta área. Wittizorecki e Molina Neto (2005) destacam, o professor de Educação Física é um ator que exerce um trabalho comum aos demais professores, porém singular em uma série de elementos *dos materiais e recursos que esses fazem uso, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento (p.52)*.

Pensando de forma integral, vislumbramos um efeito de propagação em onda que abrange e modifica os sentidos e concepções em relação ao trabalho, ao trabalho docente e às relações micropolíticas na escola, que discutiremos a seguir, afetadas pelas transformações de nossa sociedade pós-moderna. Chamamos a atenção para a *precarização* do trabalho e do trabalho docente, mas não apenas destes, já que, os laços humanos em nossa sociedade volúvel são movidos pelas incertezas, insegurança, individualismo, flexibilidade (BAUMAN, 2001). E quem sabe podemos ir além e perceber que o mercado de trabalho descrito como um cenário de um desemprego estrutural, uma sociedade de consumo que, por sua vez, é formada de uma classe trabalhadora escravizada pelo consumo que tratam de garantir condições mínimas para reprodução da vida na forma do trabalho alienado (NOZAKI, 2005), pode ser resultado do enfraquecimento das relações e da identidade (BAUMAN, 2001).

Propomos a seguinte pergunta: como o professor se constitui um intelectual transformador (GIROUX, 1997) diante deste cenário que o atravessa? A fim de refletir sobre este cenário que está posto, mas não estagnado, e em constantes transformações, indicamos pistas para o professorado através do estudo e da compreensão da micropolítica escolar que formado por diferentes atores que são impactados pelas atuais perspectivas pós-modernas em uma instituição modulada por fortes influências do início da industrialização moderna (TARDIF; LESSARD, 2005).

Para nos aproximarmos do âmago da micropolítica escolar apresentamos o que diz Hoyle apud Ball (1989, p.35) que define micropolítica escolar como: *as estratégias com as quais os indivíduos e grupos que se encontram em contextos educativos tentam fazer uso de poder e influência, a fim de promover seus interesses*. Dito isso ressaltamos que apesar de inerente a diferentes grupos sociais a micropolítica escolar é peculiar. É preciso salientar ainda que ao trabalhar em uma escola o indivíduo descobre um cenário organizativamente mais complexo, menos instável e menos compreensível do que supunham (BELL apud BALL, 1989).

Para alcançar seus objetivos, estes grupos fazem uso de estratégias que inevitavelmente promovem interações com os demais grupos e sujeitos. Como recurso, os indivíduos fazem uso de sua autoridade que é formal e de sua influência que é informal, expondo assim o elemento chave: poder, em suas dimensões básicas (HOYLE apud GONZÁLEZ, 1997). Este caráter oscilante também é percebido ao olharmos para a forma pela qual as decisões são tomadas em uma escola pode haver espaços em que há participação dos diversos atores da comunidade escolar e escolas em que as decisões são tomadas com pouca ou nenhuma participação (BALL, 1989). Instabilidade que em parte é gerada pela composição do cenário micropolítico que se estabelece nas escolas. Formado de diferentes arranjos, agrupamentos de indivíduos que se alinham ideologicamente, negociações, acordos e concessões que podem ter um caráter formal ou informal entre os atores ou grupos de interesse (BORBA e WITTIZORECKI, 2013).

A escola é formada por uma efervescência de fenômenos interessantes de se observar e compreender: a micropolítica escolar é um deles e está intimamente ligada ao trabalho docente já que entendemos que este compreende atividades para além de dar aulas, então destacamos entre as competências do professorado o processo de mapeamento das relações, estratégias, negociações, acordos e concessões e ainda saber movimentar-se, afim de, sobreviver e atingir seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir destas considerações compreendemos o trabalho como um grande campo de pesquisa. No que diz respeito ao trabalho docente, enquanto trabalho atravessado pelas relações humanas é importante ressaltar que se desenvolve em um cenário com uma micropolítica específica, porém não desconectada das forças que movimentam as concepções sobre a sociedade, trabalho, mundo do trabalho e educação.

Assumir sua existência e suas implicações, refletir criticamente sobre elas e adotar estratégias frente à micropolítica escolar potencializaria as práticas pedagógicas, mesmo que o atual estado da sociedade como vimos conduz ao enfraquecimento das relações. Buscar ancoragem no trabalho coletivo pode ser

uma alternativa para o rompimento com as práticas individuais e funcionamento de uma rede de apoio, por meio dos arranjos, negociações e acordos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Micropolítica escolar. Trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. **La micropolítica de la escuela:** hacía una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BORBA, J.C.B., WITTIZORECKI, E.S. Micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física: Negociações, acordos e concessões. **Revista Didática Sistemática.** III Extremos do Sul, Edição especial, p.55-68, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/4169>>.
- CORDEIRO, J. A relação pedagógica. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.9, p. 66-79, 2011.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade do de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa:** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.42, n.146, p.351-367, 2012.
- FRIGOTTO, G. A. A polissemia da categoria trabalho e a batalha de ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, v.1, n.40, p.168-194, jan./abr. 2009.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo à pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GONZÁLEZ, M. T. La micropolítica escolar: algunas acotaciones. **Revista Profesorado.** Madrid, v.1, n.2, p.45-47, 1997.
- MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. 2º ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.) **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória, v.1, p.11-30, 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento,** Porto Alegre, v.11, n.1, p.47-70, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2861>>.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Monique Bianquetti¹
Ismael Felipe Kern²
Tania Micheline Miorando³

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é a língua que os surdos brasileiros usam para se comunicar. Depois de um amplo movimento político, tornou-se obrigatório na formação de professores sua aprendizagem nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2005). Este trabalho objetiva discutir a formação do professor de Educação Física na graduação, a partir da disciplina de Língua Brasileira de Sinais. Tem por mote levantar questões que levam a pensar suas práticas docentes em uma escola, cujos processos de aprendizagem, passem por incluir a todos nas práticas pedagógicas usando-se da comunicação que se estabelece entre professor e aluno.

A aproximação para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais por meio desta disciplina tem por intuito dar a conhecer as primeiras noções linguísticas da Libras e assim convidar os acadêmicos a se tornarem curiosos por mais cursos de Língua de Sinais que aprofundem seus conhecimentos e proporcionem a aquisição da fluência na língua. Entende-se que um professor de Educação Física ao interagir com seus alunos precisa entendê-los e fazer-se entender por todos.

Durante a disciplina ainda, a convivência com acadêmicos de outros cursos de licenciatura ou bacharelado tem por objetivo aproximar as discussões trazidas para as aulas, tornando mais conhecido o Movimento Social Surdo e as diferentes demandas culturais que partem do pressuposto do aprendizado de uma língua ao adentrar às fronteiras da Comunidade Surda. Este movimento que atravessou a Educação faz-se cada vez mais presente nas Escolas e os professores precisam apontar encaminhamentos para os processos que incluem a todos nos projetos empreendidos. Os espaços que privilegiam as práticas esportivas parecem oportunizar essa aproximação, minimizando as barreiras que o preconceito estabelece.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua que os surdos brasileiros usam para se comunicar. É uma língua natural, pois evoluiu conforme o desenvolvimento cultural do povo surdo (GESSER, 2009). Dentre outras características, ela não é uma língua universal, por isso demanda o aprendizado de quem queira usá-la, segundo o país, cujos falantes/sinalizantes o fazem. Diferente da língua oral, cujas características de expressão se dão por indicações orais e auditivas, a língua de sinais se dá por expressões visuais-cinestésicas (QUADROS & CRUZ, 2011).

Embora pareça mímica, há uma gramática linguística estabelecida e um aprendizado necessário para que uma comunicação se estabeleça. O mito que, por se estar próximo dos instrumentos de jogos e práticas esportivas facilita a comunicação é discutido nos espaços de formação, refinando a postura do professor de Educação Física ao respeitar seu aluno surdo, em suas aulas. Por mais que a lógica na comunicação possa ser demonstrada, as regras precisam ser compreendidas não apenas pela demonstração, mas pelas discussões que se apresentam – seja pela oralidade com os ouvintes ou Língua de Sinais com os surdos.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Uma criança que adquire a Língua de Sinais junto aos falantes da língua aprende naturalmente. Do contrário, terá que ser aprendida sistematicamente para tornar-se uma usuária com fluência na língua. Na disciplina de Libras, a metodologia de aula distribui-se em momentos de prática da língua com exercícios de fala e tempos de estudos teóricos que visam a sistematizar as compreensões que são trazidas pelos acadêmicos para a sala de aula.

¹ Acadêmica do Curso de Educação Física da Univates, Licenciatura. mony_bian@hotmail.com

² Acadêmico do Curso de Educação Física da Univates, Licenciatura. ismael.kern@retromac.com.br

³ Mestra em Educação. Professora na Univates, tmiorando@gmail.com

Na Univates, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais é oferecida aos cursos de Licenciatura e Bacharelado. Este movimento se deu atendendo à legislação e aos princípios institucionais que promovem o desenvolvimento associativo e sustentável, pela interação construtiva e transparente entre Universidade e Sociedade. A disciplina de Língua Brasileira de Sinais é uma disciplina obrigatória a todas as licenciaturas (BRASIL, 2005) e, para os estudantes da Univates, tem sido oferecida aos cursos de bacharelado como uma opção para discussões e estudo, visando a uma formação que amplia seus conhecimentos para os processos inclusivos em nossa sociedade. Esta normativa segue as orientações ainda anteriores, da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

A aceitação da língua que uma pessoa fala, mostra muito da sua aceitação nos ambientes pelos quais ela transita e convive. A escola, por excelência, busca a inclusão de todos. Os professores de Educação Física aceitam os surdos em suas aulas? Buscam conhecer a Língua de sinais?

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

No início do semestre a Língua de Sinais aparece como uma língua totalmente desconhecida e assusta a todos: como compreender quando não se oraliza? No decorrer das aulas, os Sinais vão se transformando em formas compreendidas de fala, se organizando e possibilitando uma comunicação entre todos. Assim também na Escola se espera que a Língua de Sinais aproxime alunos e professores.

As apresentações que acontecem em aula, a conversa direta com pessoas surdas estimula os colegas a tornarem-se mais curiosos e acreditar que a inclusão nas aulas de Educação Física também passa pela compreensão da fala oral ou sinalizada. As brincadeiras, jogos e práticas esportivas passam a ser melhor compreendidas pelos alunos surdos quando o professor sabe comunicar-se em Libras ou sabe buscar recursos: faz buscas por palavras em dicionários ou recorre a um intérprete de Libras.

Os acadêmicos do Curso de Educação Física da Univates saem com uma formação que não se completa nas aulas, mas tem lá seu início. A Língua de Sinais também não tem seu completo desenvolvimento e fluência, mas começa a se estabelecer em conversações básicas que podem progredir a narrativas melhor estruturadas e mais complexas. Os processos inclusivos na Escola também passam pelas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Processos Inclusivos. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO N° 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 mar 2014.

BRASIL. **LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mar 2014.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais : instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM CENA/ENCENA

Andressa da Silveira Menezes¹
Diego Rafael de Melo Santana²
Riciele de Oliveira Santini³
Tania Micheline Miorando⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – Libras para os cursos de licenciatura no Brasil é uma obrigatoriedade (BRASIL, 2005). Não diferente, no Centro Universitário UNIVATES, desde o ano de 2008, é oferecido um semestre de estudo da língua aos acadêmicos de licenciatura, para cumprir a legislação e aos acadêmicos dos cursos de bacharelado a opção de incluírem em sua formação profissional as discussões pertinentes ao estudo e à prática desta língua. Por esta oferta aberta a todos os estudantes, em muitas das discussões feitas em aula, experimenta-se o campo multidisciplinar e transdisciplinar (MATOS, 2011) que dá sentido adentrar aos territórios de uma língua.

Aos acadêmicos de cursos de licenciatura, participar de uma formação que abrange diferentes posicionamentos, desde posturas mais abertas às diferenças até movimentos que restringem a participação em um debate, faz-se como um ensaio para o profissional da educação que atuará nas escolas. As discussões feitas em aula procuram tornar alerta o acadêmico que poderá perceber-se atuante em espaços escolares, por entre a multiplicidade de condições que se impõem aos estudantes escolares hoje, e tem por objetivo, qualificar-se em tempos de formação, entre encontros e desencontros.

É parte integrante dos estudos práticos da Libras, a discussão histórica e dinâmica que abarca o estudo de qualquer outra língua. A dinamicidade que se põe em falar diferentes línguas também conta dos movimentos históricos e culturais de sua comunidade, usuária e definidora de uma língua. Coloca-se participante deste processo, os aprendizes que aceitam e sentem-se desafiados e interessados no aprendizado de formas diversas de aproximar-se de outros falantes de línguas diferentes da sua. Passar a entender dos conceitos culturais, que trazidos intrinsecamente à fala, produz movimentos para o exercício de experimentar-se aprendiz em outros mundos, leva o professor em formação a alargar fronteiras, percorrendo as idades e entendendo as possibilidades de aprendizagem – na escola ou fora dela.

Por sua vez, uma língua é fugidia: fala-se, mas também se esquece. Como gravar? Como tornar duradouro o que se aprende um dia e muitos dias depois ainda se quer lembrar? Se um curso de licenciatura apresenta tantos estudos a serem feitos para uma carreira docente, como buscar cada um desses momentos muito tempo depois? Motivados por esses questionamentos, foi lançado o desafio de documentar em um vídeo a apresentação de uma conversação em Libras. O registro dessa provocação em aula possibilitou trazer os recursos disponíveis e conhecidos entre os colegas, bem como experimentar-se como um aluno emancipado (RANCIÈRE, 2005) em relação aos seus estudos.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A ideia do cinema e o conceito alargado e flexível de se pensar o registro a partir de um roteiro e uma edição para a sua apresentação, como mais uma possibilidade de pesquisa acadêmica não é nada nova. Data da década de 1920 os primeiros registros do "real" em filmografia emprestados à academia para seus estudos (DUARTE, 2009) investigativos.

Sem a pretensão de grandes produções, mas a de tornar público nossos estudos, fizemos os registros com máquinas fotográficas, filmadoras digitais e dispositivos móveis para a posterior edição. Preparamos com a discussão e elaboração de um roteiro, diálogos e cenários para o registro. Ao final, cada grupo apresentou seu vídeo, que foi compilado na edição de um DVD. Há nisso a possibilidade de um arquivo

¹ Acadêmica do Curso de História, Licenciatura, na Univates, andressa.s.menezes@gmail.com

² Acadêmico do Curso de História, Licenciatura, na Univates, diegorafamelo@hotmail.com

³ Acadêmica do Curso de História, Licenciatura, na Univates, riciele@univates.br

⁴ Mestra em Educação, Professora na Univates, tmiorando@gmail.com

que poderá atravessar tempos cronológicos e afetivos com quem participa de histórias de vida em formação docente (ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2004).

Ao pensarmos que a formação acadêmica dos professores deve passar pela investigação, empregar recursos que rondam o cinema é lançar mão de estratégias que beiram o registro de uma forma mais elaborada, cuidada. Serve de documentação para investigações; serve para o resguardo de uma memória em tempos de formação – e seus atravessamentos políticos, culturais, tecnológicos e artísticos. Abre-se para capturar e refletir, por formas mais evidentes, em um exercício de visualização, as formações instituintes de uma sociedade que resiste em romper as formas instituídas do social (CASTORIADIS, 1982). Tanto mais, é tempo de experimentação para quem se sente e se queira em formação para o campo profissional de seus empreendimentos.

Reunir uma turma de profissionais em formação para o debate, acorda para político que há na aprendizagem: tempo de Libras na formação que se põe como consequência de um movimento da comunidade surda. Alerta para o que há de cultural: a inclusão de todos em uma sociedade que se quer menos preconceituosa, quando nem se vê propulsora de concepções pré-conceituais sem interessar-se a aproximações que poderiam minimizar opiniões formadas antes de conhecimentos mais adequados. Estratégias que se usem das tecnologias: a riqueza na possibilidade de registros e a diversidade de recursos próximos, disponíveis, conhecidos para muitos, mas não para todos – o cuidado em propagandear-se publicizando as imagens selecionadas que falam de si e de outros/da alteridade (SCHAFFER, 2013) que povoa a escola.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Fazer o registro de diálogos e falas na Língua de Sinais torna-se uma ferramenta com um potencial considerável, no que diz respeito à análise do movimento dinâmico e a transitoriedade que as línguas de que nos usamos, sofre com o passar do tempo. Uma linguagem de importância global, que sofre grandes adaptações em diferentes contextos e, pelos registros que temos, com a facilidade das mídias digitais, para a sua sistematização, possibilita a pesquisa e a divulgação de cada uma delas, em suas variações e implicações. Formação que ao professor que atua/atuará em escola precisa permitir-se enxergar, pois que seus alunos, ouvintes ou surdos, falam diferente entre si e entre eles e o professor.

Trazer para a forma de um registro em vídeo o que se consegue falar em Língua Brasileira de Sinais depois de poucas semanas em aulas, e ver-se capacitado e potente de suas investidas linguísticas é, pelos menos, corajoso! Mesmo sem a pretensão de fluência na língua, empurrar-se a transitar pela possibilidade artística de experimentar-se por transitoriedades estéticas que a educação permite é exercício que deve pautar as práticas docentes no cotidiano escolar. Sair da dureza de estudos que pretendem finalidades tão próximas quanto a de exercícios flexíveis e criativos – que permitem o cuidado de si (FOUCAULT, 2006) e do outro, é espaço a ser percorrido em cada escola pela qual um professor atua.

Tema caro aos profissionais que estão na escola, mas que ainda transitam pelos espaços de formação acadêmica e àqueles que ainda projetam-se a entrar nos espaços escolares atuantes como profissionais desse mundo escolar, a educação está para ser mais imaginária (CASTORIADIS, 1982), criativa, ousada. E para essa educação, professores que se permitam em uma formação que investe em pesquisa para a sua emancipação (RANCIÈRE, 2005) em tempos que atravessem a academia e faça de suas práticas, investigação no que acredita ser possível na escola.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Formação Pedagógica. Formação Profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria. Helena. M. B. (org). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUC, 2004.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 mar 2014.

CASTORIADIS, Cornelius; REYNAUD, Guy. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Cortez, 2004.

MATOS, Ralfo. A transdisciplinaridade em perspectiva. **Rev. bras. estud. popul.**, São Paulo , v. 28, n. 2, Dec. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982011000200001&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Apr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982011000200001>.

RANCIÈRE, Jacques; VALLE, Lílían do. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHAFFER, Margareth. Escrita e alteridade: um texto em viagem-enigma. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 2, June 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Apr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000200010>>.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE

Andressa Ceni Lopes¹
Elisandro Schultz Wittizorecki²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Cotidianamente, em nosso percurso de vida, somos demandados a proceder escolhas que influenciam direções e profundidades, forjando nossa identidade. Tal noção pode ser entendida, resumidamente, como um complexo de características que nos reconhecem como sujeitos únicos (GALINDO, 2004). Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o processo identitário está atravessado por diferentes dimensões: pessoais, profissionais, sociais, políticos, segundo Tardif (2004). As mesmas vão se moldando e se modificando ao longo de nossa história de vida, num processo de formação contínuo da identidade, dependentes daquilo que se considera ideal para si e para o mundo, identidade pessoal (desejo, vontades e crenças) e profissional docente, respectivamente (OLIVEIRA E GOMES, 2003).

No âmbito do trabalho do professor, a noção de identidade docente nos ajuda a pensar no conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que orientam a especificidade do professor (LIBÂNEO, 2001), pertencente a um processo de construção que reflete o contexto e o momento histórico (CARDOSO, 2010). Assim como Oliveira e Gomes (2003), entendemos que ela se forja desde as experiências escolares quando estudantes: carregamos marcas e sentimentos da cultura escolar que são ressignificadas ao voltarmos a este ambiente como docentes, durante a formação inicial de professores. Nesse sentido, essa formação precisa oferecer condições e ajudar a lapidar o futuro docente.

Sabidamente as escolas apresentam suas singularidades: contexto sociocultural, Projeto Político Pedagógico (PPP), equipe diretiva, espaços, tempos, funcionários, docentes e discentes (TARDIF e LESSARD, 2013). O docente, neste ambiente de relações e interações que e a escola, desenvolve um trabalho complexo e artesanal, exigindo conhecimentos, autonomia e saberes oriundos da sua prática além de suas histórias pessoais e familiares (TARDIF E LESSARD, 2013).

Entendemos que é nesta complexidade da cultura escolar que se desenvolve o professorado e se forja sua identidade docente. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar a construção da identidade docente através do estágio supervisionado de Educação Física.

DECISÕES METODOLÓGICAS

O estágio de docência em questão aconteceu no segundo semestre de 2013, em uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental. Um dos instrumentos chave para a coleta de informações foi o diário de campo, onde registramos e analisamos as situações vividas. A escola localiza-se em bairro de classe média e baixa, onde alguns estudantes recebem bolsa carência.

A turma atendida é bem heterogênea, em relação a gostos e atitudes, além das faixas etárias serem bem discrepantes: encontramos estudantes de 10 a 15 anos. Havia subgrupos consolidados e que pouco se falavam entre si. Alguns nem sabiam o nome dos colegas. Logo no primeiro dia pudemos reparar que algumas alunas ainda gostavam/brincavam de Barbie, enquanto outras comentavam do baile *funk* que haviam ido no final de semana.

¹ Graduada de Educação Física na ESEF/UFRGS. Contato: Andressa.ceni@gmail.com

² Professor de Graduação e Pós-Graduação na ESEF/UFRGS. Contato: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Na primeira semana propusemos atividades que valorizassem a criatividade e opinião dos estudantes, tornando-os protagonistas na aula. Queríamos conhecê-los melhor, seus códigos, suas linguagens, para que nossa prática pedagógica fosse significativa. Ao término da aula, elogiamos os estudantes para a professora de sala. Assim como Freire (2013), entendemos que o professor pode querer bem seus educandos, pois refutamos o antagonismo entre seriedade docente e afetividade. Nesta aula inicial, procuramos mostrar nossas posições éticas quanto ao respeito, à autonomia e à identidade dos educandos.

Logo no início do estágio, um dos autores vivenciou uma situação nunca antes presenciada no ambiente familiar e escolar: agressões físicas e agressões verbais. No diário de campo foi registrado: "transparentei tristeza ao vê-los agirem assim. Eles se comoveram com meus sentimentos e pararam com as agressões. Em outro momento, a professora da sala veio falar comigo, dizendo que os alunos tinham ficado bem chateados com o acontecido e que haviam se acusado, recebendo bilhetes para os pais em suas agendas". Acreditamos que, como professores, temos compromisso ético e político tanto com a educação quanto com os estudantes. Porém, temos que saber que as relações pedagógicas (conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento) estão constantemente em construção e se instaura em um campo de tensões e conflitos. Logo, o professor deve estar atento ao processo de construção destas relações para que possa estar refletindo e avaliando sua prática, além de estar desenvolvendo uma percepção e uma sensibilidade acurada para perceber como agir em cada situação (CORDEIRO, 2011).

Em uma destas aulas foi trabalhado o conceito de cooperação. Dividimos a turma em duas equipes, escolhidas de forma "aleatória" intencional, utilizando a competição de forma positiva. O objetivo implícito era para que eles criassem estratégias, conseguissem conversar entre si e sentissem que precisam um do outro. A aula foi muito produtiva e sentimos que eles também gostaram. Frisamos que podemos ser criativos, autênticos e trabalhar em equipe em diferentes situações da vida. Acreditamos que nossa prática pedagógica deve ser coerente com o que queremos para o futuro da humanidade.

Aprendemos que existe uma relação muito íntima entre nossa prática pedagógica e a construção de nossas identidades. Partilhamos no entendimento, assim como Anjos, Silva e Almeida (2012), de que a formação docente envolve um processo contínuo de aprendizagem sobre os problemas que emergem das práticas e sobre nós mesmos, que demanda um exercício permanente de ação, reflexão, reconstrução de si e novas ações.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Identidade docente. Estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. S.; CARVALHO, Y. M.; R. DIAS. A "escrita de si" na formação em Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 239-258, abr/jun, 2011.
- ANJOS, A. F.; SILVA, B. E.; ALMEIDA, U. R. Formação continuada na escola: ampliação cultural do acervo de práticas corporais de professores de Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 57-66, set. 2012.
- CARDOSO, M. E. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 8 | Julho-dezembro de 2010 | PP. 35-51.
- CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9
- GALINDO, W. C. M. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia**, Ciência, e Profissão, 2004, 24 (2), 14-23.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2013.

OLIVEIRA, C. A. V; GOMES, A. A. O conceito de identidade profissional em professores. Seminário Internacional de Educação – Teorias e Políticas, São Paulo, 11/2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8ª edição, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Maicon Felipe Pereira Pontes¹
Elisandro Schultz Wittizorecki²
Jônatas da Costa Brasil de Borba³

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro enquanto última etapa da Educação Básica ainda enfrenta muitas dificuldades, dentre elas se destacam: a perda de interesse nos conteúdos escolares por parte dos estudantes, altos índices de reprovação e evasão, além de propostas curriculares distantes das necessidades dos jovens. Visando a suplantiar esses problemas, no ano de 2011 o Governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS) deu início na Rede Estadual de Ensino à implementação de uma reforma curricular nesta etapa de escolarização. O chamado Ensino Médio Politécnico tem como base a articulação entre as áreas do conhecimento e se sustenta através de quatro eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho (SEDUC, 2011).

Ferreti (2011) ao argumentar sobre a implementação de reformas em escolas, afirma que esse processo cria um campo de conflitos em relação às novas propostas. Conflitos estes, que podem ser de ordem pessoal, ideológica ou conflitos criados através das novas demandas que as mudanças podem provocar. O autor ainda diz que a escola não é mera reprodutora do que pretendem os formuladores de políticas, ou seja, há uma grande distância entre o que se propõe no papel e o que se materializa no chão da escola.

Dito isso, o presente estudo exploratório tem como objetivo problematizar a implementação do Ensino Médio Politécnico e suas implicações para a Educação Física em uma escola da Rede Estadual de Ensino do RS a partir da fala de dois de seus professores deste componente curricular, atuantes nessa etapa de escolarização em 2013.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Com vistas a atender o objetivo proposto foram feitas duas entrevistas semiestruturadas que segundo Bogdan e Biklen (1994) permitem uma maior flexibilidade que, mesmo que baseadas em um roteiro pré-determinado, oferecem ao entrevistado a oportunidade de ampliar o conteúdo de suas respostas. Os sujeitos são professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio de uma Escola Estadual localizada no município de Porto Alegre/RS. Possuem tempos de carreira distintos: enquanto a professora A possui dois de docência, o professor B ministra aulas há mais de 30 anos.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir das falas dos professores de Educação Física foi possível verificar que existem muitas dúvidas sobre os objetivos e pressupostos acerca do novo Ensino Médio Politécnico, a professora A diz: "eu acho que tanto a Educação Física quanto os outros professores, a direção, ainda estão perdidos com essa história do politécnico". O estudo de Ferreti (2011) analisou a reforma⁴ no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e observou que o corpo docente discutia pouco sobre as questões

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF-UFRGS. maicon_ppontes@hotmail.com

² Professor de Graduação e Pós-Graduação da ESEF-UFRGS. elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF-UFRGS. brasiljo@gmail.com

⁴ Trata-se da reforma que federalizou as escolas técnicas através do Decreto n. 2.208/97. O processo se assemelha ao ocorrido com a Rede Estadual do RS, uma vez que ocorreu de forma horizontal e com pouco tempo para as escolas se adaptarem.

conceituais que a embasavam e até mesmo as questões pedagógicas envolvidas eram deixadas em segundo plano devido à força que conflitos de ordem pessoal e ideológica ganham nas escolas.

Um ponto central na proposta do Ensino Médio Politécnico é a interdisciplinaridade, pois se espera que o trabalho articulando as diferentes áreas do conhecimento, supere a fragmentação do currículo e confira significado ao aprendizado dos estudantes (SEDUC, 2011). Porém, tal intento ainda parece inconsistente no cotidiano da escola estudada, como relata a professora A: "Na verdade os outros professores a gente só enxerga na hora das reuniões". Essa falta de contato entre os docentes de diferentes áreas impossibilita o trabalho em conjunto, pois elaborar projetos interdisciplinares implica tempo de planejamento e convivência entre os professores das diferentes áreas o que não ocorre nessa escola. Santos, Marcon e Trentin (2012) afirmam que a dificuldade de materializar a interdisciplinaridade na escola se deve principalmente a três fatores: falta de tempo para o planejamento em conjunto, falta de formação específica e resistência por parte de alguns professores.

As formações oferecidas pela escola e pela Secretaria Estadual de Educação não são suficientes segundo os professores desta escola para trabalhar com o Ensino Médio Politécnico. O professor B relata: "O que eles [referindo-se aos gestores] têm que falar, como por exemplo, o politécnico. O que querem? Quais os objetivos? Eles não falam, ficam falando as coisas que há mil anos a gente já sabe...". Esta fala evidencia o sentimento que o professor tem de que as suas dúvidas ainda não são respondidas através das formações e/ou que elas deveriam ser mais específicas no que tange às singularidades do Ensino Médio Politécnico.

Ferreti (2011) nos chama atenção para a existência de conflitos de interesse criados a partir de reformulações curriculares. Nesta escola, por exemplo, a alternativa da organização dos horários para atender a nova demanda de carga horária e acréscimo de mais uma disciplina foi a de colocar a Educação Física no turno inverso da realização ordinária das aulas. Essa organização da escola nos mostra um campo de disputa onde a Educação Física, enquanto componente curricular, parece ter pouca força na hierarquia simbólica das disciplinas. Esta conjuntura pode ter sido construída por não considerarem a disciplina com protagonismo na formação dos estudantes ou também pela falta de representatividade dos professores da área em legitimar o seu espaço. O reflexo desse arranjo escolar interfere diretamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física, que observaram suas aulas minguarem frente ao crescente número de dispensas dados aos alunos que trabalhavam no contra turno, como expõe o professor B: "A gente se desmotiva, os alunos se desmotivam... Tu não consegues fazer um esporte, um jogo coletivo, pois nas aulas vêm dois, três alunos".

Concluindo, o presente trabalho trouxe reflexões acerca da implementação de uma proposta pedagógica que é nova e ainda está se firmando nas escolas estaduais gaúchas. As falas dos professores entrevistados nos permite pensar que estamos distantes, na prática, do que a Secretaria Estadual de Educação propõe com o Ensino Médio Politécnico: não há projetos interdisciplinares entre os professores por limitações nas formas de contato e de tempo para o planejamento conjunto, os professores relatam falta de embasamento teórico sobre a proposta de reformulação e não há formações que atendam a essas necessidades. Além disso, o lugar marginalizado que a Educação Física ocupa nesta escola parece ser outro importante entrave a ser superado.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Médio. Ensino Médio Politécnico.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- FERRETI, C. Problemas institucionais e pedagógicos na implementação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, 2011.
- SANTOS, M.; MARCON, D.; TRENTIN, D. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.571-580, jul./set. 2012.
- SEDUC-RS, Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio - 2011-2014.** Outubro/novembro de 2011.

MANIFESTAÇÕES ESPORTIVAS DA MODALIDADE VOLEIBOL OFERECIDAS PELO PEI ESCOLAS ESPORTIVAS DA UNIVATES

Rodrigo Lara Rother¹
Mateus de Oliveira Timoto²
Clairton Wachholz³

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Institucional Escolas Esportivas da Univates é promovido pela Univates em parceria com as prefeituras municipais da sua área de abrangência. Este projeto esportivo-social oferece atividades de voleibol e basquetebol em núcleos esportivos nos municípios da região, para crianças e adolescentes dos oito aos 15 anos, no turno inverso ao escolar. Ao final de cada semestre é organizado um encontro esportivo de integração, de manifestação participativa, entre todos os núcleos atendidos, com premiação para todos os alunos participantes, distribuição de lanches e sorteio de camisetas personalizadas do projeto. Segundo Korsakas e De Rose (2002) e Joaquim, Hiramã e Montagner (2008) a manifestação esportiva de participação trás muitos benefícios aos praticantes, principalmente ligados à socialização, embora apresente algumas limitações nos tipos de vivências promovidas. Já para Tubino (1992), Santin (1994) e Tubino (1997), a manifestação competitiva auxilia a formação da personalidade, mas Betti (2001) e Neuenfeldt (1999) lembram que só é benéfico se trabalhado de uma forma coerente às possibilidades do praticante.

Como as crianças atendidas pelo projeto afirmavam para os professores em todos os eventos participativos seu interesse em disputar uma competição voltada para o rendimento, ao final do primeiro semestre de 2013, a coordenação do projeto realizou um Torneio de Voleibol para atender a vontade dos alunos e também avaliar os resultados que poderiam ser obtidos por meio desta vivência. O objetivo deste estudo foi elencar as percepções negativas e positivas, na visão dos coordenadores do projeto, que a disputa de um evento da manifestação competitiva pode proporcionar aos alunos. Os resultados obtidos com este estudo poderão nortear as ações futuras promovidas pelo projeto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada foi a qualitativa. Sua realização deu-se através da aplicação de um questionário aberto, logo após o término de um torneio de voleibol, aos três organizadores do evento: um coordenador do projeto, um bolsista e um estagiário. Esta amostra intencional deu-se pelo fato destas três pessoas estarem circulando pelo evento e terem uma perspectiva mais ampla dos acontecimentos dentro e fora das quadras esportivas.

RESULTADOS

Como resultados das percepções negativas, foram identificados os seguintes aspectos: desmotivação e baixa autoestima causadas pelo nível técnico inferior às outras equipes envolvidas na disputa; não ganhar medalha ao final do evento; limitação na quantidade de alunos participantes de cada partida; exclusão da equipe não classificada; e receio por uma possível desmotivação quando voltem a jogar em um ambiente de participação. Como resultados das percepções positivas foram identificados os seguintes aspectos: a melhora no desempenho; descoberta e superação dos limites e medos; exercício da responsabilidade, disciplina e respeito; novas possibilidades de interação com outras crianças; mais atenção dos professores para com os alunos; maior motivação para a prática; e melhora na concentração.

¹ Prof. Mestre, Coordenador Geral PEI Escolas Esportivas da Univates, rodrigorother@univates.br

² Acadêmico de Educação Física, Bolsista PEI Escolas Esportivas da Univates, mateustimoto@yahoo.com.br

³ Prof. Mestre, Coordenador Adjunto PEI Escolas Esportivas da Univates, xis@univates.br

Para ampliar os benefícios percebidos e diminuir as possíveis atribuições negativas a esta manifestação esportiva, foram sugeridas algumas mudanças para um próximo evento que podem contribuir neste aspecto: exclusividade do saque por baixo para manter a bola mais tempo em jogo; a obrigatoriedade nas substituições para que todas crianças joguem; a divisão das equipes participantes em séries "ouro" e "prata" para que disputem jogos contra equipes de nível semelhante.

CONCLUSÕES

Podemos concluir que, na percepção dos organizadores do evento, houve tanto experiências negativas quanto positivas vividas pelos alunos do projeto e é uma tarefa muito difícil determinar se uma se sobrepõem a outra. Considerando as percepções obtidas, acredita-se que um evento de manifestação competitiva possa ser ainda mais atrativo e benéfico para as crianças se tiver algumas adaptações e ajustes a sua realidade. As experiências vividas pelas crianças num evento de manifestação competitiva, mesmo sendo oriundas de um projeto que visa à manifestação participativa, estimulam aspectos relevantes e indispensáveis na formação dos alunos participantes.

Palavras-chave: Projeto de Extensão. Voleibol. Competição.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y.M. de; RUBIO, K. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

JOAQUIM, C.S., HIRAMA, L.K. e MONTAGNER, P.C.. Pedagogia do Esporte e Valores Humanos. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 6, ed. especial, p. 545-559, jul. 2008.

KORSAKAS, P. e DE ROSE, D. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: Uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Barueri, Ano 1, n.1, p.83-93. 2002.

NEUENFELDT, D.J. Esporte na Educação Física Escolar: possibilidades educacionais. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n°21, p.233-246, 1999.

SANTIN, Silvio. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre – RS: Est Edições, 1994.

TUBINO, M. J. Gomes. **Esporte no Brasil**. São Paulo – SP: Ibrasa, 1997.

TUBINO, M. J. Gomes. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o século XXI. In GEBARA, Ademir; MOREIRA, W. Wey (Orgs.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas – SP: Papirus, 1992.

PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

José Miguel Volkweis Junior¹
Katia Regina Chalmeres de Moraes²
André Marques da Silva³
Andréa Bittencourt de Souza⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo bibliográfico e tem por objetivo identificar o perfil e as características principais de um professor de Educação Física considerado "ideal", para que promova mudanças em sua prática pedagógica e em última análise, qualificar a educação nacional. O interesse por essa temática decorre dos investimentos do Governo Federal em políticas de "Valorização da Educação" nos últimos anos, o que de certa forma, preconiza que para haver tais mudanças e valorização deve-se começar pelo próprio professor. Pesquisas ressaltam que, quando o professor se enquadra em um "perfil ideal", propicia a obtenção de melhores desempenhos e dessa forma, eleva também a qualidade da educação nacional.

O Governo Federal lançou em 2011 o Exame Nacional de Ingresso na Carreira a Docência (MEC/Inep). Tal exame serve de referência para contratação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto inclui uma lista de 20 características que devem moldar o perfil deste professor, e essas se agrupam em três eixos:

- Dominar a sua disciplina englobando seus conteúdos, objetivos e avaliação, as leis e diretrizes e o sistema educacional;
- escolher recursos e métodos de ensino que valorizem sua didática, otimizando seu tempo e espaço;
- buscar um sistema de aprendizagem, no qual o docente e o discente estejam sempre aprendendo, assim os valorizando.

Isso tudo em conjunto com a busca continuada pelo conhecimento e tecnologias, pois o professor deve ter a consciência que sua formação nunca está completa e que sempre pode e deve buscar mais conhecimentos, além de saber fazer uso das tecnologias. Os alunos hoje, cada vez mais, têm acesso a essas ferramentas e conseqüentemente à informação, tornando-se cidadãos mais autônomos.

Para Krug (2008), o professor de Educação Física deve ter:

- Boa didática: o bom professor deve, além de possuir conhecimento sobre o conteúdo a ser desenvolvido, saber como transmitir o conhecimento aos alunos;
- ser respeitador;
- ser criativo, pois diante da atual realidade da Educação Física, a capacidade de criar é uma característica que o professor deve possuir em alto grau para suprir a existência de condições adversas;
- gostar do que faz, pois encontrará o bem-estar mais facilmente, além de tornar o ambiente muito mais agradável;
- ser amigo, pois em geral os alunos consideram o professor de Educação Física como tal.

¹ Licenciado em Educação Física pela ULBRA, miguel_gje@hotmail.com

² Licenciada em Educação Física pela ULBRA, katia_gina@hotmail.com

³ Graduando em Educação Física pela ULBRA, andre-smarques@hotmail.com

⁴ Licenciada em Educação Física pela UFSM, mestre em Educação pela ULBRA, doutoranda em Educação pela UFRGS. Docente da Universidade Luterana do Brasil / Canoas. deabittencourt@terra.com.br

O professor de Educação Física, pela facilidade de contato que ele tem com o aluno, é antes de mais nada um amigo. Depois é que ele passa a ser professor. Se o aluno tem que contar alguma coisa para alguém, ele conta para o professor de Educação Física e não conta para os pais. Às vezes, o profissional precisa deixar o papel de professor e assumir a função de pai porque tem que aconselhar os alunos. (KRUG, 2008).

Cortelazzi (2009) apresenta uma cartilha com 10 itens, delineando um perfil a ser seguido pelos profissionais de Educação Física. Nessa cartilha consta que o professor deve reconhecer e compreender a cultura corporal da sociedade que está inserido; dominar os conhecimentos específicos da Educação Física e suas interfaces com as demais disciplinas do currículo escolar; dominar métodos e procedimentos que permitam adequar as atividades de ensino às características dos alunos, a fim de desenvolver situações didáticas que potencializem o enriquecimento da linguagem corporal por meio da participação democrática; demonstrar capacidade de resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica da instituição escolar, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do educando; considerar criticamente as características, interesses, necessidades, expectativas e a diversidade presente na comunidade escolar nos momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de ensino; e ser capaz de articular, no âmbito da prática pedagógica, os objetivos e a prática pedagógica da Educação Física com o projeto da escola.

De acordo com Galvão (1995), o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Ele é responsável por muitos descobrimentos e experiências que podem ser boas ou não. Como facilitador, deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos. Isso significa que, além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Fica claro que não se pode transmitir todos esses aspectos descartando o aspecto afetivo – a interação professor x aluno. Três aspectos são comuns a todos os estudos revisados: domínio do conteúdo e metodologia; envolvimento e apropriação da realidade dos alunos; e caráter reflexivo do trabalho docente.

DECISÕES METODOLÓGICAS

O presente trabalho que tem como objetivo identificar o perfil e as características principais de um professor de Educação Física considerado "ideal" caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi & Lakatos (2006) citado por Amaral, Melo e Medeiros (2012). "A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (p. 71)".

Ao pesquisarmos em artigos, livros e blogs, evidenciamos a necessidade de uma adequação do professor em relação ao contexto escolar onde está inserido e, além disso, o perfil deve compartilhar com a mesma função que lhe é ofertada. Por isso buscamos diagnosticar quais características e habilidades que o professor de Educação Física deve buscar ter intrinsecamente.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A literatura nos permite visualizar o perfil de um bom professor de Educação Física, independente do nível de ensino que irá desenvolver seu trabalho, evidencia também as características que permitem moldar essa docência, interferindo em sua didática e em seu comportamento perante a comunidade escolar.

Os perfis apresentados pelos autores apontam para a execução de uma aula mais dinâmica, criativa e divertida, adequadas às necessidades, interesses das crianças e da comunidade escolar. Tais características promovem a imagem do professor de Educação Física que, além de ser um amigo dos alunos, deverá buscar continuamente atualização frente a novos conhecimentos e tecnologias, tanto em caráter profissional quanto pessoal.

O professor, ao se adequar aos perfis indicados e de acordo com a necessidade do contexto escolar, não deve deixar de lado as noções básicas para um bom andamento das aulas, nem esquecer a essência da Educação Física Escolar, que é desenvolver o aluno integralmente nos aspectos físico, cognitivo e social. Ao preocupar-se continuamente com a sua formação e ciente das exigências da docência na contemporaneidade colaborará diretamente com a elevação da qualidade da educação nacional.

Palavras-chave: Perfil do Professor. Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lucas Vieira, MELO, Marcelo Soares Tavares e MEDEIROS, Flavio Roberto Carneiro. Instrumentos de coleta de informações em pesquisa em Educação Física. **Revista Digital - Buenos Aires - Año 17 - N° 170 - Julio de 2012.**

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC/ INEP 2011. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.** Documento para Consulta Pública. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf> Acesso em: 13 mar 2014.

CORTELAZZI, Andréa. Perfil desejado para o professor de Educação Física. Acessado em 18/03/2014. Disponível em: <http://deacoordenacao.blogspot.com.br/2009/11/perfil-desejado-para-o-professor-de_3147.html>

GALVÃO, Zenaide. Educação Física Escolar: A prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1 (1):65-72

GARIGLIO, José Ângelo. Professores de Educação Física e seus saberes docentes: a gestão do conteúdo de ensino em questão. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Volume 04 / n. 07 jul. - dez. 2012: Artigos.

KRUG, Rodrigo de Rosso. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 126 - Noviembre de 2008.**

A CONCEPÇÃO DE RECREAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ÂNGELO-RS

Tayson Eberhardt de Lima¹
Cinara Valency Enéas Mürmann²
Felipe Ramos Nadalon³
Viviana da Rosa Deon⁴

Grupo Interdisciplinar em Educação Física – GIEF

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

A educação física escolar enquanto uma área do conhecimento trabalha com diferentes conteúdos no currículo escolar. Um dos conteúdos a ser desenvolvido no âmbito escolar é a recreação que possibilita a vivência da ludicidade e da criatividade, aspectos importantes para o desenvolvimento do ser humano.

Partimos do pressuposto que a recreação é parte fundamental do crescimento físico, mental e psicológico da criança e do adolescente e a necessidade de passar esta etapa praticando atividades lúdicas é essencial a cada pessoa.

A recreação enquanto área de estudo é muito recente, ou seja, existem poucos estudos e pesquisas voltadas ao Lazer e à Recreação Escolar e esses estudos começaram a surgir nas últimas duas décadas. Como é uma área emergente, vislumbramos a possibilidade de investigar como a recreação é percebida pelos professores de educação física que atuam nas escolas. Acreditamos que os professores devem estar preparados e fundamentados a respeito do conceito, finalidades e da forma que se pratica a recreação dentro das escolas. O objetivo deste estudo é identificar a concepção de Recreação dos professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental anos finais em escolas públicas municipais de Santo Ângelo - RS.

Segundo Marinho (1981) a recreação é entendida como uma atividade física ou mental a que o indivíduo é naturalmente impelido para satisfazer as necessidades físicas, psíquicas, ou sociais, de cuja realização lhe advém prazer.

Conforme Werneck e Isayama (2003), pela importância dada à recreação durante todo o século XIX e as décadas iniciais do século XX, a recreação estabeleceu-se como um instrumento de ensino, onde as diversas atividades propiciadas eram vinculadas e chamadas de recrear, sendo elas muitas vezes educativas e educadoras, não contemplando a essência do recrear. Surge então a apropriação da Recreação como parte integrante da Educação Física Escolar. A inserção e a contribuição da Recreação é comentada por Werneck e Isayama (2003) onde destaca que a recreação vem sendo enfatizada apenas pelos seus aspectos técnico-operacionais desvinculando-se de reflexões sistematizadas e da relação com a vivência social e cultural desse acervo. Destaca que é preciso superar os aspectos técnico-operacionais que tradicionalmente vêm sendo chamado de recreação. É necessário, com urgência, avançar e "buscar o aprofundamento teórico-prático sobre as práticas culturais (jogos, brinquedos, brincadeiras, festas, danças, dramatizações e rodas cantadas)" (WERNECK, p. 33, 2003).

¹ Graduado em Educação Física, professor, URI – Campus Santo Ângelo, tlimfis@urisan.tche.br

² Mestre em Ciências do Movimento Humano, Professora/orientadora, URI – Campus Santo Ângelo, cinara@santoangelo.uri.br

³ Graduando em Educação Física, URI – Campus de Santo Ângelo

⁴ Mestre em Educação nas Ciências, professora, URI – Campus Santo Ângelo, vdeofis@santoangelo.uri.br

DECISÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa caracteriza-se como um estudo quantitativo descritivo exploratório (THOMAS E NELSON, 2002), aprovado pelo CEP.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário com questões abertas e fechadas aplicado aos professores de educação física. A amostra foi intencional constituída de dez professores de educação física que atuam no ensino fundamental anos finais em escolas públicas municipais de Santo Ângelo - RS.

A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva para as questões fechadas e para as questões abertas foi adotado o método de categorização (FLICK, 2004). As categorias analisadas foram: categoria 1 – Recreação: concepções e finalidades; categoria 2 – Recreação como possibilidade de educação; categoria 3 – Características da recreação.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Para identificarmos a concepção de recreação dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Santo Ângelo, encontramos a dificuldade dos professores em expressar a sua compreensão de recreação, pois a maioria dos professores elencou características da recreação e não o seu aspecto conceitual. Na categoria 1 - Recreação: concepções e finalidades constatamos que os professores não têm uma clareza conceitual do que significa recreação apesar da maioria dos professores (80%) terem cursado a disciplina de recreação durante o seu processo de formação inicial e a minoria, apenas 20% não tiveram na sua graduação a disciplina de recreação. Outro aspecto a ser considerado é que todos os professores que tiveram a disciplina de recreação na sua formação somente um deles não teve fundamentação teórica, o que dar-se-ia por entender que seria claro o entendimento e a compreensão dos professores acerca da concepção da recreação.

Baseado nas características elencadas pelos professores nas suas respostas, identificamos uma compreensão de recreação pautada nos pressupostos de uma recreação utilitarista, focando a atividade pela atividade (MARCELLINO, 2010). Esse fato pode ser constatado nas seguintes respostas apresentadas: "*A recreação é atividade física ou mental que prepara o indivíduo através do prazer*" (Professor 5). Apenas um professor menciona a recreação como sendo parte de integração e socialização do indivíduo como manifestação cultural, isso nos leva à possibilidade de vislumbrarmos a recreação numa perspectiva crítica e cultural (MARCELLINO, 2010). O prazer torna-se o principal elemento devido ao fato de ser uma das características marcantes da recreação, o lúdico vem complementando esse fator. Destacamos que a ludicidade

[...] é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não deve ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior, fértil, facilita os processos de sociabilização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2007 p. 12).

Verificando a importância atribuída à recreação como instrumento educativo (categoria 2 – Recreação como possibilidade de educação) todos os professores concordam com esse aspecto, porém percebemos que os professores não têm uma visão clara do papel da recreação enquanto instrumento educativo, pois seus argumentos estão na perspectiva de uma recreação que tem como objetivo a atividade pela atividade, numa perspectiva segundo Gouveia (1967), de compensação dos *stress* e da fadiga da sala de aula, e como fuga da ansiedade.

Ao analisarmos a categoria 3 – características da recreação identificamos que a característica da recreação mais destacada pelos professores foi a atividade lúdica (100%). Identificamos que entre 80% a 90% dos professores consideram as seguintes características da recreação: a recreação sendo constituída por jogos, por brincadeiras, envolvendo a espontaneidade, propiciando o exercício da criatividade, incluindo elementos da cultura, tendo uma estrutura e organização, oferecendo-se desafiante, permitindo possibilidades variadas de organização, possuindo um fim em si mesma, sem que se esperem benefícios

ou resultados específicos e buscando levar o praticante a estados psicológicos positivos, vindo ao encontro do que propõem Cavallari e Zacharias (2005).

Conforme os professores, constatamos que há forte vínculo da recreação ao jogo/ brincadeiras, em que se constitui, principalmente, de uma concepção de recreação enquanto atividade lúdica, sendo citada por todos os professores (100%). MARCELLINO (1990) destaca que através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui de modo significativo para sua formação como ser humano, participando da cultura da sociedade que vive, e não apenas como mero indivíduo requeridos pelos padrões de produtividade social. Sendo assim, a vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural e crítica e, principalmente, criativa. O mesmo autor descreve também o quanto é fundamental assegurar à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver.

Concluimos que a concepção de recreação apresentada pelos professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental anos finais em escolas públicas do município de Santo Ângelo – RS, está pautada em uma recreação utilitarista. Os professores não apresentaram clareza conceitual a respeito da recreação, faltando aporte teórico para explicitá-la apesar de destacarem a ludicidade como uma característica essencial da recreação. Acreditamos que talvez seja importante e interessante propor uma formação continuada para o aperfeiçoamento profissional, principalmente, devido ao tempo de formação e atuação dos professores. Também, faz-se necessário buscar a inserção da recreação como conteúdo integrante nas aulas de educação física, pois para muitos professores ficou visível ser um conhecimento tão distante.

Palavras-chave: Recreação. Professores Municipais. Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

- CAVALLARI, V.R.; ZACHARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. São Paulo. Ed. Ícone. 2005.
- FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2ª Ed, Porto Alegre: Brookman, 2004
- GOUVEA, R. **Recreação**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.
- ISAYAMA, H. F. O profissional da educação física como intelectual: atuação no âmbito do lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. São Paulo: Papirus, 2003.
- MARCELLINO, N, C. **Pedagogia da animação**. Ed. Papirus. 1990.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer: formação e atuação profissional**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- MARINHO, I. P.(1981). **Educação Física Recreação e Jogos**. São Paulo: Parma. Pg 134-137.
- SANTOS, S. M. P. O lúdico na formação do educador. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- WERNECK, C.L.G. ISAYAMA, H.F. **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MÚLTIPLOS OLHARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Rodrigo José Madalóz¹
Fernanda Dutra de Vargas²
Viviana da Rosa Deon³

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O estudo "Múltiplos olhares em Educação Física Inclusiva" surgiu da necessidade de investigar como se deu o processo de formação de professores em Educação Física, no período que compreendeu os anos 80/90 e, posterior, de 2000 até os dias atuais levando em consideração o paradigma da inclusão das deficiências e a práxis pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar. São comuns as situações envolvendo alunos deficientes que ficam à mercê da prática da Educação Física Escolar e as hipóteses para tais acontecimentos se distribuem nas falas produzidas dentro do espaço escolar revelando que ora acontecem por falta de conhecimento do professor de Educação Física e ora por problemas estruturais que não permitem a acessibilidade desses deficientes aos diferentes espaços da escola.

Entendemos a Educação Física Inclusiva como um processo onde se ampliam as possibilidades de participação e o respeito à diversidade, através de uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos os educandos na prática da atividade física e na vivência da cultura corporal de movimento. Todavia a inclusão continua sendo em grande parte confundida e/ou escamoteada com a integração da criança com deficiência. Na integração, a escola não muda, ela continua sendo o que sempre foi, é destinada apenas a alguns, em outras palavras, aos que conseguem se adaptar a ela. Na inclusão a mudança parte da escola a fim de atender a todos de uma forma justa e sem exclusões. Nas escolas inclusivas não há barreiras arquitetônicas, as instalações são adequadas, observa-se a acessibilidade, leva em consideração as dificuldades de locomoção dos alunos deficientes, o material é adequado, as atividades são planejadas para atender todos os alunos, cada qual com suas necessidades atendidas, garantindo os seus direitos sem exceção.

No processo inclusivo compete ao professor de Educação Física planejar ações a partir das possibilidades que os educandos apresentam e não reforçar a(s) deficiência(s), ampliando espaços de ação, promovendo a discussão e o exercício sadio da reflexão em torno das práticas corporais, estimulando, motivando, apresentando ao(s) aluno(s) "o novo", "o desconhecido", desafiando ao mesmo tempo, atuando como mediador entre o conhecido e o educando: eles devem fazer, mas não podemos deixar de falar que é muito mais importante que eles compreendam o que fizeram (SOLER, 2009).

Como trabalhar com a diversidade nas aulas de Educação Física Escolar? Como fazer para que todos na escola possam jogar juntos, sem exclusão, sem (des)valorizar os mais aptos/fortes/habilidosos em detrimento dos menos aptos/menos fortes/menos habilidosos? Afinal, a quem cabe a tarefa de incluir? Somente e/ou também ao professor de Educação Física? É possível criar/adaptar/reinventar um "novo" esporte, uma "nova" possibilidade de jogar e que seja possível a todos.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa de ordem qualitativa e caráter descritivo, contou com a participação de oito professores de Educação Física de escolas estaduais da região Missioneira, de forma voluntária, sendo quatro professores

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo-RS; Mestre em Educação-UPF; Especialista em Educação Física Escolar pela Univates, Lajeado-RS; Graduado em Educação Física-UPF. Docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI- Santo Ângelo-RS) no curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado.

² Licenciada em Educação Física - URI Santo Ângelo-RS.

³ Graduada em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1996); Mestrado em Educação nas Ciências - UNIJUÍ - (2008) e mestrado em Master En Ciencias Aplicadas a La Actividad Física - Universidad de Córdoba - Espanha (2005). Docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Santo Ângelo) no curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado.

com formação concluída entre os anos 80/90 e quatro professores com formação concluída após o ano 2000. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada com questões abertas, gravadas e posteriormente transcritas. A coleta das informações ocorreu em data e horário previamente marcado com os entrevistados em um local reservado nas dependências das escolas onde os professores desenvolvem seu trabalho. A partir das respostas surgiram as seguintes categorias de análise: 1- A história de formação dos profissionais de Educação Física Escolar anos 90 e após anos 90; 2- A formação em Educação Física Inclusiva anos 90 e após anos 90; 3- A docência em Educação Física inclusiva na atualidade. A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em 30 de setembro de 2013. Os quatro professores entrevistados formados até os anos 90, receberam os seguintes pseudônimos CHEFÃO (concluiu sua graduação em 1981); SORRISO (conclui sua graduação em 1986); MILITAR (concluiu em 1984) e DISTÂNCIA (conclui sua graduação em 1990). Os quatro professores formados a partir dos anos 2000 receberam os seguintes pseudônimos: AMOR (conclui sua graduação em 2012); CAIU DO CÉU (concluiu a graduação em 2007); COLEGÃO (conclui sua graduação em 2011) e MÃEZONA (licenciada em 2010).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O estudo representou um momento significativo para aprender sobre a cultura na qual os professores estão inseridos e trabalhando com alunos deficientes, bem como vislumbram um futuro para estes alunos a partir da prática da Educação Física.

Identificamos nas falas dos quatro professores, que concluíram a graduação nos anos 80/90, a falta de conhecimentos e/ou uma disciplina específica que tratasse das deficiências: o professor CHEFÃO relata que *"não tinha nenhuma cadeira específica para trabalhar com alunos especiais, então procurava em livros"*. A professora MILITAR conta que *"na faculdade não tive cadeiras em si, mas tinha palestras sobre o assunto"*. A professora DISTÂNCIA fala que *"não teve nenhuma formação direta relacionada à inclusão, mas os professores sempre citavam a importância de trabalhar e estudar o assunto"*. O professor SORRISO destaca que *"na época não tinha nada relacionado à inclusão, somente em uma matéria realizamos um trabalho como lidar com crianças com Síndrome de Down"*.

Para Tardif (2010), se o trabalho do professor exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores, deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. No entendimento do autor, a formação de professores está alicerçada em boa parte no desenvolvimento de teorias que foram construídas, na maioria das vezes, sem nenhuma relação com o ensino nem com o dia a dia do ofício de professor (a) e essas teorias muitas vezes têm sido *"pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola"* (2010, p. 41). A formação de professores geralmente é construída em torno de um ideal de educação, porém nem sempre atinge o real, distanciando teoria e prática.

Os professores que não tiveram formação sobre a temática aqui investigada relataram que buscam conhecimentos em livros, na *internet* e até mesmo com professores de outras disciplinas que atuam em áreas específicas. As reais necessidades/fragilidades que os professores encontram em suas aulas é a de se comunicar com alunos, na maioria das vezes tentam mostrar algo que esteja relacionado com o assunto para tentar ensinar e entender; os professores relatam que procuram materiais, compram livros, pesquisam na internet, trocam ideias para poder suprir essas necessidades/fragilidades.

Os quatro professores formados a partir dos anos 2000 tiveram este conhecimento em sua formação. Verificamos que estes professores transitam na temática, trabalham com alunos deficientes, e mesmo assim, nos falam da dificuldade que encontram em se comunicar com estes alunos. A professora AMOR nos fala que *"tive durante o curso a disciplina de Educação Física inclusiva, com o professor Rodrigo Madalóz. Mas em outras disciplinas tínhamos atividades visando à inclusão, como algumas aulas durante a disciplina de Recreação e Lazer"*, o professor AMIGÃO nos diz que *"durante o curso de educação física tive uma cadeira relacionada à inclusão, sendo muito importante na minha formação, sendo que na escola temos que trabalhar com todos os alunos, independente se tem algum tipo de deficiência ou não"*. O professor CAIU DO CÉU relata que *"tivemos cadeiras específicas que tratavam dos diversos tipos de inclusão, as aulas, em geral, eram ministradas voltando-se para uma educação física inclusiva e abrangedora. Uma cadeira que me marcou bastante foi a de educação especial, que esclareceu muitas dúvidas que tínhamos a respeito da inclusão dos alunos portadores de deficiência"*. A professora MÃEZONA argumenta que *"tive na minha graduação uma cadeira relacionada à inclusão, foi muito boa, pois foi aonde consegui enxergar como trabalhar e programar atividades pra alunos com necessidades especiais"*.

Os participantes em sua totalidade identificam a necessidade de buscar formação constante sobre a temática. Dentre os participantes somente uma professora nos fala que não trabalha com alunos deficientes, os demais entrevistados já tiveram ou têm um aluno deficiente em suas aulas. Muitos professores buscaram formação em educação física, na tentativa de serem melhores que seus professores; outros, por espelharem-se neles e/ou por já ter alguém da família atuando como professor, o que revela que alguns entrevistados tomaram como exemplo alguém e o fizeram como referência.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Docente. Inclusão.

REFERÊNCIAS

SOLER, Reinaldo. *Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural*. São Paulo: Sprint, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PRESENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS DE VIAMÃO/RS

Natacha da Silva Tavares¹
Denise Grosso da Fonseca²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa maior que teve por objetivo compreender como ocorre o processo avaliativo identificando quais as concepções de avaliação subjacentes à prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas do município de Viamão/RS. As categorias que emergiram da análise deste estudo foram: concepções de avaliação, instrumentos e critérios e concepções pedagógicas. Neste recorte abordaremos a categoria das concepções pedagógicas com o intuito de discutir e refletir sobre as abordagens pedagógicas presentes nas aulas de Educação Física de escolas de Viamão. A Educação Física escolar se caracteriza pela diversidade de conteúdos e métodos de ensino em função das diferentes abordagens pedagógicas que foram construídas no percurso histórico desta disciplina: Psicomotricista, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico Superadora, Saúde Renovada, dentre outras.

A abordagem Psicomotora preocupa-se com o desenvolvimento da criança no ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, procurando oferecer um ensino integral à criança (GONÇALVES, 2005). A abordagem Desenvolvimentista tem como objetivo principal oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento ao longo das faixas etárias (GONÇALVES, 2005). A abordagem Construtivista propõe a valorização da construção do conhecimento de forma espontânea (GONÇALVES, 2005). Na abordagem Crítico-Superadora, a Educação Física é entendida como uma área do conhecimento que trata dos temas da Cultura Corporal, que representa as formas culturais do "movimentar-se" produzido historicamente pela sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A abordagem da Saúde Renovada tem como objetivo principal a compreensão dos conceitos de atividade física, saúde e aptidão física, tornando-se capazes de autonomamente optarem por um estilo de vida mais ativo (NAHAS, 1995).

Para Mendes (2010) a adoção de uma ou outra abordagem pelos professores é uma escolha individual, baseada na concepção e visão de mundo e de educação que estes constroem a partir de suas experiências e trajetórias de vida.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Caracterizamos este estudo como de natureza qualitativa. Os participantes do estudo foram duas professoras de Educação Física, uma de escola pública municipal (Professora A) e outra de escola pública estadual (Professora B), localizadas no município de Viamão/RS.

O processo de coleta das informações se deu através do diário de campo (NEGRINE, 2010), de entrevistas do tipo semiestruturada (NEGRINE, 2010) e da análise de documentos das escolas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise das falas e das observações nos possibilitaram identificar, na prática da professora B, elementos característicos da Abordagem Saúde Renovada, como podemos notar na seguinte fala: "[...]eu estipulo duas séries, e aí eles que vão me dizendo "quanto tu tá cansado?"[...] pra ele ter uma noção de onde anda o sedentarismo dele [...]Item que dar um incentivo da promoção do esporte e da atividade física [...]".

A presença da prática do esporte e da atividade física parece estar diretamente relacionada ao desenvolvimento da aptidão física e promoção da saúde relacionado a esta abordagem (NAHAS, 1995), assim como preocupação com a sequência dos conteúdos: "[...] a gente vai organizando as aulas de forma coerente, pra

¹ Graduada em Educação Física-Licenciatura, bolsista de iniciação científica, UFRGS, natacha_760@hotmail.com

² Doutora em Educação Física, Docente, UFRGS, dgf.ez@terra.com.br

que não viresse o ano, o outro professor pegue a minha turma e os alunos não tenham noção do que ele tá falando [...]”, elemento também presente na abordagem Saúde Renovada, que sugere que o trabalho com os conteúdos ocorra de forma sequencial, de modo a assegurar a continuidade e a progressão dos conteúdos de ano para ano (NAHAS, 1995). Apesar de estes elementos indicarem uma relação entre a prática pedagógica desta professora e a abordagem Saúde Renovada, alguns aspectos essenciais que caracterizam esta proposta, como o trabalho com os conhecimentos da fisiologia, biomecânica, nutrição e anatomia (GONÇALVES, 2005) e o desenvolvimento da autonomia dos alunos (NAHAS, 1995) não são contemplados na fala da professora e não foram identificados durante as observações.

Quanto à abordagem presente na prática da professora A, a análise indica a presença de aspectos de uma Tendência Tecnicista, como a repetição dos gestos esportivos e a segmentação dos conteúdos, pois as aulas nesta perspectiva têm ênfase na repetição de exercícios e na memorização dos gestos (CASTRO et al, 2008). No entanto, a professora busca trabalhar com outros conteúdos, como: “[...] as regras do xadrez, a questão do alongamento, pra que serve, até dei um texto sobre alongamento e um outro sobre os conhecimentos da Educação Física [...]”. Apesar deste trabalho com temas diferenciados notamos que os temas e conteúdos são eleitos de forma aleatória. A escolha dos mesmos parece não estar sendo orientada ou fundamentada por alguma abordagem.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A análise das informações permite identificar que diferentes visões perpassam o processo educativo das professoras colaboradoras do estudo, sugerindo que as mesmas não possuem uma intencionalidade pedagógica ao planejarem, estruturarem e realizarem suas aulas. Lopes et al (1991) propõem que as finalidades e os objetivos pedagógicos devem estar presentes de forma clara e concreta, e afirmam que a utilização de uma metodologia coerente e organizada auxilia a alcançar as metas educacionais pré-estabelecidas. Não conseguindo visualizar a intencionalidade pedagógica das professoras colaboradoras, nos questionamos: “Quais as finalidades e objetivos da educação física nestas escolas?”.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Abordagens Pedagógicas. Intencionalidade Pedagógica.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Jeimis Nogueira de, et al. A influência das ideias pedagógicas nas abordagens da Educação Física. Buenos Aires: **Efdeportes**, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-influencia-das-ideias-pedagogicas-nas-abordagens-da-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.
- GONÇALVES, Vivianne Oliveira. Concepções e Tendências Pedagógicas da Educação Física: Contribuições e Limites. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia**. UFG. Jataí. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/20396>>. Acesso em 08 nov. 2013.
- LOPES, Antônia Osima et al. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991.
- MENDES, Evandra Hein. Avaliação da aprendizagem em educação física escolar. In: BRANDL, Carmem Elisa Henn. **Educação física escolar: questões do cotidiano**. Curitiba: Editora Crv, 2010. 153p.
- NAHAS, Markus Vinícius. et al. Educação Para Atividade Física e Saúde. Porto Alegre: **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v1, n1. 1995.
- NEGRINE, Ayrton. Instrumentos De Coleta De Informações Na Pesquisa Qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa Na Educação Física**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

O QUE PODE UM CORPO? UMA EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS

Gabriela Nobre Bins¹
Helena Meireles²

Este é um relato de experiência de uma escola municipal de Porto Alegre. O projeto "O que pode um corpo?" é uma tentativa de trabalho conjunto entre as disciplinas de educação física e arte educação. Em uma perspectiva transdisciplinar buscamos a compreensão do mundo presente a partir do que está entre, através e além das disciplinas. Partindo do pressuposto que ambas as disciplinas têm o corpo como matéria-prima e de que, segundo o filósofo Merleau Ponty (1999), o corpo é um cenário em relação ao mundo, então, precisamos explorar na escola as possibilidades desse corpo. A partir da ideia de aulas conjuntas entre duas turmas de c30, último ano do terceiro ciclo do ensino fundamental, procuramos trabalhar atividades que possibilitassem uma reflexão sobre que corpo é esse que nós somos, que anda ao nosso lado e que preenche esse mundo. O que pode um corpo? Pierre Bourdieu (1990:73) já dizia "o que é aprendido pelo corpo não é algo que se possui como um conhecimento, mas é algo que se é". Ou seja, todas as nossas vivências passam pelo nosso corpo e é a partir da incorporação que vamos construindo nosso ser e nossa bagagem de conhecimento. Quando se entra na escola não se deixa o corpo no portão de entrada; "ele" somos nós, mas o que é que eu faço com esse corpo?

Trabalhar questões relacionadas ao corpo dentro de uma sala de aula, mais do que uma experiência na área da educação, foi a possibilidade de confrontar-se com a verdade e com desconhecidas possibilidades. A escola passava por um momento peculiar, pois a entrada na rede municipal de Porto Alegre da professora de arte educação coincide com a descoberta da sua condição de transexualidade. E nessa empreitada, o aprendizado, tanto da professora, quanto dos alunos e do próprio ambiente escolar (professores, funcionários e comunidade) foi acontecendo. Como lidar com o novo? Como tratar esse corpo? O que pode um corpo? Uma revolução.

Usando o corpo como suporte para trabalhar questões da arte, da educação física e da corporalidade, os alunos puderam confrontar-se com a singularidade e aprimorar seu conhecimento. Em uma sociedade visual, o corpo passa a ser objeto de extrema valia na construção do processo de educação. Segundo Beatriz Ferreira Pires (2005), "na sociedade o sentido mais desenvolvido é o da visão, a forma primeira com que o indivíduo percebe o outro está ligada à imagem". E perceber o outro, talvez seja a melhor forma de conhecer-se e aprender.

Sendo assim, se corpo fala, comunica-se, nada mais justo que aproveitá-lo como ferramenta na educação. É preciso considerá-lo dentro da sala de aula, explorando-o como forma de discutir questões como sexualidade, ética e respeito ao outro. Pois o ser humano é um conjunto: sua mente e seu corpo.

Esse projeto se estendeu por três meses e procurou sensibilizar os alunos para as diversidades corporais e suas possibilidades. Primeiramente, cada disciplina trabalhou com elementos corporais em suas aulas. Na educação física trabalhamos com aulas de expressão corporal e dança criativa, proporcionando vivências onde os alunos entrassem em contato com seus corpos e os corpos dos colegas. Nas aulas de arte educação trabalhou-se o autorretrato, máscaras, desenho e fotografia. Depois fizemos oficinas conjuntas, com duas turmas e as professoras de educação física e arte educação. Nessas aulas oficinas, os alunos faziam releituras de imagens corporais dentro dos seguintes temas: corpo e sexualidade, corpo étnico, corpo e diversidade física, corpo político, corpo identidade e corpo como arte. Além dessas oficinas, tivemos três saídas de campo para assistir três espetáculos no teatro Túlio Piva ("O negro no RS" do grupo Odomode, "?" e "Gestos e Restos") e uma saída de campo onde caminhamos pelo bairro fotografando os corpos que havíamos discutido anteriormente. Para fazer uma síntese de tudo o que trabalhamos ao longo do projeto, os alunos montaram uma instalação com imagens de corpos preenchidos por imagens e frases do que lhes

¹ Mestranda do PPGCMH da ESEF UFRGS, Professora EMEF Dep. Victor Issler, ganobre@hotmail.com

² Licenciada em Artes UFRGS, Professora EMEF Dep. Victor Issler,

tocou esse processo, tentando expressar de uma forma artística e corporificando toda a sua percepção da experiência ao qual foram submetidos.

Trabalhar o corpo e com o corpo não é uma tarefa muito fácil na escola, pois carregamos uma série de pré-conceitos e tabus sobre o corpo, e para superá-los, às vezes, é dolorido e se leva tempo. O projeto "O que pode um corpo?" mexeu muito com os alunos e de formas diversas. Alguns ficavam muito incomodados com as discussões, outros com o toque. Vários alunos sentiram-se incomodados com a união de duas turmas, argumentavam que com os colegas de outras turmas eles não ficavam à vontade e se sentiam envergonhados para realizar as atividades. Mas aos poucos os alunos foram se acostumando a abandonar um pouco a segurança da sua turma e se aventurar em novas experiências. Em uma conversa final de avaliação, pudemos perceber que alguns alunos conseguiram ser tocados pela experiência e passaram a encarar seu corpo e os corpos em geral de uma forma mais aberta, superando alguns preconceitos. Assim como nós professoras, saímos dessa experiência, tocadas, cada uma de uma forma, e reconstruindo nossos entendimentos sobre o que pode um corpo.

Palavras-chave: Corpo. Educação Física. Arte educação. Corporeidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **The Logic of Practice**. Stanford: Stanford University Press, 1990.

FERREIRA PIRES, Beatriz. **O corpo como suporte da arte: piercing, implante, escarificação, tatuagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLANEJAMENTO NA ABORDAGEM EMERGENTE: SUBSÍDIOS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO PLANEJAMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Derli Juliano Neuenfeldt¹
Jacqueline Silva da Silva²
Mateus Lorenzon³
Tania Micheline Miorando⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Este trabalho é um estudo qualitativo, resultante da pesquisa intitulada "Planejamento no Enfoque Emergente: Concepções e Práticas de Professores que atuam no 1º Ano do Ensino Fundamental", desenvolvida junto ao Centro Universitário UNIVATES e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS. Este estudo discute como os princípios do Planejamento na Abordagem Emergente auxiliam os professores de Educação Física na organização e planejamento de atividades, que sejam significativas para os envolvidos nas propostas didático-pedagógicas na Escola.

Neira (2013), ao estudar aulas de Educação Física de escolas portuguesas, constata que muitas das práticas que acompanhava, eram marcadas pelo *monoculturalismo* corporal, ou seja, eram práticas baseadas em uma Pedagogia da Transmissão (MACHADO; FORMOSINHO, 2013) em que cabia ao professor a tarefa de selecionar atividades que acreditava serem importantes para desenvolver com seus alunos.

Nesse modelo de planejamento, o professor isenta-se da tarefa de reconhecer as crianças como detentoras de uma cultura própria ou de interesses e necessidades, acreditando que é somente por meio do modelo de atividades selecionado por ele que a criança conseguirá se desenvolver. Ao analisar a tarefa desse professor, também podemos observar que ele torna-se um buscador de atividades já prontas, das quais aplicará às crianças, carecendo de uma práxis de investigar a sua própria prática.

Não só na área da Educação Física, mas também em outras áreas do conhecimento e em diferentes níveis de ensino, a presença das pedagogias transmissivas e monoculturalistas são constantes. Assim é visto o insucesso do planejamento pedagógico organizados nessas perspectivas de trabalho que, por não ser elaborado *para e com* as crianças, acaba se tornando algo prescritivo que, muitas vezes, resulta em desinteresse dos envolvidos pela falta de significação nas atividades propostas.

O resultado mais visível dessas práticas é que muitas vezes a aula de Educação Física é vista apenas como o momento de libertar o corpo por parte dos alunos, enquanto o professor enxerga o seu próprio planejamento como algo insignificativo, burocrático, acreditando que a sua não realização não acarreta maiores danos a sua aula, ou seja, as aulas de educação física passam ser elaboradas com base na improvisação, sem ter um planejamento que as embasa.

Ostetto (2000), ao estudar o planejamento para a Educação Infantil, aponta que as resistências e dificuldades quanto ao planejamento, não devem servir de falas motivadoras e justificadoras para a sua não realização, pois é por meio do planejamento que se demonstrará a intencionalidade e a seriedade das propostas pedagógicas.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Para a realização deste estudo sobre o planejamento nas aulas de Educação Física, utilizamo-nos de observações e debates já feitos para a pesquisa mencionada no início deste trabalho, quais foram: um total de 24 observações em seis turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, em escolas das três

¹ Mestre em Educação, professor na Univates, derlijul@univates.br

² D^a em Educação, professora na Univates, jacqueh@univates.br

³ Acadêmico do Curso de Pedagogia, na Univates, mateus_novabrecia@hotmail.com

⁴ Mestra em Educação, professora na Univates, tmiorando@gmail.com

redes de ensino do município de Lajeado/RS, entrevistas com os professores dessas turmas e análise da documentação pedagógica produzida por eles em decorrências de sua prática.

Destacamos para este trabalho as observações e anotações em Diários de Campo que oportunizaram as discussões sobre as aulas de Educação Física, sem perder o foco da pesquisa nos momentos de estudo e debate no grupo da pesquisa. Buscamos um referencial próprio para nos apoiarmos para o debate, estudos de Neira (2013) e Machado & Formosinho (2013).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nessa perspectiva, as discussões que fizemos na pesquisa apontam para um planejamento em que o professor escute as manifestações dos estudantes e flexibilize-o de acordo com as situações que forem se apresentado no decorrer das aulas. Corrobora conosco Neira (2013), que aponta a necessidade de elaborar métodos de planejamento baseados na escuta, em que as singularidades de cada criança, as suas diferenças culturais e sociais devem ser contempladas no momento de organizar uma aula.

Frente a isso, somam-se teorias contemporâneas, tais como as ideias da Antropologia da Infância (COHN, 2005) e das perspectivas pós-modernas de infância (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003) que nos levam a perceber que os modelos de planejamento até então realizados, não são mais condizentes com as novas concepções de infância. O professor que está na escola precisa viver seu tempo, continuar sua formação e investigar suas práticas para que sejam para as crianças, adolescentes e jovens com os quais atua e não aqueles que apenas povoam suas memórias e idealizações pedagógicas.

Assim, nós devemos nos colocar em um processo de busca de novas abordagens de planejamento que sejam significativas para os envolvidos. Desta forma, encontramos no modelo italiano de Planejamento no Enfoque Emergente da cidade de Reggio Emilia, uma forte inspiração para buscar formas inovadoras de planejamento e por isso também nosso envolvimento em pesquisas que buscam repensar o planejamento das práticas educativas nas escolas.

Palavras-chave: Princípios do Planejamento no Enfoque Emergente. Educação Física Escolar. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS:

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACHADO, J; FORMOSINHO, J. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs). **Em busca da Pedagogia da Infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. **A ação pedagógica da educação física em contextos multiculturais: análise de experiências em Portugal e no Brasil**. In.: KISHIMOTO, Tizuko Mochida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (orgs). **Em busca da Pedagogia da Infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA EM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

Jéssica Luana Dornelles da Costa¹
Carlos Leandro Tiggemann²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

A partir das projeções para 2025, a população de idosos apresentará um grande crescimento mundial, chegando a ter mais de 32 milhões de pessoas com mais de sessenta anos (JUNIOR, 2010). Assim sendo, acreditamos ser necessária a realização de estudos nesta área, para que possamos estar preparados para proporcionar a estes uma vida saudável. A escolha deste tema veio através de leituras de artigos, como por exemplo, o de Pereira e Guerra (2010), onde verificou-se que a maioria das instituições de amparo ao idoso que fizeram parte do estudo, não promovem atividades físicas aos idosos, tornando a maioria destes sedentários. Também no estudo de Melo et al. (2003) conclui que nos asilos do Distrito Federal não possuem planos orientados de atividade física. Desta forma, o objetivo do presente estudo é de identificar o nível de atividade física e qualidade de vida de idosos institucionalizados.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Para a metodologia, se caracteriza como pesquisa descritiva de corte transversal e quantitativa, fazendo parte da amostra 16 idosos institucionalizados, todos com idade acima de 60 anos, em instituições localizadas no município de Lajeado – RS. Utilizou-se para a técnica de coleta o questionário genérico SF-36 (*Medical Outcomes Study 36 – Item Short – Form Health Survey*) para verificar indicadores de qualidade de vida (CICONELLI *et al.*, 1999), e o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ, 2005) para avaliar o nível de atividade física. A análise dos resultados foi feita por meio de estatística descritiva.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Os idosos foram questionados sobre a qualidade de vida, utilizando o questionário SF-36, este é composto por oito domínios, sendo cada um com valores que variam de 0 a 100, considerando 0 pior estado e 100 o melhor estado. Então cada domínio será apresentado com uma média das notas de todos participantes. Na capacidade funcional o valor ficou em 40, na limitação por aspectos físicos o valor foi 47, na dimensão da dor se obteve 67, no estado geral de saúde foi de 55, a vitalidade ficou em 62, nos aspectos sociais encontrou-se um valor de 96, na limitação por aspectos emocionais o valor foi de 84 e saúde mental ficou em 77. Já na avaliação do nível de atividade física, todos os idosos foram considerados fisicamente inativos. O nível de atividade física de nosso estudo quando comparados com o estudo de Pereira e Guerra (2003), confirma a preocupação com o sedentarismo desta população, em especial, nos idosos institucionalizados. Mazo, Lopes e Benedetti (2009) mostram a importância da prática de exercícios físicos pra uma boa qualidade de vida e demais aspectos, podendo este fator ter sido importante nos resultados encontrados pelo SF-36 deste estudo, não atingindo valores muito satisfatórios, principalmente nos domínios de capacidade funcional, limitação por aspectos físicos, dor, estado geral de saúde. Estes valores dos domínios do SF-36 obtidos neste estudo ao serem comparados com o estudo de Carneiro (2009), observar-se que os domínios de estado de saúde geral e capacidade funcional são considerados em ambos os estudos com valores baixos, enquanto que o domínio social apresenta bom resultado, quando comparado a Carneiro (2009). Assim, podemos concluir em nosso estudo que todos idosos institucionalizados são considerados sedentários, apresentando parte dos aspectos da qualidade de vida como satisfatórios.

Palavras-chave: Idosos. Qualidade de Vida. Nível de atividade física. Sedentarismo.

¹ Acadêmica do curso de Educação Física - Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES

² Docente dos cursos de Educação Física do Centro Universitário UNIVATES

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Liciania C. **Religiosidade e qualidade de vida em idosos institucionalizados**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/21/TDE-2010-01-07T134626Z-250/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 12/04/2014.
- CICONELLI, R. M. et al. Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF – 36. (Brasil SF – 36). **Revista Brasileira de Reumatologia**, São Paulo, v. 39, n. 3, p.143-150, 1999.
- IPAQ (2005). Guidelines for Data Processing and Analysis of the International Physical Activity Questionnaire. Disponível em: <<http://www.ipaq.ki.se/>>. Acesso em: 14/01/2014
- JUNIOR, Edmundo de D. A. **Envelhecimento e vida saudável**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.
- MAZO, Giovana Z.; LOPES, Marise de A.; BENEDETTI, Tânia B. **Atividade física e o idoso: concepção gerontologia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MELO, G. F. de. et al. Análise do nível de atividade física nas casas de repouso e instituições filantrópicas (asilos) do Distrito Federal. **Revista Digital EF**
- Deportes, Buenos Aires, ano 9, n. 62, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd62/asilos.htm>> Acesso em: 01/03/2014.
- PEREIRA, D. S.; GUERRA, I. Análise do nível de atividade física nos asilos e instituições de apoio aos idosos na cidade de Juazeiro do Norte/CE. **Conex. CI e Tecnol**, Fortaleza/ CE, v. 4, n. 1, p. 9-16, 2010. Disponível em: <<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/viewArticle/357>>. Acesso em: 28/02/2014.

PROJETO DE EXTENSÃO: AÇÕES SOCIAIS E DE SAÚDE EM GERONTOLOGIA - ASSG

Francis Lopes¹
Alessandra Brod²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O projeto de gerontologia objetiva desenvolver espaços de informação e reflexão sobre aspectos relacionados à prevenção e promoção do bem-estar na terceira idade. Neste sentido, serão desenvolvidos grupos de estudo, oficinas, palestras, cursos e pesquisa na área do envelhecimento, buscando ser um ponto de referência na Univates e para a região do Vale do Taquari, visando a suprir as necessidades locais e regionais em relação aos saberes, ações e mediações ao envelhecimento. Especificamente, iremos desenvolver um Grupo de estudos sobre o Envelhecimento Humano junto ao Centro Universitário; além de traçar o perfil dos idosos e avaliá-los em termos de qualidade de vida, postura corporal, perfil lipídico, níveis glicêmicos, sinais vitais, composição corporal, foto envelhecimento cutâneo, e tratamento farmacológico.

O envelhecimento é um processo dinâmico e progressivo, no qual o ser humano passa por modificações, morfológicas, funcionais, bioquímicas e psicológicas que geram a progressiva perda de capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente e o torna suscetível a processos patológicos que terminam por levá-lo à morte (FREITAS, 2006).

Algumas dessas mudanças são de fácil visualização: perda da força e do vigor físico, visão curta, crescimento de pelos nas orelhas e narinas, problemas na memória de curto prazo, queda de cabelo, perda da massa óssea, diminuição da altura, diminuição da audição e menopausa. Existe uma enormidade de mudanças associadas à idade que podem ser acrescentadas a essa lista. Essas transformações podem ser figuradas facilmente; no entanto, suas causas não estão aparentes e são estabelecidas pelas inúmeras mudanças em todos os órgãos e 16 tecidos, em cada célula que os compõem, incluindo-se aqui o sistema imunológico, endócrino e cardiovascular (HAYFLICK, 1996).

A busca por uma boa qualidade de vida é um dos principais objetivos da vida humana, especialmente nos anos de vida mais avançados. O aumento da longevidade é valioso à medida que oferece oportunidades para o prolongamento de uma vida saudável e produtiva. Com a chegada da velhice, a debilidade física, a dependência, a perda de papéis, os estereótipos e preconceitos, enfim, as inevitáveis perdas decorrentes do processo de envelhecimento podem levar à diminuição da qualidade de vida dos idosos. Surge então a preocupação em transformar a sobrevida aumentada do ser humano numa etapa significativa da vida (PASCHOAL, 2000).

O envelhecimento é um fenômeno global. O desenvolvimento de uma boa velhice depende das condições sociais e econômicas. A população de condições econômicas de alto nível o processo de envelhecimento tende a ser melhor que para a população de baixa renda. Principalmente pelo acesso a formas de controlar e prevenir a saúde, mental, social e psicológica. O que pode proporcionar a melhor qualidade de vida.

No decorrer da trajetória de vida de cada pessoa, a forma como as pessoas vivem e convivem, pode interferir dentro deste processo de envelhecer. Para alguns pode ser um período vazio, sem valor, sem respeito, sem perspectiva e objetivo de viver. Os idosos necessitam aprender a viver este processo de forma mais tranquila, por isso é importante o trabalho que se desenvolve com os grupos de convivência. Lá eles participam de atividades, têm oportunidades de fazer novas amizades o que contribui para a felicidade, a autoconfiança. A interação com os outros indivíduos dentro do grupo de convivência é o passo mais importante para uma boa qualidade de vida (BIZARRO, 2007, p.10-11).

¹ Acadêmica do curso de Educação Física do Centro Universitário UNIVATES.

² Educação Física Unisc, Professora Coordenadora do subprojeto EFI/PIBID. alessandra@univates.br

Nesse sentido o Projeto da Univates busca desenvolver com os grupos de convivência da Região do vale do Taquari, a educação para o envelhecimento. A partir de uma avaliação inicial será oferecido diversos temas para eles compreenderem melhor o processo que vivem.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Inicialmente se entrará em contato com os gestores responsáveis pelas ações para os idosos de todos os municípios do Vale do Taquari, com a finalidade de verificar o interesse dos mesmos em participar das atividades propostas pelo projeto. Sendo que cada município poderá participar do projeto com no máximo 40 idosos e no mínimo 10.

Conforme cronograma de agendamento dos referidos municípios, no primeiro momento será desenvolvida uma bateria de procedimentos de avaliação com a população alvo. Aplicaremos um questionário de qualidade de vida, avaliação da postura corporal, perfil lipídico, níveis glicêmicos, sinais vitais, composição corporal, foto envelhecimento cutâneo, e tratamento farmacológico. Estas avaliações determinarão o foco da intervenção a ser realizado com o mesmo grupo em um segundo encontro na Univates.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Os trabalhos são voltados tanto para atividades educativas como de pesquisa, num espaço de exercício e construção da interdisciplinaridade, otimizado através da inserção de alunos da graduação de diversas áreas profissionais (Educação Física, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Estética e Cosmética e Direito). Ainda, este projeto visa a aprofundar os conhecimentos relativos à área da Gerontologia, buscando estudar o envelhecimento humano em seus aspectos biopsicossociais. Buscando envolver acadêmicos das áreas da saúde, sendo bolsistas provenientes dos cursos envolvidos, além de abrir vagas para voluntários poderem participar do grupo de estudos e desenvolvimento das oficinas com os idosos. Dessa forma acreditamos estar suprimindo possíveis carências na formação dos acadêmicos.

Espera-se que este projeto de extensão busque traçar o perfil dos idosos da região do Vale do Taquari. Um de nossos intuítos é auxiliar os municípios da região a qualificar suas ações para os idosos nos grupos de convivência. Atrelar nosso conhecimento, nossa estrutura para o desenvolvimento da extensão, pesquisa e formação dos acadêmicos na área do envelhecimento, é uma forma de fortificar o papel da universidade em nossa região, visto que temos um número expressivo de idosos na Região do Vale do Taquari, temos uma expectativa de atender em torno de 2.000 idosos em dois anos.

Palavras-chave: Qualidade de vida. Envelhecimento. Avaliação.

REFERÊNCIAS

FREITAS, E.V., KOPILLER, D. Atividade Física no Idoso. In: FREITAS, E.V. et al. In: **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

HAYFLICK, L. **Como e por que envelhecemos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1996. 366p.

PASCHOAL, Pacheco Márcio. In: **Avaliação global do idoso: manual da Liga do Gamia** / editor Wilson Jacob Filho; editor associado José Renato G. Amaral. – São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

BIZARRO, Liane da Silva. **Envelhecimento biológico e a qualidade de vida na terceira idade do município de paverama/RS**. Monografia - curso de Ciências Biológicas. Centro Universitário Univates, Lajeado, 2007.

PERFIL DE TREINAMENTO DAS AULAS DE *JUMP* POR PROFISSIONAIS DA MODALIDADE NAS CIDADES DE ESTRELA E LAJEADO/RS

Camila Zanatta¹
Carina Miguel de Almeida²
Carlos Leandro Tiggemann³

INTRUDUÇÃO E BASE TEÓRICA

A prática de exercícios físicos se faz presente na vida da humanidade, desde a existência do homem das cavernas, que se utilizavam da caça para sobreviver, os gregos com as práticas esportivas, na busca de um corpo perfeito ou também com intenções militares assim como os romanos (PORTO, 2003, texto digital). Mas com os avanços da tecnologia, temos tudo ao alcance das mãos, sem necessitar de esforço físico para realizá-las.

No entanto, há um aumento no índice de sedentarismo, sendo responsável por 13,2 % das mortes no Brasil, segundo pesquisa realizada pela Revista Médica Lancet "apud" Portal da Educação Física (Texto digital). E, conforme o índice apurado pelo Ministério da Saúde (2013, Texto Digital.), 51% da população brasileira está com excesso de peso.

Porém, a população brasileira está buscando melhorar a qualidade de vida, através de exercícios físicos nas academias (AZEREDO, 2014, texto digital). O *Jump* é uma das modalidades de ginástica, também conhecido como *Jump Fit* ou *Power Jump* e vem crescendo cada vez mais nas academias, segundo Furtado et al. (2004).

O *Jump* consiste em um programa de exercícios coreografados com músicas, cada uma, com objetivos específicos sobre um minitrampolim de superfície elástica e sistema de fixação através de molas. Segundo Furtado et al. (2004).

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo identificar através de pesquisa quali-quantitativa, o perfil de treinamento das aulas de *Jump* nas cidades de Estrela e Lajeado/RS.

DECISÕES METODOLÓGICAS

A abordagem da pesquisa é quali-quantitativa, pois além de qualificar os questionários investigando atitudes, percepções e motivações do público pesquisado (CHEMIN, 2012, p. 57), quantificamos as respostas para ter o ponto de vista dos mesmos. Para tanto, será aplicado um questionário com 14 profissionais de Educação Física, professores da modalidade *Jump* das cidades de Lajeado/RS e Estrela/RS. O questionário compreende questões abrangendo os objetivos da modalidade, planejamento das aulas, avaliações físicas e alterações que ocorrem em relação ao volume e à intensidade do exercício nas aulas de *Jump*. A coleta de dados se dará em forma de entrevista e os dados serão apresentados em distribuição de frequência.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

De acordo com os resultados obtidos, a estrutura da aula é modificada de forma mensal, por 71,43% dos profissionais, e para 14,29% essa mudança é semestral. As principais modificações são: músicas 92,86%, coreografia 64,29%, estrutura da aula 21,43% e a duração 35,71%.

Apenas 35,71% dos profissionais variam a duração das aulas. 64,29% ministram uma aula de 50 a 60 minutos, enquanto 35,71 % ministram 40 minutos de aula de *Jump* e ainda 15 a 20 minutos de reforço muscular.

¹ Acadêmica do Curso de Educação Física da Univates, Lajeado-RS. camii.zanatta@yahoo.com.br

² Acadêmica do Curso de Educação Física da Univates, Lajeado-RS.

³ Professor do Curso de Educação Física da Univates. cltiggemann@univates.br

A carga é modificada no decorrer da aula por 35,71% do mês por 57,14% e 7,14% da semana. O que altera para a mudança de carga é, e forma decrescente: o aumento da velocidade de execução do movimento com maior bpm da música (78,57%), incentivo a aumentar a força impressa no minitrampolim (64,29%) e amplitude de movimentos (42,86%).

Todos os profissionais concordam que o principal objetivo do *Jump* é melhorar o condicionamento cardiorrespiratório, enquanto 42,82% deles destacam um bom exercício para perda de peso e 50% ainda colocam ser um bom exercício para fortalecimento de membros inferiores.

Há divergências quanto à frequência ideal, nove dizem ser ideal três vezes na semana e cinco dizem ser duas vezes, porém três dos mesmos que citaram frequência ideal dizem depender do objetivo do aluno.

Em relação às avaliações, três professores não realizam em nenhum momento, avaliação em seus alunos, já os outros 11 realizam, sendo elas: medição de perímetros, dobras cutâneas e flexibilidade.

Dessa forma, concluímos que há muitas divergências em relação ao planejamento, avaliações e controle nas aulas de *Jump*. Há poucos estudos na área e é o que faz falta para planejar de forma que alcance os melhores resultados. Os programas *Jump Fit* e *Power Jump* possuem um planejamento mais estruturado e os professores são executantes desses métodos, porém não se tem acesso às questões que são pensadas e interferem para a montagem dos mesmos.

Palavras-chave: Planejamento das aulas de *Jump*. Controle de intensidade. Avaliação para aulas de *Jump*.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Octavio. **Jornal do Brasil**.2014 Disponível em: <<http://www.jb.com.br/economia/noticias/2010/06/19/aumenta-a-procura-por-exercicios-fisicos/>>. Acesso: 07 abril. 2014.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 2ª Ed. - Lajeado: Ed. Da Univates, 2012.

FURTADO, Elen; SIMÃO, Roberto; LEMOS Adriana. **Análise do consumo de oxigênio, frequência cardíaca e dispêndio energético, durante as aulas do *Jump Fit***. Rev. Bras. Med. Esporte _ Vol. 10, Nº 5 – Set/Out, 2004.

PORTAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/index.php/voce-ef/98-saude-bem-estar/26123-13-de-100-mortes-no-pais-sao-ocasionadas-pelo-sedentarismo>>. Acesso em: 09 abril. 2014.

PORTAL DA SAÚDE. **Ministério da Saúde**.2013. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/profissional-e-gestor/vigilancia/noticias-vigilancia/153-mais-da-metade-da-populacao-brasileira-tem-excesso-de-peso>>. Acesso em: 02 abril. 2014.

PORTO, Fausto Arantes. **Benefícios da Atividade Física - Ponto de Vista Atividade Física X Promoção da Saúde**. 2003. Disponível em: <http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_frame.asp?cod_noticia=934>. Acesso em: 09 abril. 2014.

PERFIL, LINHA DE ATUAÇÃO E OS RESULTADOS OBTIDOS PELO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/UNIVATES

Rodrigo Lara Rother¹
Bruna Solange Rauber²
Camila Francisco Sulzbach³
Éderson Dorneles Menezes⁴

INTRODUÇÃO

O subprojeto Educação Física do Pibid/Univates, de Lajeado-RS, conta com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasil, e é desenvolvido na instituição desde o segundo semestre de 2012. Por ser um programa com apenas um ano e meio desde a sua implantação, vai criando seu perfil e linha de atuação à medida que desenvolve ações temáticas nas escolas parceiras.

De acordo com o regimento do programa, as ações desenvolvidas deverão ter seus resultados compartilhados com a comunidade escolar e acadêmica para que seus impactos sejam ampliados. Desta forma, as temáticas abordadas e os resultados obtidos pelo subprojeto Educação Física do Pibid/Univates podem ser encontrados nas suas produções científicas e acadêmicas e identificada a linha de trabalho a qual tem sido mais direcionada.

Para auxiliar na criação e definição de uma identidade para o referido subprojeto e que possa servir de base para avanços e aprofundamentos na qualificação das suas ações futuras, o objetivo deste estudo é identificar as temáticas utilizadas desde o início de sua implantação e os resultados obtidos, analisando a coerência entre ambos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é uma revisão descritiva, de caráter temático, que propõe o levantamento e análise das produções acadêmicas realizadas pelo subprojeto da Educação Física do Pibid/Univates. O período de abrangência foi de agosto de 2012 a dezembro de 2013, desde a implantação do subprojeto até a conclusão da sua última edição. Foram utilizadas como fontes de pesquisa as publicações geradas nos eventos da Univates que ocorreram dentro do período estipulado, sendo: Seminário Institucional do Pibid Univates; Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa (Meep); Mostra de Iniciação Científica dos cursos de Educação Física bacharelado e licenciatura do Centro Universitário Univates; e Congresso Estadual de Educação Física na Escola.

Para selecionar as produções foi adotada uma adaptação da proposta de Marconi e Lakatos (2009), que compreendem a busca, análise, leitura e fichamento de documentos. Na fase de busca, foram investigados os anais de cada um dos eventos equivalentes ao período. Na etapa seguinte, ocorreu a análise dos títulos, resumos e temas dos documentos encontrados e aplicação dos critérios de exclusão. A terceira fase compreendeu uma leitura na íntegra e avaliação da pertinência das produções ao tema, e realizado o fichamento de cada uma destas na quarta fase.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontradas 17 publicações em anais de quatro eventos, produzidas pelo subprojeto da Educação Física do Pibid/Univates no período. Após análise de conteúdo, foram encontradas quatro publicações idênticas ocorridas em mais de um evento, as quais foram consideradas somente uma vez, restando 13 publicações originais.

¹ Bolsista coordenador de área, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates, rodrigorother@univates.br

² Bolsista de iniciação a docência, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates, brunasrauber@hotmail.com

³ Bolsista de iniciação a docência, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates,

⁴ Bolsista de iniciação a docência, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates,

Quanto à área educacional em que as práticas foram dirigidas, encontrou-se uma maioria para o ensino fundamental, com oito ocorrências. O magistério veio logo em seguida, com cinco trabalhos desenvolvidos em sua área. A educação infantil teve somente um trabalho e em três publicações não foi possível identificar o público alvo das ações projetadas.

Embora tenham sido encontradas uma grande variedade e diversidade de temáticas desenvolvidas, 14 opções no total, foram os Jogos Cooperativos os preponderantes, em sete publicações, ou seja, em 50% do total. Atividades dirigidas a Formação Pessoal, com cinco estudos, e desenvolvimento do esporte rugby, com três, foram as subseqüentes em frequência. Outros conteúdos que foram encontrados registros estiveram em conformidade com a diversificação do foco da Educação Física sugerida por Bergjohan, Schneider e Rother (2013), sendo ginástica laboral, esportes adaptados ao lúdico, recreio orientado, toque corporal e alimentação saudável.

Com exceção de três publicações que tiveram como tema Jogos Cooperativos e que não apresentaram resultados por serem propostas ainda não aplicadas, todas as outras sete publicações sobre o tema apresentaram resultados considerados positivos pelos seus autores quanto a concordância com os objetivos e temática escolhidas. Até mesmo as práticas do Rugby, além de acrescentarem novos conhecimentos esportivos aos alunos e mostrarem a importância de práticas diversificadas, trouxeram como resultado aspectos comuns aos Jogos Cooperativos, corroborando com Brotto (2002), como a melhora nas relações interpessoais e o desafio para o aprendizado e prática conjunta. Já as atividades de formação pessoal resultaram na percepção da carência do toque corporal, trouxeram mais confiança, socialização e transmissão de valores. Houve ainda, evolução dos alunos em relação ao desenvolvimento psicomotor, social e afetivo além de melhorias nas suas relações interpessoais. Com relação às demais práticas, os resultados obtidos são coerentes com a proposta de Betti e Zuliani (2002) que trazem como diretrizes para a Educação Física as abordagens cognitiva, afetiva e motora. Galvão (2002) também contribui, não discordando dos resultados encontrados por estes estudos, mas lembrando que além das atitudes/valores, a Educação Física deve considerar também os procedimentos/práticas e os conceitos/conhecimentos de forma equilibrada, diferentemente do encontrado nos resultados apresentados aqui, que enfatizaram desproporcionalmente os aspectos atitudinais em detrimento dos outros.

CONCLUSÕES

Com a realização deste estudo conclui-se que dentre as ações da Educação Física do Pibid/Univates publicadas até o momento, os Jogos Cooperativos foram a temática mais utilizada, seguida pela formação pessoal. Esses dois temas predominaram e refletiram diretamente nos objetivos pretendidos e nos resultados obtidos, os quais buscaram trazer contribuições para os alunos principalmente nas áreas afetiva e social. Embora também tenham sido abordados outros objetivos, temáticas, práticas e encontrados outros resultados, a predominância dos Jogos Cooperativos e do enfoque atitudinal foram mais relevantes e evidentes, marcando uma linha de atuação do subprojeto Educação Física do Pibid/Univates. Desta forma, baseado nas produções deste subprojeto, podemos afirmar que o mesmo tem um perfil atitudinal, dirigido a alunos do Ensino Fundamental e apresenta resultados que impactam prioritariamente na área sócio-afetiva.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Pibid. Perfil.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Belo Horizonte, n.1(1), p.73-81, 2002.
- BERGJOHAN, Carla, SCHNEIDER, Kátia, ROTHER, Rodrigo Lara. A importância de atividades variadas na Educação Física. In. **Anais da I Mostra de Iniciação Científica dos cursos de Educação Física Bacharelado e Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES**. Lajeado: Editora Univates, 2013.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos, Projeto Cooperação, 2002.
- GALVÃO, Zenaide. Educação Física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Melo Horizonte, n.1(1), p.65-72, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A DANÇA TRADICIONALISTA GAÚCHA

Vanessa Enderle¹
Silvane Fensterseifer Isse²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

As tradições gaúchas sempre atraíram muitas pessoas e conquistam, a cada dia, mais simpatizantes. Essa cultura está viva nos Centros de Tradições Gaúchas, os CTGs, e demais grupos que levam a cultura gaúcha por todo o país e também para o exterior.

Os CTGs transformam as danças tradicionalistas do nosso estado em verdadeiros shows, encantando cada vez mais jovens, que decidem participar desses centros. Como uma admiradora dessa cultura, passei a questionar o que atrai esses jovens para os CTGs, por que eles permanecem nesses Centros por tantos anos e o que muda na vida de um jovem depois que ele passa a viver mais intensamente a nossa cultura, fazendo com que ele não desista da dança tradicionalista.

Diante dessas questões, está sendo desenvolvido um projeto de trabalho de conclusão do curso de Educação Física – Licenciatura, que tem como tema "A relação dos jovens integrantes de internadas artísticas com a dança tradicionalista gaúcha" e, como problema de pesquisa, "O que aproxima os jovens integrantes de internadas artísticas à dança tradicionalista gaúcha?".

Busco conhecer melhor a cultura gaúcha, suas tradições, os CTGs e o tradicionalismo gaúcho. A revisão de literatura mostra que os CTGs são entidades tradicionalistas que semeiam a cultura gaúcha entre crianças, jovens e adultos e são coordenados pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho, o MTG.

OMTG foi fundado em 28 de outubro de 1966, e hoje congrega mais de 1.400 Entidades Tradicionalistas, distribuídas em 30 Regiões Tradicionalistas. É uma entidade sem fins lucrativos e é administrado por Conselheiros que atuam como fiscais, diretores, efetivos e suplentes. Seu maior objetivo é preservar e incentivar a cultura e as tradições gaúchas.

Segundo o MTG (www.mtg.org.br), tradição é a transmissão de fatos culturais de um povo, passadas de geração a geração, enquanto o tradicionalismo é a tradição gaúcha, modernizada, adaptada aos dias atuais. Hoje, chamamos as pessoas que convivem nos CTGs, que cultivam as tradições gaúchas de tradicionalistas.

Os tradicionalistas levam a cultura gaúcha para diferentes cantos do mundo por onde passam. O resultado disso é a existência de Centros de Tradições Gaúchas fora do estado, fora do país. "Segundo tradicionalistas o culto às tradições gaúchas ocorre em Nova Iorque, em Lisboa, Paris e no Japão, como consequência da 'diáspora' dos gaúchos rio-grandenses pelo Brasil e pelo mundo." (BRUM, 2009)

Os festejos Tradicionalistas ganham maior força durante a Semana Farroupilha, quando é comemorada a Proclamação da República Rio-Grandense, em 20 de setembro. Nas proximidades deste dia, são realizados desfiles cívicos, cavalgadas e mateadas, envolvendo a comunidade em geral, escolas e entidades.

Os eventos competitivos no meio tradicionalista são chamados de Rodeio, onde existem competições individuais, em conjuntos ou internadas de dança. Porém, o maior evento tradicionalista é o ENART, que acontece todos os anos, no município de Santa Cruz do Sul.

DECISÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo caracteriza-se com uma pesquisa qualitativa, pois não generaliza os resultados. Também não realiza comparações nem trabalha com base em números. "A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada." (NETO, TRIVIÑOS 1999).

¹ Licencianda em Educação Física, Univates, Lajeado-RS; vanessaenderle@live.com.

² Doutoranda em Ciências do Movimento Humano, UFRGS; Prof^a na Univates; silvane@univates.br.

Para compreender a relação dos jovens com a dança tradicionalista, estão sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com jovens de 11 a 17 anos de idade, integrantes de internadas artísticas. O trabalho de campo será realizado com o Grupo de Artes Nativas Anita Garibaldi, da cidade de Encantado/RS, que autorizou o uso de seu nome na pesquisa.

Para a escolha dos jovens participantes, foi realizado um levantamento em relação à disponibilidade dos mesmos para fazer parte da pesquisa. Observando a diversidade de gênero, idade e o tempo de participação nas internadas, foram selecionados seis participantes.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, já é possível observar nos jovens, a partir de suas falas e atitudes quando reunidos nos ensaios, que eles sentem um imenso carinho uns pelos outros, e se preocupam com os outros, que convivem como amigos. Os momentos de encontro são todos alegres, com vários sorrisos, brincadeiras. Todos os jovens entrevistados até o momento possuem algum vínculo com o grupo desde pequenos, seja através de irmãos mais velhos ou de pais e mães. Alguns até entraram no grupo um pouco contra sua vontade, mas hoje se dedicam de corpo e alma ao que fazem. Também ressaltam que conviver em um Centro de Tradições Gaúchas mantém a mente e o corpo voltados à cultura, à atividade física e ao carinho, longe das drogas e do crime. Devido à presença constante de pais e outros familiares, por serem todos tratados como irmãos, o Grupo de Artes Nativas Anita Garibaldi se torna a segunda família de seus integrantes, a Família Anita, como eles mesmos denominam. Está sendo imensamente prazeroso conviver com esses jovens e todos os envolvidos com o grupo.

Palavras-chave: Tradicionalismo. Juventude. Danças Tradicionais Gaúchas

REFERÊNCIAS:

BRUM, Ceres Karam. Tradicionalismo e educação no Rio Grande do Sul. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, dez. 2009 .

NETO, Vicente Molina, TRIVIÑOS, Augusto N. S., **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**, Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, Porto Alegre, 1999.

Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) Disponível em: <www.mtg.org.br>. Acesso em: 24/03/2014.

ATLETISMO: UMA VIA DE MÃO DUPLA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DOS ANOS INICIAS

Andiara Machado Ferreira¹
Viviana da Rosa Deon²
Rodrigo José Madalóz³
Cinara Valency Enéas Mürmann⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O atletismo como prático corporal traz em sua bagagem uma história, a qual teve início desde os primórdios da civilização, pois o mesmo era utilizado como forma de sobrevivência. Exemplos dessa prática são: a caminhada que era utilizada para a locomoção; a corrida e o salto para escapar das presas dos animais carnívoros e o arremesso como defesa, utilizado também para caçar e matar animais que serviam de alimento. Posteriormente, homens e mulheres foram adquirindo habilidades que, mais tarde, aprimoraram-se e adaptaram-se para as competições de atletismo.

Como modalidade esportiva é considerada como base para outros esportes, sendo de grande importância para as crianças em idade escolar, pois segundo Oro (1984) sua aplicação na escola pode servir como processo facilitador para o desenvolvimento do andar, correr, saltar e arremessar, fundamentos básicos que estão presentes no atletismo.

O atletismo escolar direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental tem sua prática fundamentada nas vivências de movimento, possibilitando o aumento do repertório motor, bem como importante via para integração e socialização dos praticantes. Segundo Marques (2009), há uma preocupação em desenvolver inovações de práticas que possam contribuir para a descoberta de um número cada vez maior de brincadeiras, jogos ou mesmo maior variabilidade e possibilidades de movimentos. Para Oliveira (2006), o aluno deve experimentar a modalidade de atletismo através de jogos e brincadeiras adaptados as faixas etárias que levam a uma compreensão dos movimentos realizados na modalidade.

Oro (1983), acredita que levando em conta os aspectos culturais a prática do atletismo deveria ser oferecida desde cedo nas escolas, entendendo que esta ação poderia criar um vínculo com a modalidade dando um caráter identitário no ambiente escolar. O autor se refere também à esquematização de propostas metodológicas inovadoras, interessantes e diversificadas possibilitando a transmissão de valores através do atletismo.

Segundo Matthiesen (2005), o atletismo na escola deveria ser inserido através de atividades recreativas que messem os conhecimentos gerais sobre as habilidades motoras e um conhecimento específico acerca

- ¹ Acadêmico do curso de Educação Física- Licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. ferreiraandiara@gmail.com
- ² Docente do curso de Educação Física- Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. Membro do grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação Física. Graduada em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1996), Mestre em Educação nas Ciências - UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008) e Mestre em Master En Ciencias Aplicadas a La Actividad Fisica - Universidad de Córdoba - Espanha (2005)
- ³ Docente do curso de Educação Física- Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. Membro do grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação Física Graduado em Educação Física Licenciatura Plena (UPF), Especialista em Educação Física Escolar (Univates), Mestre em Educação (UPF) e Doutorando em Educação (UPF)
- ⁴ Docente do curso de Educação Física- Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. Membro do Grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação Física. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria(1990), Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Salesiana de Educação Física(1991), Especialista em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria(1997) e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria(1998)

das provas oficiais, com o objetivo de aproximar as crianças do universo do atletismo, levando-as a vivenciar as atividades por meio do próprio corpo.

Nesse sentido o ensaio tem por objetivo apresentar os limites e possibilidades do desenvolvimento do projeto de extensão de "Atletismo" que acontece em uma escola estadual do município de Santo Ângelo, pois é uma modalidade pouco difundida no ambiente escolar. As intervenções ocorrem uma vez por semana em cada turma dos anos iniciais- ensino fundamental. A metodologia utilizada nas aulas está fundamentada na iniciação ao atletismo proposta por Matthiesen (2009), bem como o Mini Atletismo proposto pela CBAT (Confederação Brasileira de Atletismo). As atividades realizadas contemplam: coordenação motora geral, habilidades motoras básicas através da tematização, brincadeiras, jogos, enfatizando o prazer em praticar e a participação/integração.

DECISÕES METODOLÓGICAS

O estudo é de caráter qualitativo com abordagem descritiva. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação, filmagem e os diários de campo, bem como os relatórios construídos posteriormente. Participaram do estudo 85 escolares do ensino fundamental - anos iniciais, sendo desenvolvida uma aula semanal para cada turma com duração de uma hora. As categorias selecionadas para apresentação dos resultados foram: planejamento das atividades, limites e possibilidades das intervenções.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Marques e Iora (2009) apontam que o atletismo é pouco trabalhado na educação física escolar, e quando o é explorado, limita-se a poucas modalidades como as corridas e, às vezes, os saltos. As demais modalidades do atletismo acabam no esquecimento, sem contar, que atletismo é trabalhado com o objetivo de superar o adversário, através de metodologias que visam o rendimento, fazendo com que este deixe de ser praticado de forma pedagógica.

Com o intuito de desmistificar a visão reducionista do atletismo como modalidade somente de caráter de rendimento e proporcionar vivências de movimentos diversos e plurais, o planejamento foi pensado partindo-se da realização de um diagnóstico das turmas, apontando as características e as necessidades motoras.

As atividades realizadas consideraram o interesse, o desenvolvimento motor e as capacidades físicas dos escolares, respeitando as especificidades de cada turma, e de cada aluno, visando um aprendizado igual a todos, sem ênfase na técnica. O aprendizado foi pautado numa via de mão dupla, respeitando os interesses das turmas, onde não apenas o professor transmitiu o conhecimento, mas que acontecesse uma troca de conhecimento entre professor e alunos, buscando despertar nos alunos questionamentos sobre o atletismo, fazendo com que eles participassem de forma efetiva.

Em relação aos limites e possibilidades, observou-se que inicialmente a incorporação de uma nova cultura de movimento no ambiente escolar especialmente na educação física dos anos iniciais, foi de difícil aceitação por parte dos alunos, pois não havia professor específico da área e o horário disponível para as intervenções foi o horário do parquinho, deixando os alunos num primeiro momento descontentes. Importante ressaltar que a Educação Física dos alunos era um momento livre, onde os meninos jogavam futebol e as meninas brincavam no parquinho. Nas primeiras aulas os alunos cansavam e não concluíam as atividades, além de apresentarem dificuldades motoras ao correr, saltar e lançar. Com o decorrer das aulas, eles foram aderindo a ideia de uma aula diferente e conseqüentemente passaram a pedir mais um dia com a "profe de Atletismo". Outro ponto positivo é que as crianças pedem para trocar o horário de parquinho por atividades com a professora de Educação física.

Nesse sentido, constata-se que ninguém gosta do que não conhece. É preciso proporcionar novas vivências e, acima de tudo, ter planejamento, ter uma boa proposta e organização.

Palavras-chave: Atletismo. Projeto de extensão. Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, J. L. *Atletismo: corridas*. 2. ed. Rev. São Paulo: EPU, 2003
- OLIVEIRA, Maria Cecília Mariano. *Atletismo Escolar: Uma proposta de ensino na educação infantil*. Rio de Janeiro: Sprint 2006
- MATTHIESEN, S. Q. et al. *Atletismo se aprende na escola*. São Paulo: Fontoura, 2005.
- MATTHIESEN, S. Q. *Atletismo: Se aprende na escola*. Jundiaí, São Paulo: Editora Fontoura, 2009.
- MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; IORA, Jacob Alfredo. *Atletismo escolar: possibilidade e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de educação física*. Movimento, Porto Alegre, v.15, n.2, p.103-118, jun. 2009.
- ORO, U. *Iniciação ao atletismo no Brasil: problemas e possibilidades didáticas*. In: *Antologia do atletismo: metodologia para iniciação em escolas e clubes*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- ORO, U., kpch, k & Kirch, A. *Antologia do Atletismo: Metodologia para Iniciação em escolas e clubes*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1984
- KIRSCH, August, KOCH, ORO, Ubirajara. *Antologia do atletismo: metodologia para iniciação em escolas e clubes*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS: UM DESAFIO CONSTANTE

Ederson Patrick Jardim dos Santos¹
Viviana da Rosa Deon²
Rodrigo José Madalóz³
Cinara Valency Enéas Mürmann⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

A relação dialética entre teoria e prática nos cursos de formação pode contribuir para a ampliação dos saberes necessários ao exercício da docência, principalmente o saber da experiência que permite ao acadêmico vivenciar e resolver situações cotidianas de aprendizagem, bem como refletir sobre suas ações e consequências, permitindo o entendimento do "ser professor" e do ambiente escolar antes mesmo de sua formação. Segundo Imbernón (2009) é preciso derrubar o ensino simbólico promovendo o ensino de uma forma mais direta, bem como uma metodologia que esteja ligada com a pesquisa-ação, como forma de um importante processo de aprendizagem associando constantemente a teoria a prática.

Para Novoa (2005) é preciso buscar uma nova qualidade social, a qual exige uma reorientação curricular que preveja levar em conta a realidade do aluno, ou seja, deve partir da realidade, partir do universo do aluno para que ele possa compreendê-lo e modificá-lo. Com isso, pode-se fazer uma educação voltada às necessidades de uma quase totalidade de nossa população.

O Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Santo Ângelo - através da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais visa à aproximação do acadêmico com o trabalho docente, compreendendo atividades de observação, experiências de ensino, bem como planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho, busca a formação de um profissional reflexivo que compreenda seu trabalho docente através da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo relatar a experiência de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais apontando os limites e possibilidades da prática pedagógica.

DECISÕES METODOLÓGICAS

O estudo é de natureza qualitativa caracterizando-se como uma pesquisa participante, pois envolveu a prática de intervenção realizada pelo acadêmico/estagiário de Educação Física sob a supervisão dos professores da disciplina. Selecionaram-se pontos fundamentais de discussão e análise das ações. Participaram das aulas alunos do quinto ano de uma escola da rede pública do município de Santo

- ¹ Acadêmico do curso de Educação Física- Licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo
- ² Docente do curso de Educação Física- Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. Membro do grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação Física. Graduada em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1996), Mestre em Educação nas Ciências - UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2008) e Mestre em Master En Ciencias Aplicadas a La Actividad Fisica - Universidad de Córdoba - Espanha (2005).
- ³ Docente do curso de Educação Física- Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. Membro do grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação Física Graduado em Educação Física Licenciatura Plena (UPF), Especialista em Educação Física Escolar (UNIVATES), Mestre em Educação (UPF) e Doutorando em Educação (UPF).
- ⁴ Docente do curso de Educação Física- Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo. Membro do Grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação Física. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Salesiana de Educação Física (1991), Especialista em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1997) e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1998).

Ângelo. Os instrumentos para a coleta de informações foram: a observação participante, o diário de campo e os relatórios de estágio. A análise das informações foi realizada mediante as categorias que seguem: caracterização da amostra, realidade escolar, planejamento, intervenção e documentos da escola para cotejar com as informações coletadas junto a professora regente da turma.

DESENVOLVIMENTO

A experiência trata-se de um relato de estágio realizado pelo acadêmico do 5º semestre - Licenciatura em Educação Física nos Anos Iniciais, com educandos de 9 a 16 anos de idade, turma heterogênea e com distorção idade-série. Os educandos se encontravam no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Os encaminhamentos propostos para a realização das atividades respectivamente foram: a) apresentação da proposta de estágio pelo acadêmico; b) escolha e aceitação na escola desejada; c) estudo de documentos da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Estudo e Plano de Trabalho); d) estudo da proposta da escola para a Educação Física d) observação dos alunos e planejamento das aulas.

O acadêmico/estagiário se apresentou a escola escolhida munido da carta de apresentação solicitando a autorização do gestor, bem como das intenções da realização do estágio. Posteriormente o acadêmico realizou três observações diagnósticas em dias diferentes a fim de planejar as aulas. Os encontros para estudo e planejamento ocorreram semanalmente durante as aulas de Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar nos Anos Iniciais.

Os planejamentos foram baseados no Projeto Político Pedagógico da escola, assim como, nos Planos de Estudo da mesma, além de levar em conta o planejamento da professora regente com os alunos. A professora regente da turma buscava principalmente desenvolver o prazer pelo esporte e ensiná-los a trabalhar em equipe para atingir um objetivo comum a todos sem que ninguém fosse excluído do grupo. A fim de atender as expectativas da escola foi elaborado o seguinte objetivo de estágio: realizar atividades para auxiliar no desenvolvimento dos fundamentos técnicos do handebol, basquetebol e futsal para utilizá-los em jogos, além de promover a interação e o trabalho em equipe através de jogos cooperativos.

As primeiras aulas foram as mais difíceis, pois os alunos não possuíam experiência com aulas de educação física, portanto, mantê-los reunidos para poder realizar a aula foi quase impossível. A diferença de idade e a distorção idade-série com alguns alunos fazia com que eles se interessassem por práticas diferentes o que dificultou o trabalho e nem sempre se sentiam interessados. Assim, o conteúdo a ser desenvolvido nos Anos Iniciais, como jogos pré-desportivos, foi substituído por jogos mais formais e este foi um dos pontos negativos do estágio, pois, o planejamento teve que ser alterado mais de uma vez para que as aulas pudessem fluir de forma desejada.

Com o passar das aulas, notou-se que indisciplina foi aumentando e a falta de postura dos alunos em relação ao professor era visível. Os alunos não conseguiam parar um minuto sequer para prestar atenção nas aulas impedindo a evolução dos processos de aprendizagem. Desta forma, não conseguindo trabalhar o que era proposto, o acadêmico/estagiário passou a ficar intrigado tentando descobrir os motivos que levavam os alunos a se portarem de maneira tão rude nas aulas. A partir de uma conversa, foi possível entender alguns aspectos que dificultavam a prática: a grande maioria era repetente de dois ou três anos; os maiores ameaçavam os menores; eles apresentavam dificuldades de relacionamento com a professora regente; a maioria não foi criada pelos pais e sim, irmãos, avós, vizinhos entre outros. A situação exigiu do acadêmico/estagiário a mudança na práxis pedagógica.

Primeiramente, levou os fatos ao conhecimento da orientadora de estágio que, juntamente com os demais professores, pensaram em uma alternativa para resolver/amenizar os problemas. Pensou-se na seguinte estratégia: dividir a turma em duas – com os alunos de idade superior a prevista para o quinto ano e outra com os que se encontravam na faixa etária para aquele ano, assim, cada turma dispunha de um período de aula intercalando com a professora regente. Ao constatar-se que a estratégia estava dando certo, novamente mudou-se o procedimento da aula: todos os alunos eram levados ao pátio, porém, primeiramente um grupo realizava a aula e a outra ficava livre para praticar a modalidade que desejasse; depois era realizada a troca.

Com o tempo, as turmas passaram a mostrar maior interesse nas aulas e a maioria dos problemas foi momentaneamente resolvida. Todavia muitos questionamentos perduraram: quem pode resolver o

problema desses alunos? A escola? A família? Perguntas difíceis de serem respondidas, mas para que isso ocorra é necessário haver uma integração entre os envolvidos no cotidiano dos alunos buscando melhorias em conjunto. As questões culturais, de gênero, entre outras, estão presentes nos hábitos desses pequenos jovens, por vezes influenciando e dificultando a vivência de possibilidades na Educação Física.

É possível afirmar que, ao término do estágio o acadêmico sentiu-se feliz e realizado por ter alcançado seus objetivos e por ter contribuído na formação dos educandos. Para eles, as intervenções foram significativas, pois se observou e, por vezes ficaram evidentes em suas falas que se sentiam inibidos devido a presença do acadêmico/estagiário, mas que com o passar das aulas foram adquirindo segurança com a sua presença. As atividades foram se tornando atraentes e significativas. Os educandos demonstraram satisfação nas atividades propostas, não apresentando dificuldades em realizá-las e sim, às vezes, faltava iniciativa para começar a participar da aula. Merece destaque a atitude da professora regente da turma que esteve presente o tempo todo, acompanhando as aulas, dando suporte para as mesmas. Desafios são importantes para a mobilização das experiências docentes, sendo que estas possuem a função de preparar os acadêmicos para a atuação profissional futura.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Docência. Estágio Supervisionado.

REFERÊNCIAS

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação Em Educação Física: Um Desafio. **R. Da Educação Física:** Uem, Maringá, v. 14, n. 2, p.21-31, 2003.

DARIDO, Suraya e RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DINIZ, Josiane; Amaral, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação Na Educação Física Escolar: Uma Comparação Entre As Escolas Tradicional E Ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, V. 15, N. 1, P.241-258, 2009.

IMBERNON. F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

MOLINA NETO, Vicente et al. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-145.

NEGRINE, Airton. Instrumentos De Coleta De Informações Na Pesquisa Qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-99.

NÓVOA, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2. Ed. Porto: Porto Editora, p. 13-34.

EDUCAÇÃO FÍSICA “PINTANDO” A CIDADANIA: REVITALIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE ESPORTES E LAZER NA ESCOLA

Jaime Daniel da Silva¹
Caroline de Jesus Clezar²
Janice Perez Avena³
Vera Lúcia Pereira Brauner⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Neste trabalho, apresentamos uma ação realizada por bolsistas do PIBID/CAPES/PUCRS, em uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Porto Alegre. A proposta da atividade foi trabalhar com os alunos na revitalização das quadras esportivas e espaços de lazer da escola, visando exercitar a construção e experimentação da cidadania, nas aulas de educação física os quais entendemos como objetivos da educação.

A proposta realizada como uma das ações do PIBID da educação física na escola se colocou como um desafio, posto que se caracterizava como uma atividade pouco comum dentro da realidade da educação física nesta escola e, provavelmente, em muitas outras. Entretanto, ao entender que a educação física é educação e que educar é preparar para cidadania, nosso grupo de bolsistas ousou propor a tarefa que supôs momentos de questionamento, reflexão, diálogo, participação e cooperação (DEMO, 1996).

A formação do sujeito cidadão como objetivo da educação em geral está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física - PCN's (1997), onde encontramos referência à necessidade de tratar a cidadania na educação e na educação física escolar. Dentre os objetivos temos:

- Compreender a cidadania como participação social e política, como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

O texto dos PCN's (1997) ainda cita “o trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais e de participação coletiva e democrática.

Motivados pelo desejo de uma prática pedagógica transformadora, propusemos então o trabalho de revitalização dos espaços da escola apropriados também da “Teoria das Janelas Quebradas” (WILSON; KELLING, 1982), que é uma teoria sobre condutas imorais ou não cívicas, muito discutida na área do direito criminal, e que hoje pode ser um suporte também para pensarmos a educação nas escolas. A teoria tem como base um experimento realizado no ano de 1969, por Philip Zimbardo, psicólogo da Universidade de Stanford, e mais tarde este experimento deu lugar à Teoria das Janelas Quebradas, elaborada por James Wilson e George Kelling, em 1982, dois ensaístas que sistematizaram a teoria (WILSON; KELLING, 1982). Em síntese é o seguinte: se o vidro de uma janela em um prédio é quebrado e ninguém o conserta, logo todos os demais estarão quebrados também. Se uma comunidade apresenta sinais de deterioração em

¹ Graduando em Educação Física Licenciatura da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS, jaime.silva@acad.pucrs.br

² Graduando em Educação Física Licenciatura da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS, caroline.jesus@acad.pucrs.br

³ Graduada em Educação Física. Professora estadual do Estado do Rio Grande do Sul, janice.prez@terra.com.br.

⁴ Professora Doutora, Coordenadora de Área do Pibid-Educação Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-Pucrs, vera_brauner@pucrs.br

diferentes situações e isto parece não importar a ninguém, ali se gerará um delito. Ou seja, é uma teoria sobre o contágio de condutas imorais ou não civilizadas.

Pensar o processo de revitalização de espaços que estão deteriorados vem ao encontro desta ideia, ou seja, trabalhar a construção da cidadania a partir do cuidado com o que é coletivo no ambiente escolar. É pensar a Educação Física como disciplina que também é responsável pela formação do cidadão.

DECISÕES METODOLÓGICAS

O trabalho durou aproximadamente dois meses, durante os períodos das aulas de educação física, no segundo semestre de 2013.

Primeiramente, começamos com uma conversa com os alunos de três turmas, sexto e sétimo ano e uma de sétima série, sobre o projeto da revitalização das quadras e de seus espaços em volta. Nessa conscientização, alguns alunos não gostaram da ideia e nos questionaram dizendo que limpar e pintar não eram aula de Educação Física. Alguns alunos contestaram a proposta dizendo que não faziam tais tarefas nem nas suas próprias casas. Então os alunos foram separados em grupos, que teriam que andar pela escola e apontar o que eles gostariam que mudasse, dando sugestões e tirando fotos. As imagens retratam a sujeira no chão, grama e mato nos espaços esportivos, marcações apagadas nas quadras e amarelinha, além de falhas na pintura de alguns locais, visivelmente muito desgastada.

Em outro encontro, cada grupo montou um cartaz com as fotos e frases sobre as coisas que eles achavam importantes que fossem melhoradas nos espaços da escola. Esse material foi exposto no saguão, onde todos os alunos podiam visualizar, a fim de gerar maior motivação para o projeto. O processo de conscientização para o trabalho não foi fácil, o exercício do diálogo foi fundamental e prevaleceu nos momentos de discussão, pois alguns alunos questionavam o fato de ter que "trabalhar" na aula de Educação Física.

Após o trabalho de conscientização, a proposta foi então a limpeza dos espaços esportivos, a qual envolvia a capina dos locais com mato e a retirada da sujeira das quadras e demais espaços de convivência. Conforme o trabalho ia acontecendo, mais alunos foram se inserindo e participando, principalmente devido ao uso de algumas ferramentas de jardinagem, que chamaram a atenção por constituir-se em novas aprendizagens apreciadas por eles. O processo de conscientização sobre o cuidado com um espaço coletivo foi trabalhado a cada momento e foi solicitado aos jovens que atentassem para a necessidade de trabalhar com os demais colegas da escola sobre o cuidado com a limpeza. Com isso, visamos a orientar os alunos para que eles fossem multiplicadores dessa maneira mais consciente de lidar com o ambiente. Após esta etapa, iniciou o processo de pintura. Conversamos sobre como funcionavam as tintas, que serviam para cada superfície, como fazer a mistura, diluição e cuidados com as latas, rolos e pincéis. Escolhíamos as cores em conjunto e a cada linha que ia sendo pintada, era uma alegria e um brilho nos olhos dos alunos e nos nossos também.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A experiência foi muito significativa para os graduandos e para os alunos. Hoje, eles estão mudando a realidade do colégio; amanhã, sabendo que conseguem fazer a diferença, eles podem estar tentando influir na sua casa, família e comunidade. É muito mais que simplesmente pintar um poste. É mostrar que eles são importantes e que podem fazer a diferença.

Se por um lado a experiência foi um desafio para nós, licenciandos em processo de formação, pela incerteza permanente em relação à aceitação, desenvolvimento e resultados alcançados, por outro lado, o grupo de PIBIDIANOS (bolsistas do PIBID) estava convicto da necessidade de propor uma ação que pudesse representar uma prática inovadora focada na formação de sujeitos cidadãos. Neste sentido, pensar a partir da Teoria das Janelas Quebradas (WILSON; KELLING, 1982), que trata sobre o contágio de condutas imorais ou não civilizadas em lugares que estão descuidados, significou para nós trabalhar para que os espaços de esportes e lazer desta escola, estando cuidados, possam ter "contagiado" mais alunos nesta escola, contribuindo para a educação e cidadania de todos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Cidadania. Revitalização de espaços de esportes e lazer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. **Revista a Paixão de Aprender**, Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, n.7, p.20-29, 1994.

WILSON, James Q.; KELLING, George L. Broken Windows: The police and neighborhood safety. **TheAtlantic**. Mar - 1, 1982.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O OLHAR DO DOCENTE

Felipe Ramos Nadalon¹
Cinara Enéas Valency Mürmann²
Viviana da Rosa Deon³

Grupo Interdisciplinar em Educação Física – GIEF

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Uma das preocupações da linha de Pesquisa Pedagogia do Movimento Humano do Grupo Interdisciplinar em Educação Física é possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica que acontece nos cursos de formação profissional, bem como investigar as concepções que permeiam essas práticas para que se possa contribuir com as discussões da área. É relevante investigar nos cursos de formação docente como vem sendo trabalhado os estágios supervisionados em educação física, e quais as concepções que norteiam esse trabalho, no sentido de qualificar o ensino universitário.

Estudar o que acontece durante esta disciplina, é tarefa primeira daquelas que se encontram envolvidos e comprometidos com uma formação de qualidade (XAVIER E SANTOS, 1998).

O presente estudo faz parte do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC da URI – Campus de Santo Ângelo e tem como objetivo verificar as concepções dos docentes sobre os estágios supervisionados em educação física do curso de Licenciatura em Educação Física da URI, bem como as contribuições e dificuldades do estágio na formação inicial.

A importância da realização deste estudo está justificada pela necessidade de se realizar estudos sobre a formação de professores de Educação Física, pois consideramos que é preciso que as instituições responsáveis pela formação inicial de professores desenvolvam disciplinas que assegurem a competência pedagógica dos futuros professores.

Ressaltamos a ideia de Maldaner (2000), que ainda há uma formação inicial pautada no processo de reprodução de modelos de ensino sem considerar a realidade vivida nas escolas, em que o professor domina a situação conduzindo a aula longe do diálogo e da participação dos alunos. Nesse processo, os alunos desenvolvem crenças “do que seja conhecimento, ciência, ensino, aprendizagem, papel do professor, papel do aluno, aula, programa de ensino etc.” (MALDANER, 2000, p. 389).

DECISÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (MOLINA, 1999). A amostra foi intencional composta de cinco professores que ministram disciplinas de estágio supervisionado na URI - Campus de Santo Ângelo. O estudo foi aprovado pelo CEP. O instrumento para a coleta dos dados foi uma entrevista semiestruturada (MARCONI e LAKATOS, 1991) com os professores das disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Física curso de Educação Física - Licenciatura, referente à prática pedagógica desenvolvida nas referidas disciplinas. A entrevista foi agendada com os professores e gravada para posterior análise.

Para a análise das entrevistas foi utilizado o método de categorização (FLICK, 2004). As categorias analisadas foram: categoria 1 – “Concepções de Estágio Supervisionado”; categoria 2- “Contribuições do Estágio Supervisionado na Formação Inicial”; categoria 3 - “Dificuldades do Estágio Supervisionado na Formação Inicial”.

¹ Graduando em Educação Física, URI – Campus de Santo Ângelo, e-mail: felipe_nadalon@hotmail.com

² Mestre em Ciência do Movimento Humano, Professora, URI- Campus Santo Ângelo, cinara@santoangelo.uri.br

³ Mestre em Educação nas Ciências, Professora, URI – Campus Santo Ângelo, vdeofis@santoangelo.uri.br

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao analisarmos os dados das entrevistas identificamos na **categoria 1** - "Concepção de Estágio Supervisionado" que todos os professores compreendem que os estágios supervisionados são um momento de troca de aprendizagem teórica e com a aplicação na prática que possibilita a aproximação da realidade. Os professores também compreendem este momento como a possibilidade de exercer a docência com orientação/acompanhamento dos professores orientadores das disciplinas de estágios supervisionados, possibilitando assim a gestão da docência. Essa concepção de estágio apresentada pelos professores vem ao encontro do pensamento de Pimenta e Lima (2004) onde o estágio, ao favorecer ao aluno o contato com a realidade, implica também reconhecê-lo como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos. Destacamos que apenas um professor percebe o estágio como momento de desenvolver diferentes saberes no acadêmico através da reflexão-ação-reflexão visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da docência, corroborando com a ideia de Barros et al (2011, p. 516), onde "o estágio supervisionado é o momento adequado para que o acadêmico desenvolva competências transformando o seu estágio em uma atividade reflexiva."

Na **categoria 2** - "Contribuições do Estágio Supervisionado na Formação Inicial" constatamos que a maioria dos professores destaca entre as contribuições do estágio supervisionado o desenvolvimento de competências e habilidades aprendidas nas disciplinas de estágio dadas na universidade, essas contribuições levam a caracterização do futuro profissional tendo papel importante na construção da identidade docente do mesmo. Segundo Tardif (2002), o estágio docente não se constitui de uma simples aplicação de teorias elaboradas fora dele, mas um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros docentes. Dessa forma, a relação entre atuação e formação é proporcionalmente direta e favorecedora da reconstrução de significados em relação ao ser professor. Os significados são mais facilmente elaborados quando o professor se insere numa atividade de ação e reflexão recíproca. É uma atividade desafiadora que decorre de uma reformulação conceitual da prática dos cursos de formação de professores, com relação às práticas de ensino e ao estágio supervisionado.

Apenas um professor ressaltou o estágio como possibilidade de contribuir com a reflexão da prática, o saber da experiência e a análise da realidade que o futuro profissional está sendo inserido. Essa ideia é destacada por Pimenta e Lima (2004) quando destaca que o estágio é uma possibilidade teórica de instrumentalização da práxis do futuro profissional, possibilitando que a relação entre saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação. Ainda segundo Imbernón (2001, p. 39). "O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência".

Em relação à **categoria 3** - "Dificuldades no Estágio Supervisionado na Formação Inicial" três professores destacam que as maiores dificuldades encontradas por eles é a influência dos paradigmas que sempre rodearam a Educação Física "do professor bola". Outro elemento apontado por dois professores foi a dificuldade em não poder estar ao lado do estagiário nos momentos necessários, ou seja: não há uma disponibilidade de tempo e horário para estar sempre junto com os acadêmicos nos momentos de suas intervenções. Os professores também destacam a falta de acompanhamento (abandono) do professor regente da turma que não ajuda o estagiário a sanar possíveis erros momentâneos fazendo com que, o mesmo, muitas vezes fique a mercê das dificuldades sem um possível auxílio na manutenção de seus planejamentos. Para Carvalho (1987, p.9), "todo estágio de regência deve ser observado, pois só quando observamos o desempenho de um estagiário em sala de aula é que temos condições de corrigi-lo, quer quanto à ação didática, quer quanto ao desenvolvimento do conteúdo específico ou quanto à interação professor-aluno".

Um professor relata que há muita dificuldade em orientar seus estagiários, em apontar as fragilidades na elaboração do planejamento, isto se agrava mais pela falta de comprometimento do estagiário. A falta de domínio dos conteúdos que serão ou estão sendo aplicados pelos estagiários, fazem com que os alunos da turma percebam que o futuro professor não tem controle dos mesmos perdendo a autonomia sobre sua aula.

Outros aspectos em relação às dificuldades do estágio refere-se a falta de domínio da turma pelos estagiários, a não aceitação do planejamento/proposta da aula por parte dos alunos da turma recusando o

plano do estagiário, estas dificuldades podem ser agravadas devido ao fato que o estagiário vai com muita vontade de dar aula, porém ao chegar na escola é oprimido pelo sistema da escola ou a cultura local. Neira (2003) afirma que o problema dos estágios está no distanciamento entre os currículos de formação e os desafios da prática docente escolar, onde aponta para uma dissociação entre a escola de formação inicial e escola-campo de trabalho.

Souza e Bonela (2007) destacam que ao entrar em contato com o cotidiano escolar, o estagiário coloca em prática a observação e identificação com os problemas da realidade escolar e da docência e isso é de suma importância para a sua formação inicial, pois através da identificação dos problemas irá construir seu conhecimento através da prática reflexiva, proporcionando a troca de experiências com professores mais experientes. Lima (2007) *apud* Silva e Santos (2011), ainda ressalta que o estágio, como campo de conhecimento, vislumbra a possibilidade de aprimoramento das atividades didático pedagógicas de formação do professor.

Acreditamos que o estágio de educação física é considerado um espaço em que o futuro docente conhece a realidade da escola, sob o amparo do orientador - o qual atua como mediador das atividades desenvolvidas no campo de estágio e no fomento das discussões sobre a importância da atuação do licenciado na escola e na sua própria atuação enquanto docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Inicial. Professores. Educação Física.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J.S. et al. **A Prática Docente Mediada pelo Estágio Supervisionado.** In: Revista Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 2, p. 510-520. Mai./ago. 2011.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios na Formação do Professor.** 2ª Ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para mudança e a incerteza.** 6ª Edição/ Questões da nossa Época. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCONI, A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica,** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- MALDANER, Otavio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores.** Ijuí: Unijuí, 2000.
- MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS: Sulina, 1999.
- NEIRA, M. G. **Educação Física: Desenvolvendo competências.** São Paulo: Phorte. 2003.
- PIMENTA, S.G. & LIMA, M.S.L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, R.V. R; SANTOS, B.G. **Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em educação física: dificuldades e contribuições.** ARQUIVOS EM MOVIMENTO – Revista eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ, v.7, n.1, p.52-68, jan/jun.2011.
- SOUZA, J. C. A.; BONELA, L. A. **A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física: Uma visão docente e discente.** MOVIMENTUM – Revista Digital de Educação Física, v. 2, n. 2, p. 1-16, ago./dez. 2007.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- XAVIER, B.M.; SANTOS, L.H. dos. **Aulas de Educação Física: o que mudar na opinião dos alunos.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GINÁSTICA E DESPORTO, 17,1998, Pelotas. Livro de Resumos, Pelotas: UFPEL, 1998.

A VISÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE OUTRAS DISCIPLINAS EM UMA ESCOLA PARCEIRA DO PIBID/UNIVATES

Bruna Solange Rauber¹
Camila Francisco Maciel Sulzbach²
Stefani Bruxel³
Rita de Cassia Quadros da Rosa⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

A Educação Física é um componente obrigatório na educação básica (BRASIL, 1996), entretanto, Segundo Carvalho (2006), a comunidade escolar demonstra ainda não estar convicta de suas contribuições para o desenvolvimento do aluno. No cotidiano do trabalho docente, não são raras as situações em que a disciplina é referida como mero entretenimento para os alunos.

Embora a visão da comunidade escolar sobre a Educação Física, não tenha influência direta na sua contribuição para o desenvolvimento do aluno, traz à tona a discussão sobre sua legitimidade como disciplina (CARVALHO, 2006). Refletir sobre sua importância, métodos, conteúdos, e visão que a comunidade escolar possui da Educação Física, é um dos requisitos fundamentais durante o processo de formação dos professores. Além disso, a ótica de professores de outras áreas é fator relevante em um processo de diagnóstico de realidade.

Por estas razões, uma das ações desenvolvidas durante a etapa de diagnóstico do ambiente escolar pelos bolsistas de iniciação a docência do Pibid/Univates, no subprojeto Educação Física 1, foi conhecer a visão que docentes de outras disciplinas tem da Educação Física escolar. A investigação foi realizada em uma escola pública do Vale do Taquari, parceira da Univates, no desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, subprojeto Educação Física 1.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação do tipo descritivo exploratório de natureza quantitativa, que teve como instrumento de coleta de dados, um questionário composto por 25 afirmações sobre a Educação Física Escolar. A amostra foi composta por docentes responsáveis por outras disciplinas (n=15). Para conhecer a opinião dos professores, cada uma das questões utilizou uma escala do tipo Likert, contemplando cinco opções de resposta: (1) nunca, (2) poucas vezes, (3) as vezes, (4) muitas vezes, (5) sempre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram agrupados por dimensões. Na dimensão formativa, duas das afirmações contidas nos questionários, receberam 100% de resposta "sempre": "Educação Física é educar" e "Educação Física é aprendizagem". Tais afirmações corroboram com o postulado por Betti (2005), ao salientar que embora não se saiba determinar com precisão a função da Educação Física Escolar, há consenso de que as atividades desenvolvidas durante as aulas resultam em algum tipo de aprendizagem, reforçando seu caráter educativo. Outra afirmação, "Educação Física é conhecimento", teve 100% das respostas concentradas entre "muitas vezes" e "sempre". Já "Educação Física é raciocínio", obteve 53,3% de "sempre", 40,0% "muitas vezes" e 13,7% de "às vezes". Morales et al, (2009) em uma investigação com atletas de voleibol, verificaram que aqueles que possuíam maior capacidade de metacognição, eram capazes de realizar jogadas com

¹ Bolsista de iniciação a docência, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates, brunasrauber@hotmail.com

² Bolsista de iniciação a docência, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates

³ Bolsista de iniciação a docência, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates

⁴ Bolsista supervisor, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates, ritaquadrosdarosa@hotmail.com

mais rapidez e eficácia. Embora o estudo tenha envolvido o voleibol, acreditamos que todo tipo de jogo tenha o mesmo pressuposto quanto a utilização do raciocínio e seja este, portanto, fator indissociável das atividades realizadas nas aulas Educação Física.

Com relação às dimensões físico-desportiva e motora, a afirmação "Educação Física é esporte" teve a maioria (66,6%) das respostas concentradas em "muitas vezes". Já "Educação Física é exercício" obteve "sempre" em 53,3% dos casos. Outras afirmações relacionadas ao caráter físico e motor também refletiram uma visão tradicional da disciplina: "Educação Física é movimento", "Educação Física é coordenação motora", "Educação Física é fazer e aprender", "Educação Física é saúde", todas com predominância das respostas "muitas vezes" e "sempre". Tais achados corroboram com os resultados obtidos por Carvalho (2006) em uma investigação semelhante no estado de Minas Gerais.

Os participantes deste estudo concordaram com a opinião de que a Educação Física possui uma forte dimensão social. As afirmações "Educação Física é disciplinadora", "Educação Física é trabalhar em grupo", "Educação Física deve ensinar regras" e "Educação Física é cooperação", concentraram 93,3% das respostas entre "muitas vezes" e "sempre". Estes resultados vão ao encontro do obtido por Bracht et al (2003), em um estudo que procurou verificar a opinião sobre a Educação Física entre os próprios professores responsáveis pela disciplina. Da mesma forma, em um estudo conduzido por Almeida et al (2011), discentes do ensino médio apontaram as aulas de Educação Física como um espaço no qual predomina a interação social. Na afirmação de que "Educação Física é competição" os resultados não foram consensuais, sendo que a maioria das respostas foi "às vezes" (53,3%), "muitas vezes" (40,0%) e "poucas vezes" (6,7%).

No que diz respeito a uma dimensão recreacionista, nota-se desacordo na opinião dos participantes em algumas afirmações. Em "Educação Física é diversão" e "Educação Física é entretenimento", houve quem respondeu "nunca" (6,7%) e houve quem respondeu "sempre" (20%), mas a maioria assinalou "muitas vezes" (53,3%). Nas afirmações de que "Educação Física é lúdica" e "Educação Física é recreação", a maioria das respostas foi "muitas vezes", 46,6% e 66,6%, respectivamente. Já com relação à afirmação que define "Educação Física é brincar livremente", 13,3% responderam "nunca", 6,7% responderam "muitas vezes" e a maioria 80,0%, respondeu "às vezes". Carvalho (2006), ao verificar resultados semelhantes em seu estudo, considerou que em alguns momentos, na visão dos professores de outras disciplinas, a aula de Educação Física é confundida com momento livre, semelhante à hora do recreio e desprovida de aspecto pedagógico. Obviamente que não se pode afirmar o mesmo sobre o presente estudo, pois não nos foi possível conhecer o conceito e a relevância pedagógica que cada um dos participantes atribui aos itens investigados.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos nesta investigação revelaram que professores de outras áreas veem a Educação Física escolar como uma disciplina com grande potencial de socialização. Pode-se perceber também, a grande importância dada aos aspectos físico, desportivo e motor, o que caracteriza uma visão tradicional, neste segmento. Com relação à dimensão recreativa e formativa da Educação Física, embora muitos tenham apontado a disciplina como espaço de brincadeiras totalmente livres, reconhecem o caráter educativo e de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Opinião de professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. et al. A percepção discente sobre a Educação Física Escolar e motivos que levam à sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2011, p. 109-116. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/viewFile/2660/3302>>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 183-197, set. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594/18307>>. Acesso em: 11 Abr. 2014.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, F. S. **O papel da educação física escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas**. Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Educação – Juiz de Fora/MG, 2006.

MORALES, A. et al. Eficácia do processamento mental em jogadores de voleibol com níveis metacognitivos diferenciados. **Rev Educ Fís/UEM**. v. 20, n. 1, p. 43-50, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis>. Acesso em: 8 de maio de 2009> Acesso em: 12 abr. 2014.

A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO MODELO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rodrigo Lara Rother¹
Margarita Rosa Gaviria Mejia²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Compreendendo a complexidade encontrada no cenário da Educação Física Escolar (EFE), onde na maioria das vezes faltam espaços e materiais adequados para uma aula qualificada (GASPARI, 2006), a disciplina é desvalorizada pela comunidade escolar e a remuneração é insatisfatória (SORIANO e WINTERSTEIN, 1998), vemos ao mesmo tempo a Educação Física sendo a aula preferida pelos alunos e os professores apresentando um alto nível de satisfação na profissão (ROTHER et al., 2014). Para que seja possível a compreensão deste quadro contraditório, é necessária a utilização de um modelo de estudo amplo, que não reduza o fenômeno abordando somente uma variável, mas que considere as pessoas envolvidas, o ambiente encontrado, os processos vividos no dia a dia e o tempo de duração das interações entre estes elementos. A abordagem destes aspectos é o que postula a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Dentro da concepção do Desenvolvimento Humano, onde toda a pessoa é considerada um ser em desenvolvimento, um dos principais nomes desta área de estudo, Urie Bronfenbrenner, criou a primeira versão da Teoria Bioecológica, no início dos anos 70. Esta teoria foi sendo aprimorada com especificações e avanços na compreensão de cada um dos elementos que a compõem, até chegar ao modelo de estudo hoje vigente, chamado de PPCT - *Processo, Pessoa, Contexto e Tempo* (SWATOWISKI, 2011). Bronfenbrenner (2011) explica que a *Pessoa* é o ser em desenvolvimento, que interage com outras pessoas e com o ambiente; o *Processo* representa todas as atividades geradoras de desenvolvimento às quais a pessoa é submetida ou participa; o *Contexto* refere-se ao ambiente onde ocorrem os processos e as interações das pessoas; já o *Tempo* considera os eventos históricos da vida e a sua duração. Koller (2004) reforça a importância da teoria afirmando que todos os elementos são considerados e inter-relacionados de forma indissociável, mas isso não impede que algum deles seja estudado de forma mais aprofundada do que os outros conforme o interesse do pesquisador.

A partir da ampla possibilidade de utilização deste modelo de estudo, o objetivo desta investigação é introduzir os conceitos fundamentais da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e avaliar a possibilidade do seu emprego como metodologia de investigação na EFE.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Este estudo é caracterizado como uma metanálise qualitativa. Rodriguez-Artalejo e Guallar-Castillón (2000) descrevem a metanálise como o agrupamento e análise de resultados procedentes de estudo primários temáticos, gerando evidências científicas. Já Pinto (2013) apresenta este formato metodológico como uma inovação, visto que a metanálise historicamente é um procedimento quantitativo. A autora afirma que a sua utilização qualitativa possibilita uma visão mais acurada do desenvolvimento das pesquisas na área em foco, além de ampliar o conhecimento e ajudar a compreender o fenômeno que se quer enfatizar. Desta forma, como objeto da metanálise foram selecionadas cinco publicações, elaboradas na disciplina de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do curso de licenciatura em Educação Física da Univates, de Lajeado/RS/Brasil. Nesta disciplina, os alunos foram a campo no segundo semestre do ano de 2013, resultando em oito estudos que retrataram a realidade da EF na região de abrangência da instituição. Dos oito estudos, cinco foram publicados, os quais serão utilizados como amostra para a presente pesquisa. Quatro dos cinco estudos selecionados foram publicados como resumos

¹ Mestrando da Univates. rodrigorother@univates.br

² Prof^a Dr^a da Univates. margaritarosagaviria@gmail.com

em anais em 2013 e um foi publicado como artigo completo original em uma revista digital em 2014. Serão utilizados para a metanálise os resultados encontrados por estes estudos, mas sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos selecionados trazem em seus resultados que o professor de EFE está plenamente satisfeito com sua profissão, embora a falta de interesse dos alunos seja um fator apontado como causador de incômodo. A palavra "amor" foi utilizada por três entrevistados para caracterizar o que sentem pelo exercício da profissão. Um único caso de plena insatisfação foi encontrado, justificado pelo professor não estar atuando no segmento da Educação Física ao qual objetivava quando da sua graduação (equipes esportivas) e não se vê com perfil para atuar na escola. Bem sucedidos na profissão, os professores acreditam ser aquele que domina os conteúdos; tem bom relacionamento com alunos, colegas e direção; gosta de atuar na área; e tem estabilidade financeira suficiente para disponibilizar seu tempo exclusivamente às funções escolares. Sob a perspectiva bioecológica, as características pessoais de *disposição*, também chamadas por Tudge (2008) de "forças", são favorecedoras do desenvolvimento da *Pessoa* (professor), onde o amor pela profissão é exemplificado, mesmo quando as relações pessoais com alunos ou o perfil inadequado para a profissão possam ser limitações apresentadas pelo *Contexto*. As características pessoais de *recursos* e *demandas*, postuladas por Bronfenbrenner (2011) também são elencadas, quando buscado um perfil de profissional de sucesso, quando citados os relacionamentos interpessoais e a estabilidade financeira.

Sobre os conteúdos escolhidos nas aulas de EFE, os esportes são o principal, com o intuito de satisfazer a vontade dos alunos. Mas há relatos que os esportes são trabalhados com adaptações para contemplar todos os alunos e que ocorrem tentativas de apresentação de novas vivências nas aulas. Um fato relevante apresentado e que determina a escolha dos conteúdos é a falta de locais e materiais apropriados, limitando as possibilidades de diversificação e a qualidade das aulas. Aqui evidenciam-se bioecologicamente as inter-relações pessoais (professor e alunos) dos integrantes do *microssistema* (EFE) determinando na escolha dos conteúdos aplicados nas aulas (análogo aos *processos*). Além disso, o *Contexto* apresenta papel limitante na qualidade das aulas, com interferência direta do ambiente encontrado para sua realização.

Mesmo considerando a avaliação como de grande importância nas aulas, justificada por mostrar ao professor os resultados do seu trabalho e aos alunos a sua assimilação dos conteúdos, os professores demonstraram clara falta de embasamento para realizá-la, visto que em suas respostas confundem seguidamente os conceitos de "instrumentos" e "critérios" de avaliação. A participação do aluno nas aulas é o aspecto mais importante para os professores, pois as escolas determinam a não reprovação de nenhum aluno na EFE. Ao olhar da Teoria Bioecológica, os *processos* ocorridos nas aulas são o objeto da avaliação, já a falta de embasamento dos professores para realizá-la demonstram características pessoais chamadas por Bronfenbrenner (2011) como *disposições disruptivas*, ou seja, que impedem ou retardam o desenvolvimento da *pessoa* (como a falta de embasamento teórico). O *contexto* escolar de não reprovação na disciplina interfere também no *processo* avaliativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por interfaces entre a EFE e cada um dos elementos do modelo bioecológico PPCT, encontramos diversas situações-exemplo nos resultados selecionados para este estudo e que podem ser objeto de novas investigações e aproximações entre as duas áreas. Estas evidências demonstram ser possível a aplicação da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como metodologia de investigação na EFE, podendo trazer alguns avanços e aprofundamentos por se tratar de uma perspectiva diferente das publicações já realizadas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Teoria Bioecológica. Desenvolvimento Humano.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GASPARI, Telma Cristiane et all. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, v.14, n.1, p.109-137, 2006.

KOLLER, Sílvia Helena. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PINTO, Candida Martins. Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em Letras. **Atos de Pesquisa em Educação - PPG/ME**. Blumenau, v. 8, n. 3, p.1033-1048, set./dez. 2013.

RODRIGUEZ ARTALEJO F.; GUALLAR CASTILLÓN,P. Sobre los Meta-análisis y el QUOROM. **Rev. Esp. Salud Pública**. v.74, n.2, p.103-105E, 2000.

ROTHER, Rodrigo Lara. JÚNIOR, Antônio. DE MAMAN, Bruno. MULLER, Carla. CUNHA, Camila. Nível de satisfação de professores de Educação Física atuantes em escolas públicas do Vale do Taquari/RS. **EF Deportes, Revista Digital**. Buenos Aires, v18, n190, 2014. Acesso em 31 março 2014. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd190/satisfacao-de-professores-de-educacao-fisica.htm>>.

SORIANO, Jeane Barcelos; WINTERSTEIN, Pedro José. Satisfação no trabalho do professor de Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.12(2): 145-59, jul./dez. 1998.

SWATOWISKI, Fernando Wolff. **Validação da escala de atributos pessoais no contexto (EAPC) social**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

TUDGE, Jonathan. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: MOREIRA, L; CARVALHO, A. M. A. **Família e Educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas. p. 209-231. 2008.

GINÁSTICA: UMA POSSIBILIDADE NA ÁREA ESCOLAR

Jéssika Rodrigues¹
Mariel Machado Melo²
Alessandra Brod³

INTRODUÇÃO

O PIBID/UNIVATES do curso de Educação Física desenvolveu suas metas e ações em uma das escolas parceiras, que tinha como proposta oportunizar aos alunos práticas corporais diferenciadas, através da ginástica, proporcionando oficinas com atividades não frequentes no dia a dia da Educação Física escolar. A ginástica foi trabalhada com o intuito de levar aos alunos vivências variadas da prática da ginástica, pouco estimuladas na escola, proporcionando-lhes momentos de descontração e de aprimoramento de habilidades motoras.

A ginástica ainda não está inserida totalmente na escola, visto que os alunos têm carência de vivências práticas, faltando-lhes conhecimentos básicos que envolvem a ginástica. Uma das principais deficiências é a falta de força muscular nos membros superiores e região abdominal, o que foi identificado através de atividades como parada de mãos, andar de caranguejo, rolinho, estrelinha, entre outros fundamentos básicos que envolvem a psicomotricidade e capacidades físicas, como a força muscular.

Conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (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 Escolar e que estão contidas nos conceitos da Educação Psicomotora. É através da estimulação psicomotora nas aulas de Educação Física Escolar que se proporciona meios para que os alunos explorem seus corpos e o mundo que os cerca, possibilitando a estes o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos necessários ao seu aprendizado e ao seu desenvolvimento global.

Assim, a Ginástica Artística se apresenta como efetiva ferramenta de desenvolvimento psicomotor, incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como disciplina formadora, pois ajuda a desenvolver o equilíbrio, a resistência, a flexibilidade e a força entre outras variáveis. Também pelo constante estado de risco e transgressão dos limites corpóreos, esta modalidade deveria ser amplamente utilizada nas séries finais da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (DA SILVA, 2002; ARÊAS NETO et al 2003).

Quando iniciamos as aulas práticas, percebemos que os alunos ainda não tinham conhecimentos básicos da ginástica. Partimos então do pressuposto de que teríamos que desenvolver atividades que viessem a proporcionar momentos para que os alunos adquirissem uma maior experiência nessa modalidade. Considerando que a Educação Física Escolar engloba a ginástica artística como um dos conteúdos a serem tratados na escola, deve-se lembrar de que, como todos os outros conteúdos presentes na cultura corporal de movimentos, a modalidade tem como objetivo apenas a vivência, e não a competição e rendimento, podendo assim o aluno usufruir de todos os benefícios que este esporte encantador fornece.

Segundo Ayoub (2003), aprender ginástica na escola significa, portanto, estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações desta modalidade e, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica.

Poucos professores incluem o conteúdo da ginástica escolar, Nista-Piccolo (1999) ressalta que isso se deve ao fato de que muitos não tiveram vivências anteriores com ginástica e por isso desconhecem o seu caráter pedagógico no processo de aprendizagem da atividade corporal. Ayoub (2003, p. 30) diz que "a ginástica nas aulas de Educação Física escolar está praticamente extinta, devido a uma série de fatores

¹ Acadêmica do curso de Educação Física - Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES

² Acadêmica do curso de Educação Física - Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES

³ Docente dos cursos de Educação Física do Centro Universitário UNIVATES

que dificultam o seu desenvolvimento, entre os quais a ausência de conhecimento do professor sobre esse tema”.

De acordo com Schiavon e Nista-Piccolo (2007), um fator relevante para a ausência da ginástica em meio escolar é o desconhecimento, por parte dos professores, sobre como trabalhar o conhecimento gímico, o que nos mostra a dificuldade de visualizar a ginástica para além do seu aspecto competitivo.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido é de caráter qualitativo. A escola escolhida para o estudo pertence ao município de Lajeado/RS e possui parceria com o Programa da CAPES, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), em parceria com a Univates.

As atividades foram realizadas com turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental no decorrer do semestre B de 2013. Os planejamentos das aulas foram organizados nas terças-feiras, na parte da tarde e nas quartas-feiras, na parte da manhã, sendo as aplicações práticas desenvolvidas na escola nas terças – feiras, no turno da manhã.

Foi a partir de observações realizadas nas aulas de educação física e conversas com a professora titular que se sentiu a necessidade de oportunizar estas práticas diferenciadas. Percebemos então, que a ginástica contempla os nossos critérios, isto é, a maioria dos alunos pouco ou nunca vivenciou esse conteúdo.

O estudo das fundamentações teóricas deu base para aplicar as práticas de ginástica, suprimindo as necessidades observadas como, por exemplo, a dificuldade de coordenação, concentração e equilíbrio dos alunos, e a pouca flexibilidade e força nos membros. Conforme Souza (2008), os princípios que norteiam a ginástica privilegiam o estímulo à criatividade, ao bem-estar, à união entre as pessoas e o prazer pela sua prática.

As aulas de ginástica geral consistiram em ações educativas e recreativas, proporcionando aos educandos diferentes vivências corporais, assim como o aprimoramento da coordenação motora, força, equilíbrio estático e dinâmico.

Os principais movimentos e exercícios desenvolvidos dentro da ginástica foram rolinho, estrelinha, saltos, apoios, movimentações corporais de diferentes formas.

Dentro das atividades de movimentações corporais realizaram-se deslocamentos em quatro, dois e três apoios, nos sentidos anterior e posterior, em diferentes direções. Para o estímulo do equilíbrio e força, desenvolvemos atividades em duplas e trios nas quais os alunos utilizavam do peso do próprio corpo para manter o equilíbrio, como, por exemplo, a atividade de parada de mão ou a de dois a dois com as mãos dadas, pés unidos de frente, executando extensão posterior.

Outros elementos ginásticos trabalhados foram: a “roda”, popularmente chamada de estrelinha, e o rolinho. Neste momento, os alunos aprenderam a executar corretamente estes elementos, ampliando seu repertório motor.

Com essas experiências, percebemos que nem sempre as atividades práticas ocorrem conforme o planejado. Ao longo das aulas vimos que certos exercícios deveriam ter sido aplicados de forma mais gradativa, com procedimentos pedagógicos mais eficientes, pois cada turma é diferente e as capacidades motoras das crianças variam muito. Um exemplo disso foi a parada de mão, na qual os alunos não conseguiram executar a extensão total do tronco. Estas percepções remetem à identificação de outras problemáticas, como o fortalecimento da musculatura abdominal, dorsal e de membros superiores. Além disso, o conhecimento do corpo, suas percepções de movimento e controle deste.

CONSIDERAÇÕES

Durante as práticas desenvolvidas, pode-se concluir que o planejamento deve ser bastante flexível, visto que há uma diferença relativamente grande entre uma turma e outra. Parte das turmas que foram trabalhadas com a ginástica mostrou não ter conhecimentos básicos da ginástica, o que fez com que buscássemos atividades que suprissem essa necessidade.

Outro ponto relevante, que desencadeou uma reflexão dos pibidianos, foram os inúmeros períodos em que se ‘perdia tempo’ em esperar o silêncio dos alunos para que ouvissem a explicação das atividades.

Por diversas vezes, os alunos não ouviam o que lhes era solicitado e posteriormente, não compreendiam o que deveriam realizar. A habilidade de escuta necessita ser efetivada no ambiente escolar.

As vivências obtidas são de suma importância pelo fato de enriquecer o fazer pedagógico, sem esquecer-se dos outros inúmeros benefícios da ginástica, como bem-estar físico e psíquico, queima de calorias, tonificação muscular, diminuição dos riscos de problemas cardíacos, melhora de relacionamento em grupo, entre outros.

Os momentos de reflexão em grande grupo com os bolsistas nos fizeram compreender melhor a prática, assim como evoluir nos procedimentos adotados no decorrer das oficinas. Repensando as atividades realizadas e as dificuldades/aprendizagens apresentadas pelos alunos, podemos dizer que crescemos muito na prática docente.

A ginástica na escola dever ser proporcionada visando a mostrar para os alunos, pais e demais professores os benefícios da mesma. A motivação dos alunos nessas práticas diferenciadas implica fazer com que o professor busque fundamentação teórica e procedimentos adequados que primam pelo desenvolvimento psicomotor.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ginástica. Ensino Fundamental. Docência

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física escolar**. Campinas: Unicamp, 2003.

ARÊAS NETO, Nilo Terra. **O Movimento Acrobático como meio de Resgate da Auto-confiança e Incremento da Auto-estima de População de Baixa-renda** (Graduação em Educação Física). Universidade Estácio de Sá, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação e Desporto. Secretária de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997a (Área: Educação Física; Ciclos: 1 e 2).

DA SILVA, V. F. **Treinamento neurogênico bio-operacional: uma perspectiva da aprendizagem motora**. In: Rogério Vilela de Abreu Pereira; Raimundo Nonato de Azevedo; Mauro Cesar Gurgel de Alencar Carvalho. (Org.). **Força: Aspectos básicos do treinamento**. 1 ed. Rio de Janeiro: AZ, 2002a, v. 01, p. 93-126.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Crescendo com a ginástica**. Campinas: Papyrus, 1999.

SCHIAVON, Laurita; NISTA-PICCOLO, Vilma. **A ginástica vai à escola**. Revista movimento, Porto Alegre, v.13, n.3, p.131-150, Setembro/Dezembro de 2007.

SOUZA, E.P.M. **Ginástica Geral - experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

A ARTE CIRCENSE INSERIDA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Camila Pires Cunha¹
Diego Augusto Seibel²
Eduardo Kich³
Alessandra Brod⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, mantido pela Univates em parceria com o Ministério da Educação, através da CAPES, o subprojeto de Educação Física da Univates, atuando em uma escola municipal no bairro São Caetano, na cidade de Arroio do Meio/RS, teve a proposta de introduzir “As Artes Circenses na Educação Física Escolar”.

A proposta teve como objetivo principal Destacar a magia do circo no ambiente escolar, buscando trabalhar alguns dos elementos específicos através de oficinas, dentre elas: contorcionismo, expressão corporal, expressão facial, malabarismo com e sobre objetos. As oficinas foram ministradas de forma diretiva, sempre buscando individualmente a evolução do aluno.

Os objetivos específicos desta proposta permearam em desenvolver nos alunos capacidades físicas e motoras através do aprendizado que a cultura do circo pode lhes oferecer. Assim como, desenvolver a expressão corporal e o conhecimento de corpo de forma lúdica e prazerosa. Seguindo um cronograma previamente planejado, produzimos o material necessário para as oficinas, adaptando e utilizando os insumos fornecidos na sala de materiais do Pibid. Salienta-se o esforço desta etapa a qual muitas vezes fora de horário, exigiu muito estudo e disponibilidade de aprender a fazer.

DECISÕES METODOLÓGICAS

No presente estudo a metodologia foi baseada em desenvolvimento de oficinas. Estas foram ministradas de forma diretiva, sempre buscando individualmente a evolução do aluno, partindo do conhecimento de seus conhecimentos prévios.

A temática foi escolhida por ser um conteúdo pouco desenvolvido no ambiente escolar, motivando proporcionar a magia do circo neste contexto, buscando trabalhar alguns dos elementos específicos como o contorcionismo, a expressão corporal, a expressão facial, o malabarismo com e sobre objetos. Os objetivos específicos permearam em desenvolver nos alunos capacidades físicas e motoras através do aprendizado que a cultura de movimento do circo pode lhes proporcionar.

Conforme afirma Bortoleto e Carvalho (2003, p.65, apud Bortoleto 2008), as instituições escolares são o principal meio de transmissão e produção cultural, sendo o circo uma importante forma de representação da cultura corporal, portanto justifica-se a sua inclusão no processo educativo.

As atividades circenses, segundo Pérez Gallardo e Gutiérrez (2008), a expressão corporal leva o praticante à construção e à ampliação das experiências motoras, permitindo que estas demonstrem o que imaginam e sente através de gestos. Outra forma de comunicação é a utilização de fantasia, objetos e/ou brinquedos que potencializam um novo personagem.

¹ Acadêmica do curso de Educação Física - Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES

² Acadêmico do curso de Educação Física - Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES

³ Acadêmico do curso de Educação Física - Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES

⁴ Docente dos cursos de Educação Física do Centro Universitário UNIVATES

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Desde o início das atividades, o tema foi muito bem aceito. Os alunos envolveram-se significativamente em todas as práticas. A escola transformou-se em um circo e o imaginário permitiu que todos participassem deste mundo.

A evolução motora dos alunos melhorou significativamente, sendo que na última oficina, onde eles puderam explorar os materiais circenses originais, pode-se perceber que movimentos dificilmente realizados anteriormente já estavam sendo executados por muitos.

É através dos obstáculos que surgem os avanços, e a cada obstáculo no qual tem se deparado, surge um objetivo a se cumprir. Ter que enfrentá-los e conseguir êxito em seus resultados traz experiência a quem os encara.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Artes Circenses. Circo na Escola.

REFERÊNCIAS

BORTOLETO, Marco Coelho. **Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses:** Jundiaí, SP, Fontoura, 2008.

PÉREZ GALLARDO, J.; GUTIERREZ, L.L. **Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses:** In BORTOLETO, Marco Coelho. Jundiaí, SP, Fontoura, 2008.

VALIDAÇÃO DE UM SISTEMA DE ESCANEAMENTO 3D PARA AVALIAÇÃO DAS CURVATURAS DA COLUNA VERTEBRAL DE CRIANÇAS EM DIFERENTES PERFIS NUTRICIONAIS

Juliana Adami Sedrez¹
Jefferson Fagundes Loss²
Cláudia Tarragô Candotti³

INTRODUÇÃO

A avaliação da coluna vertebral tem grande importância para inúmeras situações clínicas, como por exemplo, no acompanhamento das alterações das curvaturas, no tratamento das deformidades da coluna e para o planejamento de procedimentos cirúrgicos ortopédicos. (VRTOVEC, 2009). Para o diagnóstico e acompanhamento desse desvio, tradicionalmente, utiliza-se a radiografia (JEFFERSON, 1988). No entanto, sabe-se que a exposição frequente a esse método acarreta em elevada exposição a doses indesejáveis de radiação ionizante (TURNER-SMITH, 1988). Dessa forma, objetivando minimizar a exposição à radiação ionizante sem prejudicar o acompanhamento frequente das alterações posturais, diversos estudos têm procurado desenvolver instrumentos não invasivos de avaliação da coluna vertebral.

No Brasil foi lançado o primeiro sistema de análise de desvios posturais por meio de escaneamento tridimensional da coluna vertebral, denominado de Vert 3D. Este avançado sistema permite um exame funcional livre de radiação e fornece uma visão tridimensional da superfície das costas, permitindo estimar o posicionamento da coluna vertebral. O sistema Vert 3D utiliza a tecnologia de estereografia por luz estruturada, projetando um padrão luminoso nas costas do indivíduo, o que permite o escaneamento tridimensional desta região. Não obstante, não foi encontrada qualquer referência que sinalize que esse sistema tenha sido submetido aos procedimentos de validação.

Dessa forma, o objetivo desse estudo foi verificar a validade concorrente, a repetibilidade, a reprodutibilidade interavaliador, a sensibilidade e a especificidade do sistema de escaneamento Vert 3D na avaliação das curvaturas frontais e sagitais de crianças com diferentes perfis nutricionais.

MATERIAIS E MÉTODOS

A amostra do estudo foi composta por 115 crianças, com média de idade $10,9 \pm 2,5$ anos, as quais foram submetidas à radiografia panorâmica da coluna vertebral sagital e frontal, avaliação antropométrica e cinco avaliações com o sistema Vert 3D, por três avaliadores treinados. A partir dos dados radiológicos foram obtidos os ângulos de Cobb das curvaturas sagitais e frontais. E, com o sistema Vert 3D foram obtidos valores de ângulos de cifose torácica, lordose lombar e escoliose, além de flechas escolióticas.

Com o software SPSS os dados foram submetidos ao Coeficiente de Correlação Produto-momento de Pearson ou Coeficiente de Correlação de Spearman, Coeficiente de Correlação Intra-classe, teste t pareado ou teste de Wilcoxon, ANOVA one way ou Friedman, sendo adotado o nível de significância de 0,05.

RESULTADOS

Os resultados demonstraram que no plano frontal, ao analisar as flechas escolióticas o sistema Vert 3D apresentou níveis moderados de repetibilidade para as flechas à esquerda e níveis fracos a moderados para flechas à direita. A reprodutibilidade interavaliador apresentou níveis moderados de correlação para flechas à direita e à esquerda. No que se refere à validade concorrente, não foram encontradas correlações

1 Fisioterapeuta, mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Ufrgs. julianasedrez@gmail.com

2 Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Ufrgs e docente do curso de Fisioterapia e Educação Física, mestrado e doutorado da Ufrgs. jefferson.loss@ufrgs.br

3 Doutora em Ciência do Movimento Humano pela Ufrgs e docente do curso de Fisioterapia, mestrado e doutorado da Ufrgs. claudia.candotti@ufrgs.br

entre as flechas à direita com os ângulos das curvaturas para a direita da coluna vertebral. No entanto, as flechas à esquerda apresentaram correlação fraca com as curvaturas para a esquerda da coluna vertebral, mensuradas por meio do ângulo de Cobb.

Ao analisar os resultados angulares no plano frontal, observou-se repetibilidade fraca e reprodutibilidade interavaliador moderada para as medidas à esquerda. Já para as medidas angulares à direita não se obteve correlação significativa entre as medidas de um dos avaliadores para avaliação da repetibilidade e a reprodutibilidade interavaliador apresentou nível fraco. Para a validade concorrente dos ângulos à direita e à esquerda não foram observadas correlações significativas com os ângulos de Cobb, em nenhum dos casos, para todos os avaliadores.

Para avaliar a acurácia do sistema Vert 3D em fornecer o diagnóstico de escoliose foi utilizada a curva ROC, sendo obtida área sob a curva ROC de 0,390 ($p=0,301$) para flecha escoliótica direita e de 0,746 ($p=0,02$) para flecha escoliótica esquerda. Esses resultados demonstram que a flecha escoliótica direita foi "reprovada" para o diagnóstico de escoliose e que a flecha escoliótica esquerda apresenta uma acurácia "regular", com sensibilidade de 75% e especificidade de 56,6%.

No plano sagital, o sistema Vert 3D apresentou excelentes níveis de repetibilidade e reprodutibilidade interavaliador para os ângulos de cifose torácica e lordose lombar, mas apresentou correlação fraca com o ângulo de Cobb para cifose torácica e moderada para lordose lombar.

Ao avaliar a acurácia do sistema Vert 3D em fornecer o diagnóstico de hiperlordose lombar obteve-se área sob a curva ROC de 0,734 ($p=0,000$), o que indica uma acurácia "regular", com sensibilidade de 81,3% e especificidade de 62,7%. A área sob a curva ROC para o diagnóstico de retificação lombar foi de 0,375 ($p=0,174$), demonstrando que o ângulo de lordose lombar do sistema Vert 3D foi "reprovado" para o diagnóstico de retificação lombar. E, a área sob a curva ROC para o diagnóstico de hipercifose torácica foi de 0,689 ($p=0,000$) e, apesar da acurácia "ruim", apresenta sensibilidade de 65,5% e especificidade de 73,7%. Não foi possível avaliar a acurácia do sistema Vert 3D para o diagnóstico de retificação torácica, pois na amostra do presente estudo não apresentou nenhum caso com essa alteração postural.

Além disso, foi possível observar que a repetibilidade e reprodutibilidade interavaliador manteve bons níveis de correlação independente do perfil nutricional avaliado, tanto no plano sagital, como no plano frontal.

CONCLUSÃO

A partir desses resultados é possível observar que as medidas de flechas escolióticas demonstraram ser mais adequadas para a avaliação do plano frontal, já que apresentaram melhores níveis de repetibilidade e reprodutibilidade interavaliador quando comparadas com as análises angulares. Além disso, os resultados sinalizam que o sistema de topografia Vert 3D pode ser utilizado no acompanhamento clínico de alterações posturais da coluna vertebral nos planos sagital e frontal, de crianças de todos os perfis nutricionais, entretanto esse sistema não pode ser utilizado como forma de diagnóstico de alterações da coluna vertebral ou com o objetivo de estimar o ângulo de Cobb obtido por meio das radiografias. Dessa forma, o sistema Vert 3D pode ser utilizado como um instrumento alternativo, fornecendo informação referente ao posicionamento da superfície do dorso, para o acompanhamento clínico de profissionais da saúde, mas não apresenta condições de substituir o uso do exame radiográfico.

Palavras-chave: Avaliação. Coluna vertebral. Topografia.

REFERÊNCIAS:

- JEFFERSON, Rosalind et al. Scoliosis surgery and its effect on back shape. *The journal of bone and joint surgery*, v.70-B, n.2, p.261-266, 1988.
- TURNER-SMITH, Alan et al. A method for analysis of back shape in scoliosis. *Journal of Biomechanics*, v.21, n.6, p.497-509, 1988.
- VRTOVEC, Tomaz et al. A review of methods for quantitative evaluation of spinal curvature. *European Spine Journal*, v.18, n.5, p.593-607, 2009.

CONCEPÇÃO ABERTA E PREFERÊNCIA DOS ALUNOS PELOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID/UNIVATES

Franciele Lavall¹
Bruna Führ²
Mara Lúcia Schneider Klein³
Rodrigo Lara Rother⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O presente estudo tem por objetivo identificar os conteúdos da Educação Física preferidos pelos alunos de uma escola pública de Lajeado-RS, na qual irão iniciar as atividades do subprojeto Educação Física 1 do PIBID/Univates. O Pibid é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e parceiro da Univates.

O Pibid busca oportunizar aos acadêmicos bolsistas de iniciação a docência as diferentes tarefas que um professor de Educação Física tem na escola, entre elas a escolha dos conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo. Para escolher estes conteúdos, devem-se considerar vários aspectos, como o conhecimento das preferências dos alunos. A abordagem de ensino que considera esta relação de participação do aluno no processo educacional é chamada de Concepção Aberta (STRAMANN, 2005).

Hildebrandt e Laging (1986) postulam que a concepção aberta é quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e tomadas de decisão. O grau de abertura dado pelo professor e a sua decisão prévia é o que determina as possibilidades de decisão dos alunos.

Espera-se que, consultando os alunos e considerando as informações resultantes deste trabalho para elaboração do plano de ação do Pibid/Univates, subprojeto Educação Física 1, os alunos sintam-se parte do processo educacional e responsáveis pelo sucesso das aulas, motivando sua participação e interesse.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se por ser de natureza quantitativa, onde as respostas foram classificadas em grupos temáticos e definidos os percentuais de frequência de cada resposta. Foram selecionados para participar da pesquisa três turmas de uma escola pública de Lajeado-RS, representantes do 6º, 7º e 8º anos, compreendendo 76 alunos participantes. A coleta de informações foi realizada através de um questionário composto por duas perguntas abertas: 1-Quais as atividades da Educação Física que você mais gosta?; 2-Quais as atividades da Educação Física que você menos gosta?; e 3-Quais as atividades que você gostaria de ter nas aulas de Educação Física e ainda não teve? O período em que foram aplicados os questionários foi imediatamente anterior ao início das atividades do Pibid na escola pesquisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os alunos do 6º anos, as atividades que mais gostam na Educação Física são futebol (42%) e recreação (32%). Os alunos do 7º ano apresentaram preferência pelas mesmas atividades, mas em posição inversa: recreação (41%) como primeira opção e futebol (31%) na segunda. No 8º ano, as mesmas opções de futebol (40%) e recreação (27%) voltaram a aparecer. Embora predominem estes dois conteúdos, os alunos restantes (26% do 6º ano, 28% do 7º ano e 33% do 8º ano) dividiram sua preferência entre outros nove tipos de atividades.

¹ Bolsista de iniciação a docência, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates, franciele.lavall@hotmail.com

² Bolsista de iniciação a docência, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates

³ Bolsista supervisora, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates, marasklein@hotmail.com

⁴ Bolsista coordenador de área, Pibid/Educação Física 1, Capes, Univates, rodrigorother@univates.br

Sobre o que menos gostam na Educação Física, 16 tipos de atividades foram citadas, sendo que 32% das rejeições do 6º ano foram para brincar de pega-pega. Chama atenção o fato de 25% afirmarem que não há nenhuma atividade da qual não gostam. No 7º ano, pega-pega, futebol e corrida ficaram com 19% cada uma, demonstrando que, mesmo com a preferência da maioria pelo futebol, uma parte significativa não gosta de praticar esta atividade. No 8º ano, corrida liderara com 14% e as tradicionais modalidades esportivas de basquete e vôlei apareceram a seguir com 10%. Outro dado significativo foi que 14% dos alunos do 8º ano afirma não gostar de nenhuma atividade praticada nas aulas de Educação Física.

As atividades que nunca foram praticadas, mas que os alunos gostariam de vivenciar, no 6º ano foi o basquete (20%). Demonstrando uma falta de conhecimento sobre a diversidade da Educação Física, 28% não souberam responder a esta questão. No 7º ano, 29% também não souberam e 14% gostariam de praticar futebol americano. No 8º ano, 17% não gostariam de praticar nenhuma atividade nova e 14% futebol. No total foram citadas 14 opções de novas atividades.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados apresentados, percebe-se nos alunos do 6º, 7º e 8º anos da escola pesquisada, uma polarização nas preferências invariavelmente entre futebol e atividades recreativas. É evidente a falta de experiência dos alunos sobre a cultura corporal do movimento e da necessidade de conquistar o gosto dos alunos pela pluralidade que é característica da Educação Física. Seguindo o postulado da concepção aberta, a opinião dos alunos será considerada na elaboração do plano de ação do subprojeto Educação Física 1 do Pibid/Univates. No caso desta escola, embora a opinião seja considerada, não deverá servir de base para as escolhas do programa, o qual buscará oportunizar toda a diversidade ofertada pela cultura corporal do movimento, haja visto que uma quantidade significativa dos alunos nem mesmo soube elencar algum tipo de atividade que nunca praticou mas que gostaria de praticar.

REFERÊNCIAS

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. *Concepções abertas ao ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

STRAMANN, R. *Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NO DESEMPENHO MOTOR DE ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE-RS.

Patrícia Fernandes¹
Gabriel Merlin²
Willian Barbosa³
Vera Lúcia Pereira Brauner⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O objetivo do presente estudo é analisar a influência de um programa de intervenção no desenvolvimento motor de alunos de uma escola pública da zona leste da cidade de Porto Alegre – RS. A pesquisa em questão é resultado de uma das ações na área da Educação Física, realizadas em escolas públicas dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/Capes.

O desenvolvimento tecnológico especialmente a partir do início do século XXI tem trazido importantes avanços em diferentes áreas. No entanto, o acesso mais facilitado às tecnologias vem dificultando o desenvolvimento de atividades motoras em crianças e também diminuindo os processos de interação social, pelas características de uso dos computadores nos espaços domésticos (GIUGLIANO; MELO, 2004).

A grande importância do trabalho motor amplo nos anos iniciais sem focá-lo em um só esporte, é que a criança terá um maior repertório de experiências corporais e, desta maneira, com uma melhora no seu desenvolvimento motor, facilitando a realização de movimentos que são imprescindíveis para a maturação adequada do indivíduo nas vivências esportivas ou atléticas e também naquelas que são necessárias no dia a dia. As habilidades motoras vêm sendo pouco desenvolvidas devido à automatização dos movimentos e pouco incentivo para a prática de atividades ao ar livre devido à insegurança.

A partir dessas reflexões, destaca-se a importância de trabalhar valências motoras em escolares. Estas vivências motoras oportunizadas na infância e na vida escolar exercem influência significativa no desenvolvimento motor da criança. A Educação Física como atividade pedagógica contribui para o desenvolvimento devendo oportunizar uma repleta gama de experiências corporais, em que todas elas deverão estar norteadas para o processo de conhecimento do mundo e do entendimento pessoal e social do indivíduo. Nesta fase da vida, o sistema de ensino deverá estar focado no trabalho de atividades que englobem diferentes gestos. As aulas devem oferecer oportunidades para que o aluno aumente e explore o seu repertório motor (TORRE et al., 2011).

DECISÕES METODOLÓGICAS

O trabalho realizado foi a aplicação de testes motores para levantamento das condições de desenvolvimento motor das crianças. A partir dos resultados, foi realizada pelos bolsistas, uma intervenção junto às crianças, através de atividades focadas nas habilidades que os testes mostraram necessidade de serem melhores desenvolvidas.

Participaram deste estudo 25 crianças com idades entre sete e 10 anos matriculadas na escola e com consentimento de seus responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos mesmos.

Para identificar o desenvolvimento motor da amostra foi utilizada a bateria de testes de avaliação motora *Movement Assessment Battery for Children – Second Edition (MABC-2)*, que tem sido usada em

¹ Acadêmica de Lic. em Educação Física, bolsista PIBID, FEFID/PUCRS, patricia.fernandes.002@acad.pucrs.br

² Acadêmico de Lic. em Educação Física, bolsista PIBID, FEFID/PUCRS, willian.barbosa@acad.pucrs.br

³ Acadêmico de Lic. em Educação Física, bolsista PIBID, FEFID/PUCRS, merlin.pesquisa@gmail.com

⁴ Prof^a Dr^a em Filosofia e Ciências da Educação pela Universitat de Barcelona, Coordenadora de Área do PIBID-Educação Física, FEFID/PUCRS, vera.brauner@pucrs.br

diversos países para identificar crianças com problemas motores (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007). A bateria de testes possui diferentes tipos de avaliações, que são direcionadas dependendo da faixa etária da criança avaliada. As avaliações de desenvolvimento motor utilizadas nessa pesquisa foram para crianças de sete a 10 anos.

O processo metodológico da pesquisa consistia em avaliar, através da bateria de testes acima, o desenvolvimento motor dos alunos em duas etapas. A primeira etapa se deu enquanto as crianças tinham aulas de Educação Física ministradas por professoras unidocentes. A segunda e última etapa se deu após oito meses de intervenção dos bolsistas do Pibid, ministrando as aulas para os mesmos alunos.

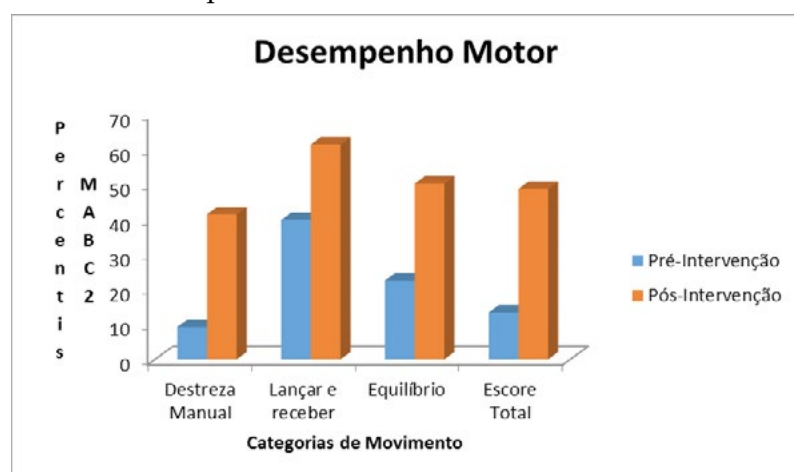
Para responder ao objetivo da pesquisa foi realizado um programa de atividades motoras, baseado nas carências no Desenvolvimento Motor apontadas na primeira etapa da avaliação. Essas atividades estiveram presentes de forma lúdica nas aulas de Educação Física durante oito meses de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar as médias de percentis dos testes pré e pós-intervenção foi possível ressaltar que houve diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) na maioria das variáveis da bateria de testes. As diferenças (pré – pós) foram significativas nos resultados de Destreza Manual (9,14 – 41,4), Equilíbrio (22,5 – 50,2) e no Escore Total (13,4 – 48,7). A comparação das médias dos percentis de Lançar e Receber (39,8 – 61,4) também foi positiva, porém não estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

No gráfico abaixo podemos observar as diferenças nos percentis de cada uma das categorias de movimento nas aplicações pré e pós-intervenção.

Gráfico 1: Comparativo Escore Total



Fonte: Dados coletados pelos autores

Pode-se constatar que o resultado insatisfatório das crianças na primeira etapa de avaliação evidencia que as oportunidades e intensidades motoras vividas não estavam abordando de maneira suficiente o desenvolvimento motor dos avaliados. Assim sendo, os resultados encontrados nessa etapa permitem concluir que, pelo fato dos alunos não obterem um trabalho voltado a habilidades motoras amplas, devido a receberem sempre os mesmos estímulos motores nas aulas de Educação Física, ministradas pelas professoras pedagogas, ocasionou um desempenho insuficiente nas ações dos padrões de movimentos.

Com base nos dados da segunda etapa, conclui-se que a intervenção através de atividades nas aulas de Educação Física durante oito meses, somada a fatores maturacionais, propiciou mudanças estatisticamente significativas para o desenvolvimento das valências motoras de Destreza Manual, Equilíbrio e Escore Total do teste. Ao encontro desta conclusão, segundo Pilz (2007), juntamente com o crescimento e a maturação, que ocorrem naturalmente, a correta interação ambiente-tarefa propicia ao indivíduo melhor desempenho motor.

Pode-se concluir com a segunda avaliação, posterior às aulas com um programa de atividades motoras, que a atividade física orientada para crianças de sete a dez anos de idade possibilita uma melhor estimulação do desenvolvimento motor, proporcionando um melhor desempenho motor do indivíduo no

decorrer de sua vida. Para novos estudos, indicamos o uso de um grupo controle, que não acompanhe essas aulas, para que seja possível desconsiderar o fator maturacional no desenvolvimento motor da amostra.

Os profissionais da área de Educação Física devem conhecer todo o processo de desenvolvimento motor da criança de modo a propor ações que possam estimular e, posteriormente, aperfeiçoar as habilidades motoras básicas e específicas, explorando o conhecimento da criança quanto ao movimento.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Desenvolvimento Motor. Saúde da Criança.

REFERÊNCIAS

GIUGLIANO, R.; MELO A. L. P. Diagnóstico de sobrepeso e obesidade em escolares, utilização do índice de massa corporal segundo padrão internacional. **Jornal Pediátrico**, v. 80, n. 2, p. 129-134, 2004.

HENDERSON, S. E.; SUGDEN, D. A.; BARNETT, A. L. **Movement Assessment Battery for Children- 2: Second Edition (movement ABC-2)**. Londres: HARCOURT ASSESSMENT, 2007.

PILZ, E. M. L. Determinantes biológicos e ambientais no desenvolvimento neuropsicomotor em uma amostra de crianças de Canoas/RS. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 1, p. 181-190, 2007.

TORRE, D. A. et al. Habilidades motoras fundamentais: um diagnóstico de escolares do Ensino Fundamental I. **Arq. Ciênc. Saúde UNIPAR, Umuarama**, v. 15, n. 1, p. 63-69, jan./abr. 2011.

AUTOAVALIAÇÃO: LIÇÕES SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE FORFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues¹

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

No processo de compor o ensinar e o aprender está implícito outro processo: o de avaliar. O significado atribuído à avaliação tem sido diverso ao longo dos tempos. No âmbito da Educação Física (EF), esteve permeada, sobretudo, por uma visão tradicional e meritocrática, na qual o esforço individual tinha papel preponderante. Nesta perspectiva, tanto no ensino superior como na educação básica, o avaliar era conduzido pela comparação, classificação e seleção dos mais aptos.

A avaliação como ato técnico, fortemente associado ao ato de medir, vem progressivamente se deslocando para o entendimento da mesma como um ato de comunicação e de interação entre pessoas e objetos, que ocorre num dado contexto social (HADJI, 2001), movido por intencionalidades políticas e pedagógicas. Junto a sua função social de hierarquização, seleção e certificação dos alunos, vem ganhando força a função pedagógica e formativa.

Em se tratando do processo de formação de professores, é na interação com o outro que para Tardif (2006) ocorre a troca discursiva entre sujeitos sociais, que a identidade profissional vai se constituindo. Nesta perspectiva, a avaliação assume um caráter mediador na construção e implementação do próprio currículo, encontrando-se profundamente implicada com a gestão e regulação da aprendizagem dos estudantes. O processo avaliativo deve se constituir em tempo e espaço de produção de sentidos e significados, tanto no que diz respeito à produção/construção do conhecimento como à produção das subjetividades e à constituição da profissionalidade, processo no qual o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível estão profundamente imbricados numa rede complexa de relações, que é mediatizada pelo outro, principalmente, pela figura docente.

A avaliação assume então um outro papel, o de dispositivo voltado à problematização e à reflexão do processo de transformação da informação em conhecimento e do conhecimento em saberes capazes de mobilizar ações inerentes ao futuro campo de atuação profissional. É nesta perspectiva que a autoavaliação surge como possibilidade à tomada de consciência acerca do processo individual e coletivo de formação (HOFFMANN, 2001) permitindo ainda, a percepção que o docente tem de si mesmo e a que os outros têm dele. Assim, o presente estudo teve como objetivo analisar do que falam estudantes de Educação Física ao realizarem uma autoavaliação em distintos componente curriculares do curso de Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), SC.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Estudo descritivo, de natureza qualitativa, que surge de experiência pedagógica desenvolvida com estudantes de cinco turmas do curso de Educação Física da Unochapecó, SC, 3º e 4º períodos, nos anos de 2011/2 e 2012/1 e 4º período no ano 2013/1. O instrumento foi uma autoavaliação contendo sete questões: atribuição de nota com justificativa do por que não mais e não menos; destaque das potencialidades pessoais, dos colegas e da docente; destaque das fragilidades pessoais, dos colegas e da docente; comprometimentos/compromissos a serem assumidos nos próximos semestres em relação ao processo pessoal de formação inicial; sugestões aos colegas; sugestões à docente e, a partir da reflexão realizada por intermédio das questões respondidas, atribuição de nova nota caso julgassem conveniente, com justificativa à mudança e a não mudança. Das 135 avaliações, foram selecionadas, aleatoriamente, 10 de cada turma, totalizando 50 avaliações. As falas foram analisadas qualitativamente, segundo Minayo (2004).

¹ Educação Física, Mestre em Educação, professora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, SC – Unochapecó, schwinn@unochapeco.edu.br

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A presente experiência pedagógica em cena foi movida por duas situações, a primeira é que avaliar sempre revela um projeto de vida e, no processo de formação inicial, de um determinado projeto profissional, que está expresso nas intencionalidades políticas e pedagógicas do curso. No caso do curso de Educação Física da Unochapecó, significa um egresso capaz de ler a realidade e sobre ela refletir e atender suas demandas.

A segunda motivação vem de De Sordi (2000, p. 232), que lança uma provocação aos educadores que atuam no ensino superior, de que já passamos "da hora de olhar além do buraco da fechadura, para enxergar um pouco mais de nitidez, o que nos espreita" à implementação de um processo avaliativo mais qualificado e "regido pela ética da solidariedade entre professores e estudantes". Neste sentido, os estudantes foram provocados a refletir sobre o processo de formação, falando sobre si, sobre os colegas e sobre a docente.

A autoavaliação realizada ao final dos componentes curriculares fez parte dos acordos pedagógicos realizados durante a construção dos planos de ensino. Sua realização, embora conhecida, foi recebida pelos estudantes com surpresa, principalmente, por leva-los à reflexão acerca de todo o processo vivenciado e não apenas à atribuição de uma nota como, convencionalmente, ocorre na autoavaliação.

Foi possível identificar uma coerência muito grande entre as respostas dos estudantes com as demais atividades de aprendizagem implementadas ao longo dos componentes curriculares no processo de formação vigente. A nota média atribuída foi 7,5. Somente dois estudantes atribuíram-se nota 9,0 e um, nota 10,0, justificando ser um candidato à reprovação, considerando as avaliações até então realizadas. As justificativas ficaram muito próximas da forma como os estudantes participaram ou não das atividades de aprendizagem, logo, da forma como vêm percebendo sua formação, alegando seu comprometimento e a participação na realização das referidas atividades, a pontualidade na entrega de trabalhos, a ajuda que dispensam aos colegas, bem como, a necessidade de mais horas pessoais de estudo, a realização de trabalhos com maior profundidade teórica e uma participação mais efetiva na vida acadêmica e assim, uma maior aproximação e (re)conhecimento do futuro campo de trabalho

Em relação às potencialidades e fragilidades pessoais, as falas giraram em torno das mesmas categorias apresentadas na justificativa da nota. Em relação aos colegas, revelaram haver integração e interação, porém, a grande maioria indicou a necessidade de mais seriedade e comprometimento com o processo de formação, pois, o descomprometimento atual poderá ter reflexos negativos no exercício da futura atuação profissional. Em relação à docente, indicaram o conhecimento sobre os componentes curriculares e a experiência com a educação básica como potencialidades, ficando as fragilidades relacionadas com a demasiada exigência em relação às atividades de aprendizagem e as relações interpessoais.

Os compromissos para com o próprio processo de formação giraram em torno de um maior tempo a ser dedicado aos estudos e a realização de trabalhos mais densos teoricamente. Aos colegas sugeriram mais seriedade com a formação e ações mais coletivas. As sugestões à docente foram em relação a rever seu nível de exigência e ser mais tolerante. Neste sentido, houve coerência entre as justificativas das notas e das potencialidades e fragilidades apresentadas.

Em relação à possibilidade de atribuição de uma nova nota, a grande maioria ratificou a inicialmente registrada, justificando não haverem cometido engano. Cinco estudantes atribuíram-se uma nota menor à nota inicialmente registrada, justificando que mediante a reflexão realizada, perceberam fragilidades em suas ações. Já o único estudante que se atribuiu nota 10,0, ratificou sua decisão, embasada na necessidade de melhorar sua média, embora reconhecesse que estava cometendo um equívoco.

A experiência pedagógica realizada por intermédio da autoavaliação revelou que os estudantes, em sua grande maioria, se reconhecem no processo da própria formação, tendo consciência de suas potencialidades e fragilidades. Os posicionamentos assumidos foram desconsiderados por muitos ao longo dos semestres seguintes, porém, vários estudantes os retomaram, principalmente, no momento da realização dos estágios curriculares, quando faziam comparações com sua forma de ser e estar no processo de formação profissional e os estudantes com os quais estavam atuando naquele momento. A lição que fica, é que a autoavaliação conduzida na perspectiva da reflexão sobre o processo, pode ser um importante dispositivo de formação, tanto para os docentes como para os discentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Avaliação. Autoavaliação.

REFERÊNCIAS

DE SORDI, Mara Regina Lemis. A avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: **PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A aula em foco**. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2000 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GINÁSTICA ARTÍSTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Stelamaris Horn de Brito¹

O presente trabalho tem a intenção de relatar a minha experiência em Ginástica Artística, nos anos de 2010 a 2013, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Jorge Schimdt, de Estrela-RS.

É consenso entre todos que o desporto promove a melhora física e o bem-estar dos indivíduos em todas as fases da vida, assim como também preenche a necessidade humana de movimento (FERREIRA, 2001 p. 42). A escola é espaço institucional de aprendizagem e tem papel fundamental na disseminação do conhecimento e da cultura corporal. Num tempo em que se fala de analfabetismo motor, a Educação Física é ambiente escolar privilegiado para promoção de uma cultura de movimento capaz de ampliar as possibilidades de convivência e o desenvolvimento motor e cognitivo (OLIVEIRA, 2000 p. 27). Nesta perspectiva, o profissional deve oportunizar as mais variadas práticas corporais para os alunos, possibilitando vivências em um espaço adequado às práticas esportivas. É papel do professor oportunizar as mais variadas atividades corporais aos alunos para que possam levar em sua vida fora da escola o hábito da prática esportiva (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2010 p. 14).

Esta responsabilidade contribuiu muito para o meu interesse em aprender mais sobre ginástica. Em 2008, a secretaria de Educação de Lajeado ofereceu um curso de Ginástica Artística com o Professor Marcos Minoru Otsuka, que me deu suporte para aprofundar esta modalidade de forma mais sistemática nas aulas de Educação Física. Busquei bibliografias e informações para que esse projeto fosse adiante e me apoiou nos PCN's que apontam sobre a importância da ginástica pela relação privilegiada com o "conhecimento sobre o corpo", pois trabalha o corpo de modo diferente, aprimorando a sua percepção e domínio (BRASIL, 1997).

O trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Jorge Schimdt foi desenvolvido com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao acreditar que todos pudessem aprender e praticar ginástica dentro de suas possibilidades e limitações, de forma lúdica desenvolvi atividades conforme a faixa etária de cada turma, facilitando a aprendizagem numa relação de segurança e vontade de superação.

A falta de infraestrutura e de material não impediu que a Ginástica fosse conteúdo a ser aprendido nas minhas aulas, busquei adaptar materiais já utilizados nas aulas para o desenvolvimento das atividades. Os espaços utilizados foram os mais variados e alternativos: auditório, ginásio, pátio, pracinha e campo de futebol, e o único material específico foi o uso de colchonetes.

Para a prática da ginástica foram trabalhados os principais fundamentos da ginástica: saltar, equilibrar, rolar, girar, trepar e balançar, que não exigem espaços e aparelhos específicos.

Dentre as atividades realizadas com os alunos, destaco os elementos de solo que eram realizados no ginásio com ou sem os colchonetes, os saltos eram realizados com uma mesa e no chão os colchonetes, a trave era o muro da escola, e a barra fixa era a goleira ou outros brinquedos da pracinha.

A minha preocupação sempre foi a de superar os objetivos na dimensão procedimental, mais tradicional na Educação Física. Para isso, conversei com os alunos sobre o surgimento da Ginástica, e o que já viram na televisão sobre o assunto, procurando desenvolver a dimensão conceitual. Na dimensão atitudinal, o mais importante foi respeitar os colegas, procurando valorizar o que cada um sabe. Os alunos foram constantemente avaliados pela observação durante as aulas, onde os estimulei a evoluir nos elementos e na resolução de conflitos.

Este projeto superou os objetivos com o apoio da Univates, por meio do professor Marcos, que proporcionou aos alunos da escola uma manhã de atividades no Ginásio da Ginástica. Este evento foi um marco importante na aprendizagem dos alunos, pois tiveram a oportunidade de vivenciar e ampliar seus conhecimentos num ambiente específico.

A Educação Física escolar deve procurar ultrapassar barreiras como infraestrutura e despreparo para ampliar o rol de conteúdos na sua área. Assim, este trabalho procura encorajar os colegas professores a

¹ Docente da EMEF Pedro Jorge Schmidt, Lajeado/RS

incluir a Ginástica em suas aulas, de forma sistematizada, aproveitando espaços alternativos para esta prática e na constante busca por conhecimentos, exigência em qualquer área profissional, na garantia de um ensino cada vez mais de qualidade.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. S. **Aptidão física e saúde na educação física escolar**: ampliando o enfoque. Rev. Bras. Cienc. Esporte, v.22, n.2, p. 41-54, jan. 2001.

OLIVEIRA, A. A. B. O Analfabetismo motor ameaça nossas crianças!. **ICcesumar**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 47-48, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física/ secretaria de educação fundamental**. – 2. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. 6. ed – São Paulo: PAPIROS, 2010.

LUGARES POSSÍVEIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Alana de Souza dos Santos¹
Elisandro Schultz Wittizorecki²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa intitulada "O que ensina a Educação Física no Ensino Médio? As aprendizagens narradas por estudantes e professores". Nessa pesquisa tínhamos como objetivo compreender quais aprendizagens as aulas de Educação Física na escola pública têm proporcionado, na perspectiva dos estudantes e professores deste componente curricular, no âmbito da última etapa da Educação Básica. Neste trabalho, apresentamos parte dos resultados da pesquisa, buscando compreender como os estudantes localizam a Educação Física na cultura escolar e que aprendizagens reconhecem que ela tem produzido. O interesse por esse tema se deve às experiências vivenciadas ao longo dos estágios de docência durante o curso de Licenciatura em Educação Física, onde pudemos acompanhar diferentes contextos escolares e a diversidade de representações e graus de envolvimento dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Para entendermos melhor o contexto em que a escola se encontra hoje e que lugares a Educação Física pode estar ocupando nesse cenário é necessário analisar as diferentes discursividades acerca da instituição escolar e suas funções, pois é a partir das premissas desta que o componente curricular Educação Física se faz presente. Diversos autores apresentam sua visão sobre os dilemas da escola. Bourdieu (1999) argumentava que a escola é uma instituição que tem por função conservar e reproduzir as desigualdades sociais. Pérez Gómez (1998) concebe também a escola como uma reprodutora social, mas pondera que essa tendência pode deslizar para a perspectiva de reconstrução crítica do conhecimento e da experiência, priorizando a função educativa e de socialização. Já para Saviani (2008), a escola, além de educar, tem por objetivo promover o homem como cidadão, procurando com isso conferir-lhe condições de ampliação da liberdade, comunicação e emancipação. Alves (2001), por meio de uma visão mais contemporânea de escola, dá sinais que ela precisa acompanhar o desenvolvimento tecnológico e por isso suas funções vêm sendo demandadas a mudar com o passar do tempo.

Argumentam Leão, Dayrell e Reis (2011) que, para a maioria dos pesquisadores e professores, o jovem estudante do Ensino Médio é compreendido somente na sua concepção de aluno. Dessa maneira, o estudante parece como um dado natural e não como um sujeito que tem sua própria construção social e histórica. A escola encontra-se diante de um desafio: como será que essa instituição se prepara em relação a essa realidade juvenil? A escola conversa com seus estudantes sobre os planos que eles almejam para suas vidas, assim como as expectativas que têm em relação à escolarização? Entendemos que a escola é um lugar provável em que os jovens se apoiam, desejando receber suporte para construir seus percursos pessoais e profissionais.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Desenvolvemos um estudo descritivo de natureza qualitativa, apoiados nas indicações de Bogdan e Biklen (1994), onde a obtenção de informações se deu pelo contato direto dos pesquisadores com o contexto e com os colaboradores. A coleta de informações ocorreu no segundo semestre de 2013 por meio de observações, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Os participantes do estudo foram estudantes de duas turmas de Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada em Porto Alegre/RS, e duas professoras de Educação Física desta escola. Com os estudantes foram realizadas entrevistas coletivas e grupos de discussões; já com as professoras, foram feitas entrevistas semiestruturadas.

¹ Acadêmica de Educação Física na ESEF-UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica – BIC/UFRGS. Contato: alana_ss17@hotmail.com

² Professor de Graduação e Pós-Graduação na ESEF-UFRGS. Contato: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir do trabalho de campo pudemos nos aproximar de uma compreensão acerca dos lugares simbólicos que a Educação Física ocupa na escola estudada, na perspectiva de seus estudantes de Ensino Médio. Identificamos um desinvestimento destes nas aulas desse componente curricular. Embora seja uma disciplina obrigatória no currículo, nem sempre é representada com a mesma relevância, na hierarquia de saberes circulante na cultura escolar. Na narrativa de uma das participantes do estudo, é notório que muitas vezes o estudante não sabe o que significa e nem concebe a função da Educação Física na escola:

Eu queria saber o porquê da Educação Física na escola, nós poderíamos aprender isso nas aulas ou então a escola tinha que dar uma resposta para nós (Adriana³, aluna de 16 anos, 2º ano do Ensino Médio).

Cabe, primeiramente, então, a escola procurar investir nessa disciplina, conferir espaços para que ela se desenvolva na escola e mereça o seu reconhecimento, isso pois, é da escola também a decisão final de como devem funcionar as aulas e a organização escolar. De acordo com Carrano (2009) talvez seja possível a escola pensar possíveis reorganizações curriculares, não apenas como estratégias para favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas culturais e educativas que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, assim como ampliar a experiência social e pública desses estudantes.

Os jovens escutados, de um modo geral, justificam seu envolvimento nas aulas de Educação Física "por obrigação", pois a expressão muito usada por eles é "vale nota". Há uma representação de que o valor de aprovação/reprovação se sobrepõe ao de participação por prazer em aula ou pela contribuição dos conteúdos ensinados. Ao acompanhar uma turma em aula de voleibol, observamos a rede instalada em um espaço que não favorece essa prática: em um terreno de areia irregular, com pedras e com linhas improvisadas. Indagada uma estudante sobre a aula ser naquele espaço, narra:

A professora põe aqui para não perder muito tempo, é mais fácil usar esse espaço da escola. E porque lá na quadra ela não consegue por (Alice, aluna de 17 anos, 2º do Ensino Médio).

Além dos espaços para um bom desenvolvimento das aulas de Educação Física, entendemos que os jovens de hoje em dia têm a necessidade e a curiosidade em saber o porquê eles devem estudar determinados saberes, assim como fazer certas atividades em aula. Também por meio das aulas de Educação Física, podemos propiciar que os alunos vivam e sintam-se democraticamente na sociedade e na escola, construindo relações pedagógicas significativas. Aprendemos que os lugares que a Educação Física ocupa na escola são fundamentais para o desenvolvimento dessa disciplina. O efeito desse processo acaba por influenciar diretamente os estudantes, suas aprendizagens em aula e as possibilidades de investimento nesse componente curricular.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Médio. Juventude.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARRANO, P.C.R. Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *Diversia*, n. 1, p. 159-184, abr. 2009.

³ Os nomes dos estudantes aqui apresentados foram substituídos por fictícios, de modo a preservar a identidade dos mesmos.

GÓMEZ, A. I. P. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, Projetos de vida e Ensino Médio. **Educação Social**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2008.

A HISTÓRIA DAS COPAS DO MUNDO DE FUTEBOL COMO ELEMENTO DIDÁTICO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Antonio Guilherme Schmitz Filho¹
Lidiane Soares Bordinhão²
Veridiana Desordi Bernardi³
William Daniel Biterncourt⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Com a sedimentação dos meios de comunicação de massa, principalmente com a criação da rede mundial de computadores (internet), houve uma crescente aquisição de costumes e hábitos renovados. Tal situação se reflete culturalmente nas diferentes sociedades, ampliando a sua condição midiática convergente. A facilidade de acesso é algo fascinante e faz parte de um exercício diário compartilhado. Tal situação acarreta novos movimentos de consumo e influencia diretamente no estabelecimento de conteúdos para a Educação Física, com possíveis interferências nos requisitos necessários a uma cultura corporal de movimento, como também aos objetivos da Educação Física Escolar.

Ao cunhar a expressão "cultura das mídias", Santaella (2003, p.52), evidencia a formação de "redes de complementaridades" e o estabelecimento dos processos socioculturais específicos, oriundos das relações entre as mídias. Para tanto, a proposta de investigação baseou-se na diversidade das plataformas midiáticas. A maior ênfase se localizou na aprendizagem dos alunos, o que permitiu interações e convivências. A temática trabalhada durante as aulas se concentrou na história das Copas do Mundo de Futebol da FIFA, a fim de instigar a curiosidade, a criatividade e o interesse dos alunos.

Segundo Lévy (1999), novas maneiras de pensar e de conviver são elaboradas no mundo da comunicação. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de toda ordem. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturadas por um aparato informacional cada vez mais avançado. Neste contexto, reitera-se o entendimento de que as mídias, hoje, não são apenas meios de transmissão de informações, elas criam novos ambientes comunicacionais de socialização em rede, originados por dispositivos informacionais, denominados ambientes virtuais (SOUSA e MAGALHÃES, 2008).

Ribeiro et. al (2010) reforça a discussão da formação de ambientes midiáticos na esfera contemporânea e aponta o alto grau de desenvolvimento tecnológico como elemento que proporciona uma série de novas e marcantes formas de relacionamento com a notícia. Isso é marcante junto às coberturas de futebol no Brasil; a contextualização midiática do jogo infere na criação de juízos e na constituição de uma crítica adequada do acontecimento em si.

O futebol brasileiro é algo peculiar quando comparado aos demais países. Sua formatação, estilo e características, fogem aos modelos previamente estabelecidos. Aqui os ídolos, a técnica e a tática são alçados a um patamar por vezes inatingível a compreensão comum. A cada edição da Copa do Mundo de Futebol, o imaginário do brasileiro e, principalmente, das crianças, cria e recria uma série de projeções possíveis e impossíveis. A partir de então, o jogo inicia a sua constituição como algo importante no universo de movimento infantil.

¹ Orientador: Doutor em Processos Midiáticos pela UNISINOS/RS, professor (categoria adjunto) do Departamento de Desportos Coletivos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, RS, schmitzg@terra.com.br

² Coautora: Acadêmica do curso de Educação Física Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, RS, lidianesoaresbordinhao@gmail.com

³ Autora: Acadêmica do curso de Educação Física Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, RS, veri_db@hotmail.com

⁴ Coautor: Acadêmico do curso de Educação Física Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, RS, williambiterncourt1989@hotmail.com

DECISÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Naura Teixeira Pinheiro, localizada no bairro São José, município de Santa Maria/RS; envolvendo a Educação Básica e perfazendo aproximadamente 40 professores e 515 alunos de comunidades carentes, localizadas nas proximidades.

Cabe ressaltar que a escola conta com o Projeto Segundo Tempo, o Projeto Mais Educação e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os alunos da escola, em sua maioria, são de uma classe social menos privilegiada. Neste contexto, o recorte metodológico compreendeu a turma de 2º ano do ensino fundamental, composta por dezessete (17) alunos, na sua maioria meninos, na faixa etária entre oito e nove anos.

Durante o primeiro encontro com a turma, houve a apresentação dos componentes da investigação, bem como das professoras responsáveis pela mesma, observando-se a disposição dos objetivos propostos.

O segundo encontro ocupou-se de uma apresentação relacionada com a História das Copas do Mundo de Futebol. A intervenção se fundamentou na utilização de *slides* e vídeos apresentados por intermédio do equipamento *Data Show*. Considerando a condição de pré-alfabetização dos alunos, o foco de atenção voltou-se à apresentação de figuras, imagens e vídeos. Preservando o aspecto icônico como proposição interpretativa das crianças à produção de desenhos – relacionados ao final do segundo encontro e início do terceiro.

Para o quarto encontro, os desenhos foram utilizados na produção de um material audiovisual (Windows Movie Maker), que serviu como elemento de encerramento da investigação, bem como elemento de discussão e ponderação daquilo que foi apresentado sobre a história das Copas do Mundo de Futebol.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao considerar as condições de pré-alfabetização, dos alunos envolvidos na investigação, observou-se que o caráter icônico de certos elementos constitutivos da história das Copas do Mundo de Futebol, tais como: a premiação, os mascotes, os estádios, os grupos de jogadores, a bola, os gramados, carros e estacionamento e os jogos clássicos, adquiriram relevo e protagonizaram a maioria dos desenhos apresentados.

Neste sentido é possível inferir que tais representações deverão ser consideradas para o desenvolvimento de conteúdos relacionados à Educação Física. Na medida em que a coleta de informações realizadas, trouxe significativos elementos representativos às crianças, cabe considerar a inclusão dos mesmos, como componente didático com fluxo contínuo entre professores e alunos.

Palavras-chave: Copa do Mundo de Futebol. Educação Física. Figuras Icônicas. Plataformas midiáticas.

REFERÊNCIAS

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo. Editora 34, 1999. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2008/12/19/outros/bac02b455877ce680bd130aeabf82f1b.pdf>> Acesso em: 15 out. 2013.

RIBEIRO, Erleson; FARIAS, Herôn; SARRAF, Moisés; BRITO, Rosaly. **Delimitações e desdobramentos do discurso midiático no caso do acidente do Air Bus da TAM em Congonhas**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/2010/resumos/R5-2630-1.pdf>> Acesso 30 mar. 2014.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SOUSA, Igor Ramady Lira; MAGALHÃES Henrique Paiva. **Interseções entre cultura midiática, cibercultura e gamecultura: o Ragnarök como processo sociocomunicacional e mediador da conscientização ambiental**. CULTURAS MIDIÁTICAS – Ano I, n. 01 – jul./dez./2008. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/view/11631/6671>> Acesso 30 mar. 2014.

UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Silvane Fesnterseifer Isse¹

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 coloca que “a formação dos profissionais da Educação, com o intuito de atender às especificidades do trabalho docente e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”, deve ter como um dos seus fundamentos “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Ainda que os estágios ocupem um lugar central na formação docente, já que teoria e prática são colocadas em cena em escolas que se colocam como espaço de práticas e experimentações de múltiplos saberes, a fragilidade das articulações entre teoria e prática é frequentemente apontada por pesquisadores deste tema. A articulação teoria-prática, pois, não é algo simples e tem se mostrado um grande desafio aos cursos de licenciatura em Educação Física.

Este trabalho apresenta um recorte do resultado da busca realizada em bases de dados de revistas eletrônicas, com Qualis Capes de A1 a B4, na área Educação Física, sobre o tema *estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física*. A busca foi um dos procedimentos utilizados para a construção do projeto de tese de doutorado desenvolvido no PPGCMH/UFRGS. Os descritores utilizados na busca foram *estágio supervisionado*, *estágio curricular*, *formação de professores* e *prática de ensino*. Neste texto, são apresentados os resultados acerca da questão da articulação teoria-prática.

ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Foram encontrados cinco artigos que tematizam as questões teoria-prática. Nunes; Fraga (2006) pesquisaram a articulação da teoria aprendida nas disciplinas pedagógicas com a prática docente na escola. A relevância das disciplinas de cunho didático-metodológico ficou evidente; no entanto, o estudo mostrou que é necessário atentarmos ao fato de que essas disciplinas, muitas vezes, tratam de uma metodologia mais voltada à “educação de corpos sentados” (SILVA; ALMEIDA, 1994, p. 95 apud NUNES; FRAGA, 2006, p. 306) e “menos à educação dos corpos em movimento” (NUNES; FRAGA, 2006, p. 306) [grifo do autor] A “organização de ‘ideias’ acerca do exercício docente”, colocam os autores, é “um processo que ocorre lentamente, a partir de experiências e reflexões, sendo necessário “ter uma sensibilidade para saber filtrar os conhecimentos” (p. 307) [grifo do autor].

A pesquisa desenvolvida por Martiny; Gomes-da-Silva (2011) teve como objetivo identificar e discutir os saberes e não saberes docentes mobilizados e/ou adquiridos nas práticas pedagógicas de estagiários. Segundo os autores, os estágios são convertidos em “grandes laboratórios de aprendizagem docente” (p. 580). Os resultados da pesquisa mostram que há uma pedagogização das experiências corporais vividas na infância e/ou adolescência, à medida que essas experiências passam a ser conteúdos/temas das aulas dos estagiários. No entendimento dos autores,

a identificação dos saberes e dos não saberes presentes no estágio supervisionado dos futuros professores possibilitou a constatação do não acabamento dos saberes docentes e, por conseguinte, de quão longo é o processo de formação e construção do ser-professor. Outra constatação diz respeito à pertinência de se estabelecer um ofício feito de saberes, pois é a partir daí que se construirá um professor crítico e reflexivo em relação ao seu saber-ensinar (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 580).

¹ Doutoranda em Ciências do Movimento Humano – UFRGS; docente dos cursos de Educação Física e Pedagogia da Univates; silvane@univates.br

O estudo de Neto; Martiny; Gomes-da-Silva (2012) analisa a coerência entre os procedimentos didáticos usados por estagiários de Educação Física e a proposta pedagógica por eles adotada, com o intuito de verificar a materialização do trabalho docente e a sua consistência teórico-metodológica. Conforme os autores, "as divergências apresentadas nos planos reforçam a necessidade de os estagiários realizarem reflexões críticas sobre as suas ações" (p. 40). Assim, faz-se necessário "estabelecer uma aproximação entre os saberes abordados na formação inicial, os saberes tematizados no contexto escolar e os saberes provenientes da experiência na prática docente" (p. 41).

Santos; Souza; Barbosa (2013) investigaram como tem sido o processo de avaliação nas aulas ministradas por estagiários. O estudo mostra que a grande maioria dos estagiários sente dificuldades em avaliar seus alunos e muitos deles "pensam a avaliação de forma tradicional, apesar de toda discussão teórica produzida na formação acadêmica. Além disso, [...] apesar de terem um conceito formado sobre a avaliação, muitos utilizam métodos que não correspondem aos seus conceitos" (p. 514).

O artigo de Filgueiras; Rodrigues; Verenguer (2007) discute a importância do estágio curricular supervisionado, apresentando sua proposta de estágio. As autoras apontam sua preocupação com a frequente dicotomia entre teoria e prática e propõem a integração do estágio às discussões de sala de aula, nas diversas disciplinas da licenciatura, como uma possibilidade de integração entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A unidade teoria-prática é algo que deve ser experimentado desde o início da formação, por todas as disciplinas, como um princípio dos currículos de formação de professores, a partir de vínculos permanentes entre práticas de ensino/estágios com as demais disciplinas. O estágio, nesse sentido, não é a solução para os problemas de unidade teoria-prática na formação de professores, nem, tampouco, uma mera justaposição entre teoria e prática, aplicação da teoria na prática ou explicação da prática a partir de teorias.

Ainda que haja uma valorização, uma reivindicação pela unidade teoria-prática é necessário que estejamos atentos para não "escorregar" na ideia de práticas de ensino/estágios que transformem o plano teórico em ações concretas (MOREIRA, 2005). A linha entre unidade e dicotomia teoria/prática é algo bastante tênue. A ruptura com o modelo da racionalidade técnica, segundo a qual o estágio seria a aplicação de elementos teóricos/teorias na prática, parece ser um grande desafio da formação de professores de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Supervisionado. Unidade teoria-prática.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2013.
- FILGUEIRAS, Isabel P.; RODRIGUES, Luiz H.; VERENGUER, Rita de C. G. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 139-146, 2007.
- MARTINY, Luis E.; GOMES-DA-SILVA, Pierre N. "O que eu transformaria? Muita coisa!": os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física**. Maringá: UEM, v. 22, n. 4, p. 569-581, 4. trim. 2011.
- MOREIRA, Evandro C. Profissionalização e humanização: a prática de ensino em cursos de Educação Física do período noturno. **Motrivivência**, ano XVII, n. 25, p. 119-131, dez./2005.
- NETO, João P. B.; MARTINY, Luis E.; GOMES-DA-SILVA, Pierre N. Diários de aula no estágio supervisionado: análise das propostas pedagógicas da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 1, p. 31-43, 2012.

NUNES, Rute V.; FRAGA, Alex B. "Alinhamento astral": o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 297-311, jul./dez. 2006.

SANTOS, Rafaela G. dos; SOUZA, Adriano L. de; BARBOSA, Franck N. M. Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 501-518, abr./jun. 2013.

A FORMAÇÃO INICIAL E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO PIBID

Daniela de Moura Clates¹
Ariéle de Carvalho Soares²
Maria Cecília Camargo Günther³

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

As experiências vividas no período anterior ao ingresso na graduação podem ser consideradas como o início do processo de formação docente, visto que ao ingressarem no curso de educação física os acadêmicos têm uma noção do que é ser professor. Esses saberes vão sendo absorvidos a partir das experiências com os professores durante o período escolar ou com as experiências recorrentes das relações sociais fora da escola. Estas experiências, além de terem relação direta com a escolha profissional, também podem influenciar a prática dos futuros professores.

A formação inicial deve contemplar o "desenvolvimento de habilidades de ensino, não como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar os objetivos educativos que se desejam" (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 16). Entretanto, quando esta não consegue alcançar estes objetivos o acadêmico deve procurar meios para alcançá-los. Assim, o PIBID⁴ se configura como um espaço formativo podendo vir a colaborar no percurso formativo⁵ ajudando o acadêmico a ter um suporte, para fins de experiências extracurriculares.

As experiências profissionais e pré-profissionais, estas últimas denominadas por Bracht e Silva (2005) como experiências precoces, podem ter um papel importante na elaboração de representações esclarecedoras sobre a prática docente e sobre si mesmos. O PIBID permite um maior conhecimento acerca da realidade da futura profissão e das falhas do processo de formação e contribuindo para o percurso formativo com a antecipação da socialização docente, agregando à formação a procura "por ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas" (JOSSO, 2004, p. 38). Ao identificar que o trabalho docente precoce tem influência na formação, entende-se que "os saberes da formação não podem ser analisados isoladamente, mas em relação aos demais saberes e, especificamente, em relação aos saberes da experiência" (BORGES, 2004, p. 113).

As experiências durante a formação inicial se configuram como um momento de fundamental importância no processo de construção de identidades e saberes docentes (BRACHT e SILVA, 2005). Assim, a partir das experiências precoces, durante a participação no PIBID, os egressos conseguem se "encontrar quanto professor", diferente do currículo da graduação que não te leva para o universo da escola de forma a complementar as tuas necessidades.

Podemos argumentar, nesse momento, o papel que a escola desempenha no sentido de ser um espaço onde identidades começam a se constituir e os saberes docentes a se edificar. Bem como em palavras de Bracht e Silva (2005, p. 62) onde o "aproveitamento dessas vivências pode ser considerado como um reconhecimento das influências que o cotidiano escolar possui na construção de identidades e saberes da docência".

Conforme ressalta Nóvoa (1995, p. 16):

-
- 1 Especializanda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da UFSM. danielaclates@yahoo.com.br.
 - 2 Especializanda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da UFSM. arielecarvalho18@hotmail.com.
 - 3 Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. mceciliacg6@hotmail.com.
 - 4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – CAPES/MEC.
 - 5 O percurso formativo expressa o decorrer do tempo no momento da formação do acadêmico de acordo com a suas trajetórias de escolhas.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p.16).

Portanto, as identidades são provisórias, elas vão se transformando ao longo do percurso de vida da pessoa, sendo individual ou coletivamente (FIGUEIREDO, 2013). Em vista disto, o presente estudo tem por objetivo compreender de que modo as experiências acumuladas no PIBID, agregadas ao longo do período de formação acadêmica na graduação, repercutiram no processo de formação da identidade docente dos alunos egressos do CEFD/UFSM.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso com caráter descritivo fazendo uso de alguns instrumentos para relembrarmos a trajetória formativa de egressos do curso de Educação Física – Licenciatura, CEFD/UFSM, como as entrevistas semiestruturadas⁶ (biográficas)⁷, que foram respondidas por seis desses egressos, que participaram do PIBID – Educação Física no Subprojeto “Cultura Esportiva da Escola” por, no mínimo, dois semestres.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Refletindo sobre os relatos apresentados identificamos o PIBID como um aporte para a constituição da identidade profissional no decorrer do percurso formativo, trazendo a afirmação na profissão e no amadurecimento do acadêmico. Ainda que a mesma se configure de forma provisória, inacabada, devemos seguir meios a fim de uma construção positiva. Mas não foi o que sucedeu, pelo menos não com todos os entrevistados, pois a inserção na escola foi marcada por uma forma tradicional de ensino, com portas fechadas para inovações necessárias para o enriquecimento do ensino da educação física. Acarretando assim, a desconstrução da identidade profissional do acadêmico, a fim de preservar a identidade presente na escola.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Inicial. Identidade Profissional. PIBID.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais.** 1ª edição, Araraquara-SP, JM Editora, 2004, 320 p.

BRACHT, V.; SILVA, M. S. Intervenção Profissional Durante a Formação Inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física. **Revista Motrivivência.** Ano XVII, nº 25, p. 57-76. Dez./2005.

CARREIRO DA COSTA, F. da. A Formação de Professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In: _____. *et al.* **Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigações, prática.** Edição: Faculdade de Motricidade Humana, 1996, p. 9-36.

FIGUEIREDO, Z. C. Histórias de Vida e de Aprendizagem da Docência de Professores de um Curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Pensar a Prática,** Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1- 319, jan./mar. 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

⁶ Estas têm sido utilizadas em pesquisas por privilegiar a interação social, buscando com que o entrevistado reflita sobre a realidade que vivencia ou vivenciou, visando “garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, para dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado apontar aspectos que, segundo a sua ótica, sejam relevantes em se tratando de terminada técnica” (NEGRINE, 1999, p.75)

⁷ Nas entrevistas com caráter biográfico segundo Bolívar (2002, p.181), “a pessoa entrevistada conta sua vida profissional ou familiar e o pesquisador induz e reorganiza os elementos para articular uma relação entre eles”.

NÓVOA, A. **Os professores e sua Formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE PROFESSORES DE CLASSES UNIDOCENTES DO RS – UM ESTUDO DE CASO

Valéria Feijó Martins¹
Natacha da Silva Tavares²
Sandro Machado³
Roseli Belmonte Machado⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Este trabalho compõe um projeto de pesquisa que se propõe a investigar as implicações das políticas públicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física em escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre, verificar a existência de processos de educação continuada nas escolas, bem como compreender a visão dos professores Unidocentes acerca da Educação Física. Neste recorte objetivamos discutir a formação continuada do componente curricular Educação Física dos professores unidocentes de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, localizada no município de Porto Alegre. A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. (CHIMENTÃO, 2009).

DECISÕES METODOLÓGICAS

A metodologia utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa através de Estudo de Caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), desenvolvido em uma escola pública estadual que possui os três níveis de escolaridade da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras unidocentes. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e analisadas/categorizadas através da análise de conteúdo (MORAES, 1999). Dentre as categorias que fizeram parte da nossa interpretação dos dados, destacamos para discutir neste trabalho a *Formação Continuada dos Professores Unidocentes*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em estudo realizado por Fonseca et al., (2013) notam-se indícios de que possivelmente os cursos de formação para professores unidocentes não têm oferecido elementos suficientes para a prática pedagógica da Educação Física nos anos iniciais. A partir do exposto, questionamos as docentes colaboradoras sobre como tem sido organizadas e planejadas as aulas de Educação Física. As mesmas responderam que para elaborarem as atividades, fazem buscas em livros e internet, como expressam nestes trechos “[...] eu sempre to buscando coisa da internet [...]”; “eu compro alguns livrinhos e revistas e vou testando [...]”. Como podemos notar as pesquisas das professoras para subsidiar o seu planejamento no componente curricular Educação Física é realizada, muitas vezes, sem uma preocupação científica. Ao mesmo tempo, percebe-se que essas professoras não recebem orientação em suas escolas. Um processo de formação continuada poderia oferecer subsídios, mais consistentes, para o trabalho com este componente, pois como sugerem Gatti (2003) e Almeida (2011) a formação continuada possibilita aprendizagens de novos conteúdos e metodologias e pode auxiliar na elaboração de atividades mais coerentes.

¹ Acadêmica do curso de Educação Física- ESEF -Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Bolsista de pesquisa Probic – valeria.feijo@ufrgs.br

² Acadêmica do curso de Educação Física- ESEF -Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Bolsista de Iniciação Científica PIBIC CNPq-UFRGS – natacha_760@hotmail.com

³ Licenciado em Educação Física – estudante de Pós-Graduação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - sandroarione@gmail.com

⁴ Professora Assistente do Curso de Educação Física da FURG – Universidade Federal do Rio Grande. Doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Robelmont @yahoo.com.br

Todavia a análise evidencia que, na escola estudada, há pouca ou nenhuma atividade de formação continuada relacionada ao trabalho com este componente, como podemos notar nas falas das professoras quando questionadas sobre esse tema: "[...] a gente não tem uma formação. É planejar [...] Não é nada de estudos [...]". Segundo Contreira e Krug (2010) e Fiorio e Lyra (2012) esse despreparo pode fazer com que os professores unidocentes se sintam inseguros para desenvolver estes conteúdos e acabem por reproduzir atividades não planejadas: "a gente acaba muitas vezes na recreação [...] entrega a bola, os meninos vão jogar futebol, as meninas querem brincar com alguma coisa, e não tem um trabalho muito direcionado."

As docentes ainda afirmam, quanto à formação continuada: "ou tu te inscreve por conta própria, num seminário ou qualquer coisa assim"; "só se a gente procurar". Essas falas indicam que a busca por este conhecimento parte das próprias professoras. Uma das docentes relata que procuraram os professores de Educação Física da escola para lhes darem orientação: "nos deram uma aula assim, pra gente ter uma ideia de como trabalhar com as crianças". Apesar deste movimento das professoras no sentido de qualificar as aulas de Educação Física não é possível afirmar se a partir desta "formação fragmentada" as mesmas terão condições de estabelecer um processo pedagogicamente adequado à faixa etária das crianças em relação aos conteúdos e aos objetivos do componente curricular Educação Física.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Tendo em vista, como alguns estudos apresentam, as limitações da formação inicial em Pedagogia para o trabalho com Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se relevante o debate sobre a realização de processos de formação continuada, como meio de dar continuidade e garantir a ampliação e qualificação aos processos que orientam o início da formação. No caso deste estudo, a descontinuidade e a fragmentação dos movimentos formativos na escola parecem não responder às reais necessidades das professoras unidocentes no que diz respeito ao componente Educação Física.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Física Escolar. Professores Unidocentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Paula Guimarães. A Educação Física no ensino básico de uma escola municipal de Belo Horizonte: experiência de uma "professora referência". *Anais. XVII COMBRACE / IV CONICE 2011*. Porto Alegre, RS, Set. 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3683/1506>. Acesso em: 24 Mar. 2014.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE. *Anais. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 4º Londrina, PR. 2009*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaoooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 24 Mar. 2014.
- CONTREIRA, Clairton Balbuena; KRUG, Hugo Norberto. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso com professores unidocentes. *Lecturas Educación Física y Deportes - Efdportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 15, n. 150, Nov. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm>>. Acesso em: 28 Out. 2013
- FIORIO, Karine; LYRA, Vanessa Bellani. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar sobre a formação profissional em um território contestado. *Anais. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS, Jul./Ago. 2012.
- FONSECA, Denise Grosso da. et al. Prova nacional para o ingresso na carreira docente e currículos de formação: o caso da educação física nos Anos iniciais do ensino fundamental. *Anais. III EXTREMOS DO SUL. 2013*. Rio Grande, RS. 2013. Disponível em <http://extremosdosul2013.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- GATTI, BERNARDETE. Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

O ESPORTE AMADOR EM SANTA CATARINA: DO ASSOCIATIVISMO AO JOGOS ABERTOS DE SANTA CATARINA

Camila da Cunha Nunes¹
Marcos Antônio Mattedi²

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a constituição do esporte amador em Santa Catarina. Deste modo, realizamos um resgate histórico com o intuito de delinear: onde se praticava esporte em Santa Catarina? Quais eram as modalidades praticadas? Quem eram os atletas? Para tanto, sinalizamos desde os aspectos estabelecidos pelos colonizadores até a institucionalização do esporte por meio de entidades governamentais. Através das primeiras manifestações esportivas em Santa Catarina até a criação da competição esportiva amadora de maior impacto no cenário esportivo catarinense, o Jogos Abertos de Santa Catarina – JASC. Esta sistematização das informações e dos elementos que estabelecem a constituição do esporte no estado de Santa Catarina oferece préstimos para a visualização e desenvolvimento de estratégias de gestão.

A espacialização do esporte amador em Santa Catarina está relacionada ao processo de ocupação e desenvolvimento da região. Este processo pode ser dividido em três momentos. (1) A ocupação do litoral catarinense realizada pelos vicentistas e açorianos. (2) No interior do estado o caminho dos tropeiros. (3) A colonização realizada às margens do Rio Itajaí-Açu e Itajaí-Mirim pelos europeus (MAAR; PERON; DEL PRÁ NETTO, 2013). Considerando este processo, a colonização europeia é a que oferece subsídios ao nosso estudo. Neste movimento de colonização europeia realizado, sobretudo pelos alemães, estabeleceram-se as colônias e dentro delas criaram-se as Sociedades onde se desenvolveu o esporte. No decorrer desta constituição, observam-se diferentes configurações esportivas. Deste modo, alguns aspectos merecem relevância.

O primeiro aspecto a ser pensado recorre ao contexto histórico. Aproximadamente nos anos de 1850 em razão da vinda dos colonizadores para o estado. Os imigrantes trouxeram sua tradição, sua cultura e seus costumes. Isto desencadeou formas de organização social. Os imigrantes alemães mantinham ligação com a identidade étnica própria de sua cultura por intermédio de associações. Para tanto, organizavam festejos, competições, reuniões para tratar de assuntos da comunidade e na manutenção de suas origens. O esporte, inicialmente por influência dos imigrantes, se dissemina através das Sociedades, sobretudo as Sociedades de Ginástica e as Sociedades de Atiradores. As Sociedades de Ginástica eram chamadas de *Turnvereine* e as de Sociedades de Atiradores de *Schutzverein*, posteriormente denominadas Clubes de Caça e Tiro. As Sociedades foram criadas a partir da fundação das colônias no estado de Santa Catarina.

Neste movimento de colonização, algumas modalidades esportivas foram desenvolvidas. Na Colônia Dona Francisca, observamos a influência dos alemães no esporte através da ginástica. Foi fundada em 1858 a *Deutscher Turnverein zu Joinville* (Sociedade Ginástica de Joinville). Os alemães são considerados os precursores dessa modalidade esportiva através do idealizador Friederich Ludwig Jahn. Também desenvolveram aparelhos da ginástica olímpica. Em 1908, foi realizada a festa do Cinquentenário de fundação da Sociedade Ginástica de Joinville e, concomitantemente, competições esportivas de barra fixa; paralelas; cavalo; salto em distância e salto em altura. Posteriormente, desenvolveram-se competições de atletismo, basquete, ginástica, voleibol, punhobol e bolão (SOCIEDADE GINÁSTICA DE JOINVILLE, 1958).

¹ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da FURB. Integrante do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos da Tecnociência – NET. camiladacunhanunes@gmail.com

² Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Líder do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos da Tecnociência – NET. mam@furb.br

Na Colônia Blumenau, em 1859, diferente da Colônia Dona Francisca, funda-se o primeiro *Schutzenverein Blumenau* onde se realizava a manifestação esportiva do tiro. Posteriormente, é construída uma cancha de bolão e em 1873 é fundada a Sociedade de Ginástica *Turnverein*. O leque de modalidades praticadas na região aumenta para ginástica olímpica, atletismo, natação e jogos esportivos, principalmente o punhobol (PETRY, 1992). Em Desterro (Florianópolis), através dos oficiais da Marinha de Guerra, é fundada em 1861 a Sociedade de Regatas onde é desenvolvida a modalidade de remo (MAZO, 2005). Em 1872, com a fundação do Clube Doze de Agosto, desenvolvem-se as modalidades de tiro ao alvo, tênis, bolão, natação e basquete. Na Colônia Itajaí, ainda era praticada a atividade caracterizada como corrida de cavalos, no esporte moderno compreende a modalidade do hipismo (SEYFERTH, 1974).

Nesse processo o esporte foi se estruturando. Ao mesmo tempo em que se construía uma elite local, ou seja, aqueles que eram sócios das associações ou clubes e tinham acesso, como por exemplo, a elite formada pelos filhos de comerciantes, agricultores e os próprios comerciantes (PETRY, 1992). Esses, por vezes chamados de ginastas, caracterizavam os atletas que representavam as Sociedades/Associações/Clubes nas competições esportivas. Com o desenvolvimento do esporte e a criação de eventos esportivos algumas Sociedades/Clubes se tornam marcantes tanto na criação como manutenção destes (JENICHEN, 1993). Ainda hoje visualizamos as Sociedades em diversas regiões. No entanto, essas formas de manifestação cultural e manutenção da tradição alemã foram, em alguns períodos, reprimidas pelo Governo devido aos acontecimentos políticos. Esses momentos históricos reestruturaram as práticas no interior das Sociedades e ao mesmo tempo ampliaram suas práticas esportivas. Considerando isso, as Sociedades modificaram seu escopo da função cultural para o desenvolvimento de atividades desportivas e recreativas. Neste sentido, contribuíram para a ascensão de algumas Sociedades e instituíram algumas reestruturações.

Em 1960, cria-se o JASC. Com isso, os municípios catarinenses utilizam do material humano (atletas) dos Clubes e Sociedades para a disputa da competição. Essas instituições passam a ser celeiros de atletas e contribuem para a conquista de títulos nas diversas modalidades esportivas desenvolvidas no evento. No contexto catarinense, o JASC é a competição esportiva amadora de maior magnitude. Movimenta vários setores e atores, antes, durante e após sua realização (NUNES; MATTEDI, 2013). É uma invenção regional promovida, atualmente, pelo governo do estado por via da Fundação Catarinense de Desporto – FESPORTE. Os municípios participantes desta competição almejam a conquista do título geral. O JASC encontra-se na 55ª edição, sendo que em duas ocasiões – 1983 e 2008 – foram canceladas devido à ocorrência de fenômenos naturais. Durante seus anos de existência, sua estrutura foi modificada e tornou-se complexa. Considerando este processo, é possível estabelecermos três fases distintas de operacionalização da competição: (1) pioneirismo; (2) consolidação; (3) expansão (GOMES; FRITSCHÉ, 2010).

DECISÕES METODOLÓGICAS

Para consecução do objetivo proposto neste estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. As fontes de dados se constituíram através de dados primários e secundários de bibliografias e documentos coletados nos acervos históricos das cidades de Blumenau e Brusque. Realizamos a análise e discussão do material coletado por meio da relação e confronto dos referenciais teóricos coletados.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O esporte amador, em Santa Catarina, começa a ganhar força e se dissemina por meio das Sociedades, sobretudo de tradição germânica. Relacionado aos fatores de sociabilidade, manutenção da saúde dos indivíduos e do patriotismo. Desenvolvidos, inicialmente, aqueles esportes de tradição alemã como o tiro e a ginástica. Após um período, as Sociedades de Tiro e as Sociedades de Ginástica aumentam o leque de modalidades praticadas e começa-se a criar as competições esportivas. Com o apoio das Sociedades que possuíam infraestrutura e material humano temos um período de transição no esporte catarinense. É criado – o JASC – que engloba diversas modalidades esportivas sendo disputadas ao mesmo tempo. A partir desse marco no âmbito esportivo, o esporte amador em Santa Catarina se reestrutura. Por influência do esporte moderno, as práticas esportivas começaram a ser sistematizadas e institucionalizadas por entidades administrativas. Deste modo, a institucionalização do esporte passa a depender de atos políticos, intencionalidades empresariais, do grau de conscientização e mobilização da sociedade, sobretudo local.

Seus resultados e legados se diferem assim como seus atores. Com o decorrer da sua institucionalização o esporte catarinense demandou maior interesse e apoio governamental. A par disso, identificamos que por trás do JASC há uma série de atores humanos e não-humanos que o determinam, mediado por demandas sociais.

Palavras-chave: Esporte amador. Associativismo. Jogos Abertos de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

GOMES, M. A.; FRITSCHÉ, V. **JASC 50 anos: história de vencedores**. Florianópolis: ACAERT, 2010.

JENICHEN, O. **Ipiranga 100 anos: 1893-1993**. Florianópolis: Paralelo 27, 1993.

MAAR, A.; PERON, A.; DEL PRÁ NETTO, F. **Santa Catarina: história, espaço geográfico e meio ambiente**. 2. ed. rev e ampl. Florianópolis: Insular, 2011.

MAZO, G. Z. Clubes e sociedades esportivas das cidades de Florianópolis, Blumenau e Joinville, SC. In: Lamartine da Costa. (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: SHAPE, 2005. p. 202-204.

NUNES, C. C.; MATTEDI, M. A. Territorialização do esporte em Santa Catarina: o caso dos Jogos Abertos de Santa Catarina. In: **Anais Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENPEX 2013**. Brusque, 2013. p. 30-30.

PETRY, S. M. V. **Os clubes de caça e tiro na região de Blumenau, 1859-1981**. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1982.

SEYFERTH, G. **A colonização alemã no Vale do Itajai-Mirim: um estudo de desenvolvimento econômico**. Porto Alegre: Movimento, 1974.

SOCIEDADE GINÁSTICA DE JOINVILLE 1858-1958. Joinville: Sociedade Ginástica de Joinville, 1958.

LUGARES E SENTIDOS DO TRABALHO NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Elisandro Schultz Wittizorecki¹
Alana de Souza dos Santos²
Elomar Augusto Marques da Costa³

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

Neste trabalho apresentamos um informe parcial da pesquisa que temos desenvolvido, cuja finalidade é compreender através de procedimentos metodológicos biográfico-narrativos que situações das histórias de vida de professores de Educação Física são decisivas para o investimento pedagógico em seu trabalho docente na escola e como tais situações os mobilizam a seguirem comprometidos com seu trabalho. Mais especificamente, o estudo tem como objetivo: a) identificar situações decisivas das histórias de vida de professores de Educação Física que influenciem no investimento pedagógico em seu trabalho docente; b) compreender como essas situações repercutem na prática pedagógica destes professores; c) compreender, na perspectiva dos professores, o sentido que atribuem ao seu trabalho realizado na escola e; d) compreender como essas situações mobilizam os professores de Educação Física a seguirem comprometidos com seu trabalho na escola.

Saberes docentes (TARDIF, 2012), estratégias de sobrevivência (WOODS, 1995), cultura docente (MOLINA NETO, 1998) são alguns dos constructos teóricos do campo da formação de professores que buscam trazer subsídios e compreensões de como esses trabalhadores da Educação se forjam docentes, como constroem suas identidades como professores, frente a seu processo formativo e ao contexto de trabalho com suas tensões, descobertas, contradições, encantos, desinvestimentos, resistências, indignações, aprendizagens. Por outro lado, nos interrogamos acerca do lugar que o trabalho ocupa na vida dos professores. Bauman (2001) argumenta que o trabalho foi elevado ao patamar de principal valor nos tempos modernos, principalmente pela "moderna ambição de submeter, encilhar e colonizar o futuro, a fim de substituir o caos pela ordem e a contingência pela previsível (e, portanto controlável) sequência dos eventos" (p. 157). Adverte ainda o autor que ao trabalho foram atribuídos muitas virtudes e efeitos benéficos, como o aumento da riqueza e diminuição da miséria, além de sua "suposta contribuição para o estabelecimento da ordem, para o ato histórico de colocar a espécie humana no comando de seu próprio destino" (idem).

Nieto (2006) nos convida a pensar: "que é que faz que os docentes sigam adiante apesar de tudo?" (p. 17), a partir de sua investigação com um grupo de docentes de Boston, nos Estados Unidos, profundamente comprometidos com os estudantes e com a educação pública. Em seu estudo, a autora sugere "uma contranarrativa à sabedoria predominante sobre os docentes" (p. 28) e é nesse caminho que contextualiza a construção da docência, a produção de práticas inovadoras e a entrega dos professores que atuam com estudantes de procedências cultural e linguística diversas, em escolas públicas de periferias norte-americanas.

Ao questionar que é que faz que os docentes sigam adiante apesar de tudo, ou seja, as dificuldades e tensões do mundo da escola, Nieto (2006) não se guia por um essencialismo que possa supor a noção de "professor ideal"; diferentemente de sua aceção, afirma que docentes excelentes não se desenvolvem por completo no momento de sua licenciatura, pelo contrário, os "docentes sempre se encontram no processo de converter-se em" (p. 162). Ancorados por essas contribuições e com o entendimento de que é possível gerar conhecimento através da investigação educativa da prática pedagógica **com** os professores nas escolas, é que configuramos o problema de pesquisa orientador de nosso estudo.

1 Doutor em Ciências do Movimento Humano. Professor de Graduação e Pós-Graduação na ESEF/UFRGS. Contato: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

2 Acadêmica de Educação Física na ESEF/UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica BIC/UFRGS. Contato: alana_ss17@hotmail.com

3 Acadêmico de Educação Física na ESEF/UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica/FAPERGS. Contato: elomar.augusto@ufrgs.br

DECISÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa está metodologicamente orientada por uma matriz biográfico-narrativa, sustentada nas contribuições de autores como GOODSON (2004) e CLANDININ e CONNELLY (2011). Neste momento, estamos desenvolvendo o trabalho de campo – iniciado em setembro de 2013 – com três docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Seus nomes aqui apresentados foram substituídos por fictícios, de modo a preservar suas identidades. Como instrumentos de obtenção de informações, temos utilizado o diário de campo e a entrevista semiestruturada.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O trabalho de campo nos permitiu compreender os colaboradores Bianca e Osmar atravessados por indagações que os movem a pensar por que, para quem e o que estão fazendo durante sua docência. Questionamentos que os fazem seguir firmes nas suas convicções pessoais, profissionais, e com receptividade e engajamento para seguir em seu trabalho docente. A professora Bianca argumenta durante a entrevista que é a busca pela felicidade que faz com que ela invista no trabalho docente. Ao ser perguntada se considerava que o mesmo ocorria com os demais professores, respondeu que não e completou: *"Muitas pessoas procuram o município por causa de salário, que um dia foi maravilhoso, hoje ainda é melhor que outros, mas já não é mais maravilhoso, mas tem uma segurança. Só que daí as pessoas não gostam de pobres, não gostam de pretos, não gostam de gente suja. E aí querem vir aqui. E aí tu transparece tudo isso para os alunos, porque ninguém é besta de olhar para uma pessoa e saber se pessoa gosta de ti ou não gosta. E eu acho que o afeto é uma coisa muito importante. A busca da felicidade relatada pela professora pode ser observada em pequenas conquistas, realizações exitosas que servem de motivação para o investimento pedagógico. No diário de campo registramos: "a professora comentou com muito orgulho que realizou um trabalho que consistia numa pesquisa onde os estudantes procurariam em revistas imagens de pessoas com os estereótipos diferentes dos "normais" apresentados pela sociedade. Relatou que foi um trabalho muito elogiado e valorizado com uma apresentação de pôster na SMED"*.

Outro aspecto a ser considerado como um elemento relevante no investimento docente é a formação permanente mediada pela experiência acumulada. Osmar, por exemplo, narra que o percurso na pós-graduação representou um divisor de águas: *"eu entrei no mestrado e a questão da experiência que ao longo do tempo tu começa a saber administrar melhor as tuas aulas, os problemas com os alunos, os conflitos que vão acontecendo; mas um divisor de águas foi a questão de eu ter entrado no grupo de pesquisa, foi bastante marcante"*. Um movimento recente deste colaborador que revela o sustento de seu desejo pela docência foi assumir a direção da escola em que trabalha. Uma experiência que ocorre não sem dúvidas. No diário de campo registramos: *"sua fala deixa no ar a pressão social para que o bom professor vire diretor, na transição da sala de aula para o gabinete, se questiona se conseguirá propor mudanças na sua escola"*.

A professora Diná narra que necessita se expressar dentro da escola, criticar, debater, expôr as suas opiniões. E é na escola pública que ela tem essa oportunidade. Embora a autonomia ainda seja limitada, é na escola pública que acredita que ela ainda consegue provocar algumas mudanças desejadas por ela, mesmo tendo certos fatores que envolvem e influenciam sua prática, como por exemplo, a intensificação do trabalho, o currículo e a grade de horários. Diná nos enfatizou que durante os quase trinta e seis anos de magistério nunca esteve fora da sala de aula, sempre esteve com os alunos. Para ela é bem importante essa questão de proceder da forma correta. Não costuma acabar a aula mais cedo, nem liberar um aluno antes.

A questão da comodidade, conformismo e conforto que alguns professores adquirem ao entrar na escola provocam desconforto na professora, o que muitas vezes gera movimentos de adversidade na escola para com sua contestação. A influência da militância exercida nos movimentos sociais e políticos, além da participação nos movimentos dos professores do Estado de outrora, parecem estar intensos na docência de Diná, o que, por vezes, cria dentro da escola, tensões e debates, que considera necessários.

Diná entende que ainda tem o que contribuir aos estudantes, pelo fato de estar cursando doutorado. Pondera que precisa dar uma contrapartida, já que a aprendizagem com os estudos tem lhe conferido suporte e podem ajudar na escola, assim como a escola contribui com seu aprendizado. As transformações que almeja como professora, segundo ela, são difíceis, mas acontecem em longo prazo. Por outro lado,

experiências pessoais marcantes podem ser decisivas no investimento docente como ocorreu com esta colaboradora: em um momento passado de sua vida, quando fechou sua escola de Educação Infantil, chegou a pensar em nunca mais trabalhar com as crianças. No entanto, produziu laços afetivos muito fortes, mantendo contato até hoje com uma dessas crianças.

Por ora, aprendemos que a investigação narrativa proporciona mais que o diálogo entre investigadores e colaboradores, mas uma reconstrução da experiência vivida que relacionando o contexto social e pessoal que vivemos, permite-nos reorganizar narrativamente nosso percurso e reconstruir nossas identidades docentes. Refletindo sobre nossas histórias, buscamos qualificar a prática de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Física Escolar. Pesquisa narrativa.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CONNELY, F. M., CLANDININ, D. J. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011.
- GOODSON, I. (org.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro 2004
- MOLINA NETO, V. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Perfil**. Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 66 - 74, 1998.
- NIETO, S. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- WOODS, P. **La Escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1995.

CONTRIBUIÇÕES DA VIAGEM DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Veridiana Desordi Bernardi¹
Thaiane Bonaldo do Nascimento²
Renata Nascimento Duarte³
Elizara Carolina Marin⁴

INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA

O presente estudo é parte de uma pesquisa em fase inicial que visa compreender a repercussão da Viagem de Estudos no contexto das disciplinas relacionados ao Lazer do curso de graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Entendendo o caráter educativo do lazer, o interesse pela temática surgiu da necessidade de firmar a relação entre lazer e educação na formação inicial, para sua inserção concreta no âmbito escolar.

A Viagem de Estudos ocorre por meio das disciplinas denominadas "Estudos do Lazer" e "Atividades do Lazer", as quais têm por objetivo compreender e realizar reflexões em torno da problemática do Lazer historicamente e na sociedade contemporânea; analisar e compreender as inter-relações entre Educação Física e Lazer como um tempo e espaço para o educar; e adquirir elementos pedagógicos para a atuação profissional em Educação Física enquanto educador e animador cultural. Cabe esclarecer que a disciplina "Estudos do Lazer" é ofertada no quarto semestre para o Curso de Licenciatura e "Atividades do lazer" no segundo semestre do bacharelado.

No que tange à Viagem de Estudos, a mesma objetiva propiciar experiências relacionadas à Educação Física em espaços não formais englobando questões referentes à ecologia, cultura local, ação profissional, Universidade e Comunidade na dimensão da práxis. Marcassa (2004, p.132) ressalta que "o lazer como prática da liberdade significa, então, a possibilidade de, mediante uma experiência lúdica educativa, refletir sobre a realidade que o cerca e praticar a liberdade como um exercício de cidadania e organização social".

A Viagem de Estudo ocorre no município de Ivorá, localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, pela proximidade com a UFSM, por ser de pequeno porte, 2.600 habitantes e congregar natureza exuberante, permitindo experiências relacionadas com a natureza, assim como a integração dos acadêmicos com a comunidade local. A viagem é planejada pela professora responsável pelas disciplinas para todas as turmas dos cursos, portanto ocorrem duas edições por ano (uma em cada semestre).

Mascarenhas (2005, p.159) no tocante ao lazer, ressalta que é preciso começar pela destruição da ideia de que não existem alternativas ao mercolazer, a perspectiva de um "outro lazer" se apresenta, compreendida como um projeto, de grande fôlego, "dialetrizado à construção de um outro projeto societário, mas um projeto que já se constrói no "aqui e agora", em nosso terreno específico de ação política e pedagógica, com a "lazerania" que vamos conquistando". Para o autor a "educação informal, alegre e lúdica que, podendo se manifestar pelas mais diferentes práticas, nos mais diversos ambientes, como tempo e espaço de organização da cultura, faz-se instrumento político e pedagógico de transformação social".

Nessa direção, o processo de formação inicial em Educação Física demanda abordar o lazer por meio de uma postura crítica em relação aos condicionantes sociais e econômicos que o envolvem, principalmente se considerarmos o mercado do entretenimento, que alia o lazer ao consumo. A escola e, em específico o componente curricular Educação Física, como aborda o Coletivo de Autores (1992), busca estar imersa

¹ Acadêmica do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maira – e-mail: veri_db@hotmail.com

² Mestranda em Educação Física - Universidade Federal de Santa Maira – e-mail: thaianebonaldo@yahoo.com.br

³ Especializanda em Educação Física Escolar – Universidade Federal de Santa Maira – e-mail: renata_duarte05@yahoo.com.br

⁴ Professora Doutora do Centro e Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maira – e-mail: elizaracarol@yahoo.com.br

em uma prática docente que se comprometa com as transformações sociais, entendendo que as mesmas surgiram das necessidades concretas da sociedade.

Entendendo o caráter educativo do lazer, a Viagem de Estudos procura demonstrar possibilidades de o lazer estar inserido no contexto da Educação Física Escolar e nos mais diversos espaços fora do âmbito escolar.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Para alcançar o objetivo proposto lançaremos mãos da pesquisa exploratória, sob os pressupostos de Minayo (2010). Como instrumentos de pesquisa utilizaremos de questionários, com perguntas abertas e fechadas, na busca de identificar as contribuições da Viagem de Estudos para a formação dos discentes.

Adotaremos como critério de seleção dos sujeitos a serem investigados: estarem no oitavo semestre do curso de Educação Física Licenciatura/Bacharelado e terem participado da Viagem de Estudos. Tais critérios justificam-se pelo fato de os acadêmicos terem passado por quase todo o processo de formação, facultando maior consistência sobre a totalidade do processo formativo e, por conseguinte as contribuições, sentidos e as memórias sobre a Viagem Estudos.

Para a interpretação dos dados utilizaremos de análise de conteúdo sob os preceitos de Franco (2008).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A primeira edição da Viagem de Estudos a Ivorá ocorreu no ano de 2001, e vem se constituindo como um importante espaço de formação proporcionando contextos educativos diferenciados, para além das salas de aula, dos ginásios, favorecendo entusiasmo e motivação, pensar a Educação Física para além dos moldes tradicionais. Tal experiência situa a importância do lazer para a formação dos acadêmicos em Educação Física.

A viagem, além de propiciar aos acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado a vivência de atividades de lazer, possibilita participação dos discentes na condição de monitores como um espaço/tempo de formação, contribuindo sobremaneira na organização de todos os materiais necessários, e desenvolvimento das vivências na busca de dar conta do trabalho pedagógico almejado na viagem. Antes do evento, esses discentes recebem orientações pedagógicas, assim como é realizada reunião de avaliação posterior ao evento. O requisito para escolha dos monitores é ter participado da viagem na condição de aluno de uma das disciplinas já mencionadas.

Os resultados preliminares indicam: o grande interesse dos alunos participantes da viagem em se tornarem monitores; a adesão da quase totalidade dos alunos de ambas às turmas; do registro nos discursos de formaturas como um evento marcante dos cursos; do apoio de todas as gestões diretivas do CEFD para a sua consecução; entre outros.

Palavras-chave: Educação Física. Lazer. Formação Inicial.

REFERÊNCIAS

MARCASSA, Luciana. Lazer - Educação. In: GOMES, Christianne Luce (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. 2004.

MASCARENHAS, Fernando. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 3, set/dez, 2005, p. 155-182.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 1º ed. São Paulo: Cortes, 1992.

FRANCO, Maria L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MINAYO, Maria, C.S., (Org). **Pesquisa Social: teoria, Método e Criatividade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas Sociais).



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09