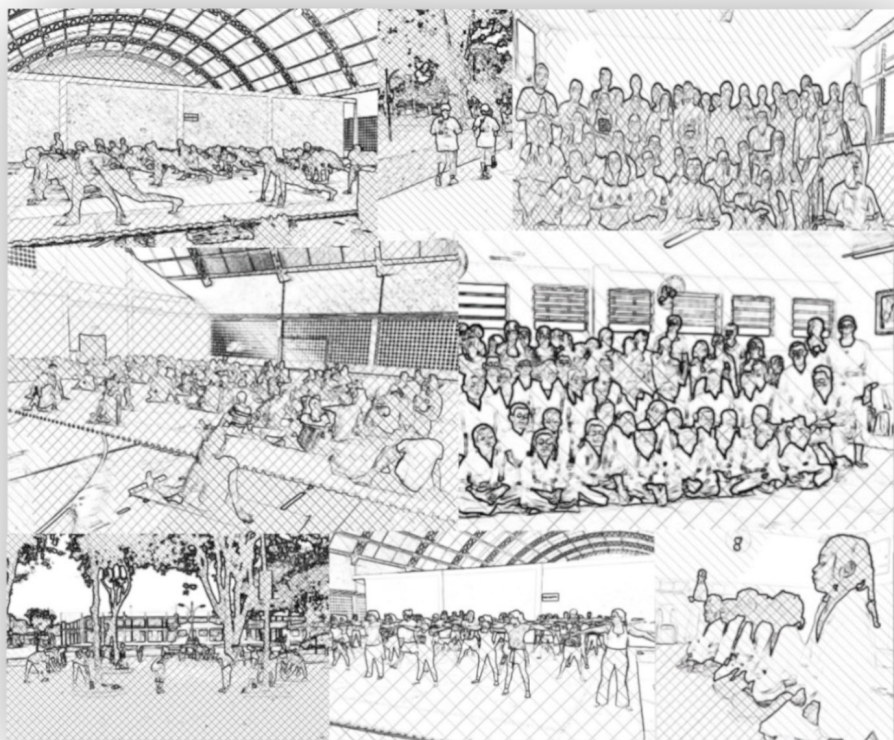


Educação Física da UFRB 10 anos de história

2010 ————— 2020

Alex Pinheiro Gordia
Teresa Maria Bianchini de Quadros
Thiago Ferreira de Sousa
(Orgs.)



Editora UFRB

Educação Física da UFRB: 10 anos de história

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Danillo Silva Barata

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteado Júnior

COMITÊ CIENTÍFICO

(Referente ao Edital nº. 001/2020 EDUFRB – Coleção Sucesso
Acadêmico na Graduação da UFRB)

Alex Pinheiro Gordia

Teresa Maria Bianchini de Quadros

Thiago Ferreira de Sousa

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Alex Pinheiro Gordia
Teresa Maria Bianchini de Quadros
Thiago Ferreira de Sousa
(Orgs.)

Educação Física da UFRB: 10 anos de história



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2022

Copyright©2022 by Alex Pinheiro Gordia, Teresa Maria Bianchini de Quadros e Thiago Ferreira de Sousa

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico e editoração eletrônica:

Antonio Vagno Santana Cardoso

Capa:

Alex Pinheiro Gordia, Teresa Maria Bianchini de Quadros e Thiago Ferreira de Sousa

Revisão e normatização técnica:

André Luis Machado Galvão

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

E24 Educação Física da UFRB: 10 anos de história / Organizadores: Alex Pinheiro Gordia, Teresa Maria Bianchini de Quadros e Thiago Ferreira de Sousa. _ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2022.

300p.; il.

Este Livro Eletrônico é parte da Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB – Volume XXVIII.

ISBN: 978-65-88622-80-3.

1.Educação física – Extensão universitária. 2.Educação física – Pesquisa e desenvolvimento. 3.Professores – Formação – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores. II.Gordia, Alex Pinheiro. III.Quadros, Teresa Maria Bianchini de. IV.Sousa, Thiago Ferreira de. V.Título.

CDD: 796.015

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela Elaboração – Antonio Marcos Sarmiento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615). Os dados para Catalogação foram enviados pelos usuários via formulário eletrônico.

Livro publicado em 11 de abril de 2022.



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

www.facebook.com/editoraufrb

Sumário

Prefácio

Marcus de Almeida Gomes..... 9

Apresentação

Alex Pinheiro Gordia, Teresa Maria Bianchini de Quadros,
Thiago Ferreira de Sousa..... 13

Yoga na Universidade

Aline de Jesus Santos, Alex Pinheiro Gordia,
Danilo França Conceição dos Santos, Fernanda de Quadros Ribas,
Hoany Santos Galvão, Mateus Mota Pereira,
Teresa Maria Bianchini de Quadros..... 15

Autoavaliação da qualidade de ensino e aprendizagem por universitários

Laís Souza Quadros, Thiago Ferreira de Sousa,
Emanuele dos Santos Silva, Alex Pinheiro Gordia,
Teresa Maria Bianchini de Quadros, Ana Maria Alvarenga..... 35

Relações entre aptidão cardiorrespiratória e função executiva infantil

Gleiciane Santos de Jesus, Cintia Mota Cardeal,
Marcia Valéria Cozzani..... 49

Ensino da cultura corporal na Educação Física escolar

Marilene Alves Santos,
Clara Lima de Oliveira 81

Excesso e baixa reserva de adiposidade em escolares de Amargosa – BA

Grazielle da Silva Sousa, Alex Pinheiro Gordia,
Thiago Ferreira de Sousa, Danilo França Conceição dos Santos,
Vanessa Barbosa Facina, Teresa Maria Bianchini de Quadros..... 105

A ginástica na formação de professores

Cristina Souza Paraíso,
David Romão Teixeira, Diego dos Santos de Jesus,
Ediane Borges de Almeida..... 129

Heteronormatividade e formação em Educação

Física na UFRB

Taislane Nunes Santana,
Ana Cristina Nascimento Givigi..... 161

Ensino do esporte na Educação Física escolar

Vinícius de Santana Conceição,
Clara Lima de Oliveira..... 193

Extensão e pesquisa: investigações do Programa

Construindo pelo Esporte

Leopoldo Katsuki Hirama, Cássia dos Santos Joaquim,
Diego Alves Ribeiro Queiróz,
José Arlen Beltrão de Matos..... 215

Educação física e processos de in/exclusão escolar

Welma Amorim dos Santos, Adson Souza Lima Leal,
Marcia Valéria Cozzani..... 241

Prática de caminhada e mudanças na pressão arterial

Tarcísio Silva Santos, Teresa Maria Bianchini de Quadros,
Thiago Ferreira de Sousa, Danilo França Conceição dos Santos,
Vanessa Barbosa Facina, Alex Pinheiro Gordia..... 269

Sobre autores..... 291

Prefácio

Marcus de Almeida Gomes¹

Início este texto agradecendo imensamente aos organizadores deste livro e aos professores do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, pela oportunidade de celebrar os 10 anos de sua implantação prefaciando esta obra.

Tive a oportunidade de acompanhar a implantação do curso participando das primeiras bancas de concurso para o quadro de professores e de eventos acadêmicos científicos. Recordo-me ainda que o Centro de Formação de Professores funcionava em uma estrutura temporária em uma unidade escolar no município de Amargosa. Nesses 10 anos, notamos o quanto o Curso de Licenciatura em Educação Física/UFRB cresceu, não apenas em sua infraestrutura, com a construção do maior complexo esportivo do interior da Bahia, mas também na oferta de ações de extensão e de pesquisa, possibilitando a formação de centenas de licenciados para a região do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá.

O quadro docente hoje constituído por 15 professores doutores, oriundos das mais diversas regiões do país, oportuniza aos estudantes experiências de pesquisa e de extensão, a partir dos cinco grupos de pesquisa e de onze ações, entre programas e projetos² de extensão³.

¹ Prof. Dr. Titular da Universidade do Estado da Bahia.

² Grupos de Pesquisa liderados por docentes do curso: a) Atividade física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida; b) Núcleo CAPITU - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade; c) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física; d) [GUETO] Grupo Unido para Educação e Trabalhos de Orientação; e e) Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (DAMA).

³ Programas e projetos de extensão: a) Possibilidades de uma Educação Inclusiva a partir da Cultura Corporal; b) 2 minutos: jogando handebol em Amargosa, Bahia; c) Educação Física Alegria na Educação Infantil; d) Yoga: Awaken ONE; e) Extensão à Distância: judô durante o isolamento social por meios digitais; f) Construindo pelo Esporte; g) Mulheres que Constroem: judô feminino no CFP; h) "AMA" - Programa de Extensão em Ensino das Atividades Motoras Aquáticas; i) Inclusão escolar e planejamento do ensino individualizado: uma proposta de formação de professores para avanços do processo de aprendizagem de alunos, público alvo da educação especial (PAEE) da educação básica de Amargosa/BA; j) Gênero, Sexualidade e a Escola: como funciona?; e k) Show de bola.

A interiorização dos cursos de educação física em Universidades Públicas na Bahia ainda é um desafio, considerando a dimensão territorial e as necessidades pedagógicas e de atendimento à sociedade, por meio de políticas públicas, que envolve o professor de educação física. Nesses 15 anos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e nos 10 anos do curso de Licenciatura em Educação Física, percebe-se o quanto a instituição tem contribuído para garantir a presença desse profissional nos mais diversos municípios baianos, com as competências necessárias para atuação no ambiente formal.

Após esse breve recorte das possibilidades apontadas para o processo formativo dos professores de educação física da UFRB, importante reconhecer que ainda convivemos com inúmeros desafios para a formação de professores, considerando a valorização profissional, as oportunidades de atuação e a relação da formação inicial e as políticas educacionais no Brasil.

E a partir daí destaco a produção ora prefaciada, que no formato de coletânea de capítulos descreve os caminhos que nesses 10 anos apontaram para a construção do processo formativo de professores em licenciatura em Educação Física no Centro de Formação de Professores da UFRB, com a reafirmação de sua contribuição social, pedagógica, humana, física e cultural para a humanidade.

O livro “Educação Física da UFRB: 10 anos de história” está organizado em onze capítulos elaborados por professores, estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Educação Física. Nos chama atenção a diversidade de temas e a qualidade empenhada na escrita, com um rigor baseado nas evidências científicas e de um conjunto de autores que fundamentam a prática docente na área. Destaco ainda os campos de estudo que envolvem os diversos cenários da região do recôncavo, a exemplo da própria universidade, unidades esco-

lares da região, projetos de extensão e pesquisa, demonstrando o cuidado com a construção do processo formativo e valorização das mais diversas experiências socialmente referenciadas.

Nos textos produzidos e aqui apresentados nota-se uma abrangência de temas e abordagens que envolvem os aspectos fisiológicos, o processo ensino aprendizagem, os fatores de risco à saúde, a cultura corporal, o esporte educacional, a ginástica, a formação de professores, a inclusão e a educação física escolar, caracterizando a formação e o compromisso pelo ato reflexivo e formativo, importantes para a atuação dos futuros professores.

As reflexões apresentadas pelos autores encontram-se ancoradas numa concepção ampliada para atuação do licenciado em educação física, permitindo uma compreensão crítica, histórica e humana para o fazer profissional.

Nota-se que as características e qualidade identificadas nos textos estão afinadas com o objetivo da formação descrito no projeto do curso:

O curso visa formar professores que sejam capazes de esclarecer e intervir, profissional e academicamente em ambientes educacionais e demais espaços onde se desenvolvem os elementos da cultura corporal, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural da área que tem como objeto de estudo a cultura corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da dança, do lazer, da saúde, dentre outras. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2010)⁴.

A coletânea de capítulos que celebram os 10 anos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB apresenta características

⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Educação Física. Amargosa, 2010.

contemporâneas por entender a formação da licenciatura em educação física a partir dos múltiplos olhares.

Importante o registro de que esta publicação acontece em um cenário extremamente difícil para a humanidade e para as nossas universidades públicas. De um lado, nossos pesquisadores desafiados para superar a maior pandemia da humanidade, provocada pela COVID-19, que no Brasil já confirmou 120.025 óbitos e 3.819.077 diagnósticos do novo coronavírus entre fevereiro e agosto de 2020; de outro lado, um ambiente de desmonte e desinvestimento de nossas universidades federais, a partir de políticas que afrontam a autonomia universitária e a democracia.

Sejamos firmes em defesa da Universidade Pública, gratuita e de qualidade, e reconheçamos que iniciativas como esta, a partir do registro de um coletivo de professores, estudantes e egressos fundadores do Curso de Licenciatura em Educação Física, reforçam o papel social, acadêmico e cultural de nossas instituições de ensino superior para o desenvolvimento da sociedade.

Vida longa ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Boa leitura!!!

Apresentação

*Alex Pinheiro Gordia
Teresa Maria Bianchini de Quadros
Thiago Ferreira de Sousa*

Esta obra representa a realização de um sonho. Um sonho coletivo que teve início há aproximadamente 10 anos. No início do ano de 2010, um grupo de docentes originários de diferentes regiões do Brasil se reuniu para planejar, criar e consolidar o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Após esse período de muito empenho coletivo, podemos dizer que este curso é uma realidade e tem contribuído para promover o desenvolvimento educacional, social, cultural e econômico do Vale do Jiquiriçá e Recôncavo da Bahia. Mais de 100 professores de Educação Física foram formados pelo curso e estão atuando em diferentes espaços laborais relacionados às diversas áreas do conhecimento da Educação Física.

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia tem desenvolvido diversas ações de ensino, pesquisa e extensão. Essas ações têm possibilitado significativas experiências de aprendizagem, prática pedagógica e iniciação à ciência de nossos discentes, com relevante repercussão na formação dos mesmos, bem como, têm contribuído para fortalecer o diálogo e a criação de pontes com a comunidade local.

No presente livro apresenta-se um pouco da construção do conhecimento desenvolvido por docentes, discentes e egressos do curso. A obra é composta por onze capítulos que abordam, de forma

plural, diversos temas da área, tais como esportes, ginástica, lutas, yoga, gênero e educação física, aptidão física e neurociência, composição corporal, desnutrição, obesidade, efeitos do exercício físico sobre a saúde, educação física escolar, ensino e aprendizagem no ensino superior, e educação física inclusiva.

Os textos que compõem a presente obra representam a construção de conhecimento do curso durante dez anos, com início em 2010 e finalização da escrita em 2020.

Desejamos, caro leitor, que possa sentir toda a disposição e entusiasmo que tornou o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia uma realidade.

Excelente leitura!

Yoga na Universidade

Aline de Jesus Santos

Alex Pinheiro Gordia

Danilo França Conceição dos Santos

Fernanda de Quadros Ribas

Hoany Santos Galvão

Mateus Mota Pereira

Teresa Maria Bianchini de Quadros

Introdução

Há evidências na literatura de que o ingresso no ensino superior está associado à adoção de condutas não saudáveis que podem influenciar negativamente na percepção da qualidade de vida (QV) dos indivíduos (SILVA; HELENO, 2012). A entrada na universidade abrange mudanças expressivas nos hábitos e comportamentos dos jovens, tornando-os mais vulneráveis às condutas que oferecem riscos à saúde (BRITO et al., 2016). Comportamentos como o consumo frequente de álcool e drogas ilícitas, elevados níveis de estresse e prática insuficiente de atividade física são comuns entre estudantes universitários (PEIXOTO; SOUZA, 2018; MOREIRA; FUGARETO, 2013; LANTYER *et al.*, 2016; SANTOS; QUADROS; GORDIA, 2015; FONTES; VIANNA, 2009).

Santos et al. (2015) objetivaram investigar mudanças no estilo de vida e na prática de atividade física de estudantes universitários durante os dois primeiros anos de graduação. Os autores concluíram que o tempo de permanência na universidade teve influência negativa sobre as variáveis investigadas. Além disso, Fontes e Vianna (2009) também concluíram que estudantes com maior tempo de

ingresso na universidade apresentaram maior prevalência de baixo nível de atividade física.

Considerável corpo de evidências demonstra que fatores relacionados ao baixo nível de atividade física podem influenciar na percepção negativa da QV desses indivíduos (NETTO *et al.*, 2012; COUTO *et al.*, 2018; CIESLAK *et al.*, 2012). Esse contexto favorece o surgimento de desfechos negativos à saúde, tornando os indivíduos mais propensos a desenvolver problemas psicológicos, sociais e emocionais, tais como: ansiedade, depressão, medo, insônia, confusão mental, desânimo, sentimento de solidão e dificuldades emocionais em geral (POLETTI; KOLLER, 2008; ABREU *et al.*, 2010). Em adição, o baixo nível de atividade física poderá afetar o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, novos problemas podem surgir, como a falta de interesse pela graduação, evasão da universidade e, em casos mais extremos, a ideia de morte e o pensamento suicida (ALMEIDA *et al.*, 2013).

A prática regular de atividades físicas e/ou de exercícios físicos tem se apresentado como ferramenta eficaz para manutenção da saúde mental e permanência na universidade. Práticas alternativas como o Yoga podem proporcionar benefícios adicionais à saúde e QV (BAPTISTA, 2002). O Yoga atua no desenvolvimento e manutenção da saúde física, mental e espiritual (LIMA, 2010), na atenuação de doenças psicossomáticas, como as supracitadas (SHOHANI *et al.*, 2018; VORKAPIC; RANGÉ, 2011), tornando-se uma prática fundamental para estudantes universitários. Além disso, o Yoga melhora a postura, coordenação motora, capacidade imunológica, insônia, aumenta a concentração, o equilíbrio emocional e fortalece o tônus muscular (FORCHESATTO; FILÓCOMO; ZAMAI, 2013).

Com base nesse contexto, desenvolveu-se um programa de extensão universitária baseado em uma proposta integrativa para promover práticas corporais, emocionais, sociais e espirituais que podem representar um relevante aliado à promoção da saúde de estudantes, docentes, servidores técnico-administrativos e terceirizados. O programa de extensão intitula-se “Yoga: Awaken ONE” e tem como objetivo proporcionar benefícios físicos, emocionais, sociais e espirituais para a comunidade acadêmica do CFP/UFRB através de aulas de Yoga. Considerando a importância do acompanhamento contínuo de ações em saúde para uma análise detalhada da eficiência, eficácia e efetividade das intervenções, bem como para o desenvolvimento de alterações/adequações periódicas ao programa baseadas em evidências, desenvolveu-se um projeto de pesquisa com o intuito de avaliar os efeitos do programa de extensão universitária “Yoga: Awaken ONE” sobre indicadores de saúde e de QV de seus participantes. Neste capítulo, apresentaremos a investigação a respeito das mudanças na qualidade de vida de participantes do programa de extensão universitária “Yoga: Awaken ONE”.

Métodos

Caracterização da pesquisa e participantes

O presente estudo caracterizou-se como pré-experimental, do tipo antes e depois, analítico e prospectivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). O estudo está vinculado a dois projetos, sendo: o Programa de Extensão Universitária intitulado “Yoga: Awaken ONE” e o Projeto de Pesquisa intitulado “Efeitos do programa de extensão universitária ‘Yoga: Awaken ONE’ sobre a saúde e qualidade de vida dos participantes”. O Programa de Extensão supracitado oferta au-

las de Yoga para estudantes universitários do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O Projeto de Pesquisa foi desenvolvido com o objetivo de avaliar os efeitos do programa de extensão universitária “Yoga: Awaken ONE”. A amostra do estudo foi composta por indivíduos participantes do programa de extensão universitária intitulado “Yoga: Awaken ONE”. Todos os participantes fizeram parte do grupo experimental, não havendo grupo controle.

Instrumentos e procedimentos

Os participantes foram submetidos a uma intervenção com início em abril de 2019 (considerando o início do semestre letivo 2019.1 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) e sem data prevista para término, tendo em vista que se trata da avaliação de um programa de extensão contínuo. Foi realizada uma avaliação inicial antes do início do programa e avaliações periódicas (a cada três meses). Como poderíamos ter entrada de participantes a qualquer momento no programa de extensão, a avaliação inicial poderia ser realizada a qualquer momento a depender da data de ingresso no projeto. Compuseram a amostra do presente estudo os voluntários que participaram ao menos de duas avaliações (no ingresso e após três meses de permanência no programa).

Foram coletadas informações referentes à data de nascimento (para cálculo da idade), ao sexo e ao curso de graduação em que o discente estava matriculado. Para avaliar a condição socioeconômica dos participantes, foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil. Este instrumento foi desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2016) visando estimar o poder de compra

das pessoas e famílias e o grau de instrução do chefe da família, com o intuito de classificar a população em termos de “classes econômicas” em detrimento da definição de “classes sociais”.

A QV foi mensurada pelo questionário WHOQOL-Bref, desenvolvido pelo grupo de estudos sobre qualidade de vida da OMS em 1995. Esse instrumento é composto por 26 questões distribuídas em quatro Domínios (Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio Ambiente) e considera os últimos quinze dias vividos pelos respondentes. Fleck et al. (2000) demonstraram que o WHOQOL-Bref apresenta características satisfatórias de consistência interna, validade discriminante, validade de critério, validade concorrente e fidedignidade teste-reteste para avaliar a QV da população adulta brasileira. O WHOQOL-Bref foi analisado com base nos critérios propostos pela equipe australiana do WHOQOL (THE AUSTRALIAN CENTRE FOR POSTTRAUMATIC MENTAL HEALTH, 2003), os quais permitem a classificação da QV em escores que variam de 0 a 100. Quanto mais próximo de 100, melhor é a QV do avaliado.

Prática de Yoga

A aulas de Yoga ocorreram com frequência de duas vezes por semana, com duração de uma hora por sessão. O tempo de cada sessão é destinado para: pranayamas, que são os exercícios respiratórios (10 minutos); prática de ásanas, que são posturas psicofísicas com o objetivo de fortalecer e purificar o corpo e melhorar a concentração (40 minutos); e relaxamento induzido, que é um método de intervenção que auxilia o indivíduo a atingir um estado de relaxamento físico e mental, trazendo tranquilidade ao praticante (10 minutos).

Análise estatística

Realizou-se análise descritiva das informações através de indicadores estatísticos de tendência central (mediana), variabilidade (intervalo interquartil - IIQ) e frequências absolutas e relativas. Considerando que os dados não apresentaram distribuição normal, o teste de Wilcoxon foi utilizado para verificar diferenças na QV dos indivíduos antes do início e após três meses de participação no programa de extensão. Os dados foram tabulados e analisados, respectivamente, nos programas Excel e SPSS.

Critérios éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFRB (Parecer nº 3.295.146, aprovado em 30 de abril de 2019). Destaca-se que somente os indivíduos que aceitaram participar voluntariamente da intervenção e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram elegíveis e participaram da pesquisa. Os participantes tiveram seu anonimato garantido, sendo que apenas os pesquisadores tiveram acesso ao nome dos indivíduos estudados, assegurando-se a confidencialidade das informações. Cabe destacar que o indivíduo pôde participar do programa de extensão sem, necessariamente, participar do projeto de pesquisa, assim como foram entregues relatórios individuais aos voluntários com informações detalhadas da avaliação e dicas de promoção de saúde.

Resultados

A amostra foi composta por 5 indivíduos (4 mulheres) com mediana da idade de 21 anos (IIQ=7,5). Esses indivíduos compuseram o

baseline do Projeto de Extensão Universitária “Yoga: Awakem ONE” e permaneceram por pelo menos três meses frequentando o projeto. Na tabela 1 é possível observar a descrição do perfil da amostra. Nota-se que houve predominância de indivíduos do sexo feminino (80%), dos cursos de graduação em Física e Pedagogia (ambos com prevalência de 40%) e pertencentes à classe econômica A e B (60%).

Tabela 1. Descrição do perfil da amostra no *baseline* por meio de frequências absolutas e relativas.

| Variáveis | Frequência absoluta (n) | Frequência relativa (%) |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Sexo | | |
| Masculino | 1 | 20 |
| Feminino | 4 | 80 |
| Curso de graduação | | |
| Filosofia | 1 | 20 |
| Física | 2 | 40 |
| Pedagogia | 2 | 40 |
| Condição socioeconômica | | |
| A-B | 3 | 60 |
| C | 1 | 20 |
| D-E | 1 | 20 |

Fonte: Autoria própria (2020).

Na tabela 2 pode-se observar a comparação dos domínios da QV e da QV Global dos indivíduos antes e após a intervenção com práticas de Yoga. Nota-se que não houve mudança significativa na QV Global dos participantes [58,1 (IIQ=25,6)] vs. 58,4 (IIQ=30,1); $p=0,500$]. O Domínio Meio Ambiente manteve-se inalterado [56,3 (IIQ=29,7) vs. 56,3 (IIQ=21,9); $p=0,785$] e houve uma diminuição não significativa no Domínio Relações Sociais [75,0 (IIQ=33,4) vs. 58,3 (IIQ=29,2); $p=0,157$]. Contudo, observou-se um aumento não significativo nos escores do Domínio Físico [50,0 (IIQ=30,3) vs. 60,7

(IQQ= 33,9); $p=1,000$] e Domínio Psicológico [58,3 (IIQ=37,5) vs. 66,7 (IQQ=39,6); $p=0,109$].

Tabela 2. Comparação pré e pós-intervenção dos domínios da QV e da QV global.

| Qualidade de Vida | Mediana (IIQ) | | p |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|-------|
| | Pré-intervenção | Pós-intervenção | |
| Domínio Físico | 50,0 (30,3) | 60,7 (33,9) | 1,000 |
| Domínio Psicológico | 58,3 (37,5) | 66,7 (39,6) | 0,109 |
| Domínio Relações Sociais | 75,0 (33,4) | 58,3 (29,2) | 0,157 |
| Domínio Meio Ambiente | 56,3 (29,7) | 56,3 (21,9) | 0,785 |
| Global | 58,1 (25,6) | 58,4 (30,1) | 0,500 |

IIQ = Intervalo interquartil

Fonte: Autoria própria (2020).

Discussão

Relevante corpo de evidências tem demonstrado que o Yoga representa uma estratégia interessante para possibilitar, a diferentes grupos populacionais (inclusive a população universitária), a vivência de práticas corporais que contribuam para a melhoria da QV, e que podem capacitar o indivíduo a se responsabilizar pelo próprio processo de manutenção da saúde em uma perspectiva preventiva (KAUTS; SHARMA, 2009; PEÇANHA; CAMPANA, 2010; SANTOS; GUIMARÃES; COSTA, 2012; BARROS *et al.*, 2014; VORKAPIC; RANGE, 2011; MEDEIROS, 2017; RAMOS, 2018). Yoga, que significa união/unidade, é uma filosofia de vida que envolve diversas técnicas com o objetivo de atingir maior equilíbrio e consciência do ser como um todo, em busca do autoconhecimento, autoaceitação, cura e libertação da consciência. De acordo com Le Page e Le Page (2017), o Yoga aponta um caminho de transformação e expansão

da consciência em todas as dimensões do ser humano, buscando o equilíbrio e a harmonia entre corpo, mente e emoções.

É nessa perspectiva que objetivamos investigar as mudanças na QV de participantes do Programa de Extensão Universitária “Yoga: Awaken One”. O desenvolvimento de pesquisas que visam analisar a QV em estudantes universitários é de grande relevância, pois se faz necessário compreender as demandas oriundas de tal realidade para o delineamento de ações específicas voltadas ao público-alvo, a fim de intervir de forma coerente, consistente e eficaz.

Nossos achados demonstraram uma prevalência significativa para participantes do sexo feminino (80%). Esse achado é constantemente observado em outros estudos voltados para a prática do Yoga (FORCHESATTO; FILÓCOMO; ZAMAI, 2013; PIRES; CURY, 2017; SHIRAIISHI, 2013). Portanto, reforça a necessidade de reflexão acerca da importância do desenvolvimento de ações e estratégias voltadas ao aumento da adesão do público masculino a programas de atividade física, sobretudo, à prática do Yoga.

Quanto à condição socioeconômica, observou-se que cerca de 60% da amostra era pertencente às classes econômicas A e B. Estudo realizado por Santos (2019), que também foi desenvolvido com dados do programa de extensão universitária “Yoga: Awaken ONE” e contou com a amostra total do *baseline*, constatou que mais de 80% da amostra investigada era pertencente às classes econômicas C, D e E. Esses dados indicam que indivíduos menos favorecidos economicamente encontram maiores dificuldades para permanência em programas de atividade física, ainda que ofertados de forma gratuita. Fato este que provavelmente decorre da necessidade de os estudantes trabalharem para que possam se manter financeiramente

na universidade. Tendo que conciliar trabalho e vida acadêmica, os estudantes têm menos tempo e/ou energia para a realização de atividades extracurriculares. Portanto, faz-se necessária a averiguação desses fatores para efetivação de ações voltadas a maior acessibilidade e permanência desse público a esses programas como, por exemplo, a ampliação da oferta de bolsas de permanência qualificada e a certificação em carga horária para o público dos projetos.

No que diz respeito à distribuição da amostra dos participantes do programa de extensão entre os cursos de graduação, observou-se que dos 16 indivíduos que compuseram a amostra no baseline, cinco cursavam Educação Física, quatro cursavam Pedagogia, três cursavam Letras, dois, Física e dois, Filosofia (SANTOS, 2019). De acordo com a amostra do presente estudo, após o período de três meses, permaneceram no programa apenas dois estudantes da Física, dois da Pedagogia e um da Filosofia. A escassez de estudos sobre a participação de estudantes universitários de diferentes cursos de graduação em programas de Yoga dificulta comparações. Estudo desenvolvido por Souza *et al.* (2015) sobre estágios de mudança de comportamento relacionados à atividade física observou que estudantes do curso de Educação Física foram mais fisicamente ativos e apresentaram maiores percentuais no estágio de manutenção e menores nos estágios de contemplação/preparação para mudança de comportamento em relação à atividade física quando comparados a outros cursos da área da saúde. A não permanência de estudantes do curso de Educação Física no programa de Yoga pode ser uma característica específica da amostra estudada, assim como a maior permanência de estudantes dos cursos de Física e Pedagogia. Contudo, mais investigações sobre o tema são necessárias para que pro-

gramas de extensão possam ser desenvolvidos de forma a estimular e possibilitar a permanência de participantes de diferentes áreas do conhecimento/cursos de graduação na universidade.

O principal achado do presente estudo diz respeito à ausência de mudanças significativas na QV global dos estudantes universitários após três meses de intervenção com a prática de Yoga. Contudo, o número reduzido da amostra e o curto período de intervenção analisado no presente estudo possivelmente influenciaram os resultados obtidos. Portanto, encoraja-se o desenvolvimento de estudos com amostras maiores e período de intervenção mais longo para confirmar este achado. A comparação de nossos achados com outros estudos também fica prejudicada devido à ausência de estudos relacionados ao Yoga e QV de estudantes universitários, reforçando a necessidade de pesquisas acerca dos benefícios do Yoga para o público universitário, tendo em vista as evidências de que essa prática se apresenta como ferramenta de promoção da saúde de seus praticantes.

Vale destacar que houve um aumento, embora não significativo, nos escores do Domínio Físico e Psicológico após o período de intervenção. Contudo, estudos realizados por Cruz, Gordia e Quadros (2014) e Eurich e Kulthcovsky (2008), que investigaram mudanças na QV dos jovens após a entrada no ensino superior, demonstraram a ausência de mudanças significativas nesses domínios durante a graduação. Portanto, de acordo com nossos achados, é possível sugerir que o Yoga pode ser uma prática relevante para melhoria da percepção do estudante universitário em relação a esses domínios da QV.

Em contrapartida, observou-se uma diminuição nos escores do Domínio Relações Sociais (ainda que não tenha sido significativa).

Esse achado foi surpreendente e merece análises mais aprofundadas, considerando a existência de um número relevante de estudos que destacam o aumento significativo dos escores desse domínio após o ingresso no ensino superior e/ou adesão à prática de atividade física (CRUZ; GORDIA; QUADROS, 2014; DIAS *et al.*, 2009; FERREIRA *et al.*, 2015) devido, principalmente, à ampliação da rede de amigos e a socialização em grupo.

O Domínio Meio Ambiente se manteve inalterado durante o período de intervenção estudado. Assim como observado na presente investigação, outros estudos indicam que esse domínio tende a ser o mais vulnerável entre a população universitária por constantemente apresentar menores escores em relação aos demais domínios (CIES-LAK *et al.*, 2011; DIAS *et al.*, 2009; CRUZ; GORDIA; QUADROS, 2014). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (1995), a percepção individual para o Domínio Meio Ambiente é determinada por fatores como segurança física e proteção; ambiente no lar; recursos financeiros; cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade; oportunidade de adquirir novas informações e habilidades; participação e oportunidades de recreação/lazer; e ambiente físico (poluição, ruído, trânsito, clima e transporte). Nota-se que os indicadores que balizam esse domínio estão diretamente relacionados às ações do poder público e, dessa forma, dependem de aspectos macropolíticos para fomentar mudanças consideráveis na vida das pessoas. Assim, espera-se que programas de exercícios físicos (neste caso o Yoga) tenham pouca influência sobre esse domínio.

Considerável corpo de evidências tem demonstrado que a prática de atividade física apresenta associação positiva com a QV de diferentes grupos populacionais, inclusive entre estudantes uni-

versitários (CIESLAK *et al.*, 2012; SILVA *et al.*, 2010; FERREIRA *et al.*, 2015; BASTOS *et al.*, 2020). Nesse sentido, o Yoga tem se destacado como uma prática corporal alternativa promissora para manutenção e melhora da saúde e da QV. Segundo levantamento bibliográfico realizado por Siegel e Barros (2011) na plataforma Medline-Pubmed, entre os anos de 2005 e 2007 foram encontrados 99 novos estudos acerca do Yoga. Em 74 estudos, o Yoga se apresentou como prática benéfica e/ou promissora para alívio do estresse, aumento da autoestima, favorecimento do autocuidado e da promoção à saúde, QV e cura. Estudo recente desenvolvido por Corrêa *et al.* (2020) buscou analisar a relação entre a prática de Yoga e os níveis de ansiedade, depressão e estresse durante a pandemia da COVID-19. Os resultados demonstraram que praticantes que realizavam maior número de sessões semanais e aqueles que detinham maior experiência com o Yoga tiveram menores chances de apresentar sintomas severos de estresse, ansiedade e depressão. Dessa forma, pode-se considerar a prática de Yoga como uma importante ferramenta no enfrentamento de muitos problemas vivenciados nos dias atuais, inclusive, pelos universitários durante a vida acadêmica, agindo como instrumento de prevenção e promoção da saúde e da QV dessa parcela da população.

O presente estudo apresenta limitações que devem ser consideradas. A amostra reduzida diminui consideravelmente o poder das análises estatísticas realizadas, fato que pode, inclusive, ter minimizado a magnitude dos efeitos positivos da prática de Yoga sobre a QV. O curto período de intervenção também é um fator que merece atenção, pois períodos mais longos de práticas de Yoga podem proporcionar benefícios adicionais à QV dos participantes. Contudo,

acredita-se que os achados aqui apresentados representam um importante ponto de partida para o avanço do conhecimento relativo aos efeitos do Yoga sobre a QV de estudantes universitários.

Considerações finais

Nossos achados demonstraram que não houve mudanças significativas na percepção da QV dos estudantes universitários investigados após a intervenção com a prática de Yoga. No geral, o Domínio Meio Ambiente apresentou o menor escore e se manteve inalterado, houve uma diminuição não significativa no Domínio Relações Sociais e um aumento não substancial nos Domínios Físico e Psicológico. Os resultados do presente estudo reforçam a necessidade da implantação de ações voltadas a garantir o acesso e permanência dos estudantes das classes menos favorecidas em programas de atividades físicas nas universidades, em especial do sexo masculino. Ainda, encoraja-se o desenvolvimento de mais estudos acerca dos efeitos do Yoga sobre a QV dos estudantes universitários, principalmente investigações com amostras maiores e com tempo de intervenção mais longo.

Referências

ABREU, K. P.; LIMA, M. A. D. S.; KOHLRAUSCH, E. R.; SOARES, J. S. F. Comportamento suicida: fatores de risco e intervenções preventivas. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiás, v. 12, n. 1, p. 195-200, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil**, 2016. Disponível em: www.abep.org. Acesso em: 01 dez 2018.

BAPTISTA, M.; DANTAS, E. H. M. Yoga no controle do stress. **Fitness & Performance Journal**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 12-20, jan./fev. 2002.

BARROS, N. F.; SIEGEL, P.; MOURA, S. M.; CAVALARI, T. A.; SILVA, L. G.; FURLANETTI, M. R.; GONÇALVES, A. V. Yoga and the promotion of health. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1305-1314, Apr. 2014.

BRITO, B. J. Q.; GORDIA, A. P.; QUADROS, T. M. B. Estilo de vida de estudantes universitários: estudo de acompanhamento durante os dois primeiros anos do curso de graduação. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 49, n. 4, p. 293-302, nov. 2016.

BASTOS, M. A. M. D. S. C.; MONTEIRO, J. M. M. D. P.; FARIA, C. M. G. M. D.; PIMENTEL, M. H.; SILVA, S. D. L. R. D.; AFONSO, C. M. F. Participação em programas de intervenção comunitária e qualidade de vida: resultados de um estudo multicêntrico em Portugal. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, e190017, maio, 2020.

CIESLAK, F.; GRANDE, A. J.; LEVANDOSKI, G.; GORDIA, A. P.; QUADROS, T. M. B.; VILELA JUNIOR, G. B.; LEITE, N. Comparativo da qualidade de vida de acadêmicos de Educação Física de Campinas-SP e Ponta Grossa-PR. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 3, n. 01, p. 53-57, jan./jun. 2011.

CIESLAK, F.; CAVAZZA, J. F.; LAZAROTTO, L.; TITSKI, A. C. K.; SEFANELLO, J. M. F.; LEITE, N. Análise da qualidade de vida e do nível de atividade física em universitários. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 251-260, jul. 2012.

CORRÊA, C. A.; VERLENGIA, R.; RIBEIRO, A. G. S. V.; CRISP, A. H. Níveis de estresse, ansiedade, depressão e fatores associados durante a pandemia de COVID-19 em praticantes de Yoga. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 1-7, jul. 2020.

COUTO, D. A. C.; MARTIN, D. R. S.; MOLINA, G. E.; FONTANA, K. E.; JUNQUEIRA JUNIOR, L. F.; PORTO, L. G. G. Nível insuficiente de atividade física se associa a menor qualidade de vida e ao estudo noturno em universitários do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 322-330, set. 2019.

CRUZ, S. E.; GORDIA, A. P.; QUADROS, T. M. B. Qualidade de vida de estudantes de uma universidade pública da Bahia: acompanhamento durante os dois primeiros anos de graduação. **Revista Brasileira de Qualidade Vida**, Ponta grossa, v. 6, n. 3, p. 184-191, 2014.

ALMEIDA, R. M. M. D.; FLORES, A. C. S.; SCHEFFER, M. Ideação suicida, resolução de problemas, expressão de raiva e impulsividade em dependentes de substâncias psicoativas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2013.

EURICH, R. B.; KLUTHCOVSKY, A. C. G. C. Avaliação da qualidade de vida de acadêmicos de graduação em Enfermagem do primeiro e quarto anos: influência das variáveis sociodemográficas. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 211-220, set./dez. 2008.

FERREIRA, A. H.; GODOY, P. B. G.; OLIVEIRA, N. R. C.; DINIZ, R. A. S.; DINIZ, R. E. A. S.; PADOVANI, R. D. C.; SILVA, R. C. B. da. Investigação da ansiedade, depressão e qualidade de vida em pacientes portadores de osteoartrite no joelho: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Reumatologia**, São Paulo, v. 55, n. 5, p. 434-438, set. 2015.

FLECK, M. P. A. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 33-38, 2000.

FONTES, A. C. D.; VIANNA, R. P. T. Prevalência e fatores associados ao baixo nível de atividade física entre estudantes universitários de uma universidade pública da região Nordeste-Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 20-29, 2009.

FORCHESATTO, K.; FILÓCOMO, M.; ZAMAI, C. Análise da prática de Hatha Yoga e os benefícios para a saúde. **EFDeportes**, Buenos Aires, v. 18, n. 180, maio, 2013.

KAUTS, A.; SHARMA, N. Effect of yoga on academic performance in relation to stress. **International Journal of Yoga**, Índia, v. 2, n. 1, p. 39-43, jan./jun. 2009.

DA SILVA LANTYER, A.; VARANDA, C. C.; DE SOUZA, F. G.; DA COSTA PADOVANI, R.; DE BARROS VIANA, M. Ansiedade e qualidade de vida entre estudantes universitários ingressantes: avaliação e intervenção. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Barão Geraldo, v. 18, n. 2, p. 4-19, 2016.

LE PAGE, J.; LE PAGE, L. **Guia prático de posturas de yoga**. Yoga Integrativa: Garopaba, 2017.

LIMA, V. C. L. **Yoga como caminho de elevação na espiritualidade e na saúde**. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MEDEIROS, A. M. Práticas integrativas e complementares no SUS: os benefícios do Yoga e da Meditação para a saúde do corpo e da alma. **Correlatio**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 283-301, 2017.

MOREIRA, D. P.; FUREGATO, A. R. F. Estresse e depressão entre alunos do último período de dois cursos de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 21, p. 155-162, 2013.

MENDES-NETTO, R. S.; DA SILVA, C. S.; COSTA, D.; RAPOSO, O. F. F. Nível de atividade física e qualidade de vida de estudantes universitários da área de saúde. **Revista de Atenção à Saúde**, v. 10, n. 34, out./dez. 2012.

PEÇANHA, D. L.; CAMPANA, D. P. Avaliação quali-quantitativa de intervenção com yoga na promoção da qualidade de vida em uma

universidade. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 78, n. 1, p. 199-218, jan./jun. 2010.

PEIXOTO, Y. F.; SOUZA, A. C.; O uso de drogas entre universitários: uma revisão de literatura. **Revista Rede de Cuidados em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 63-74, 2018.

POLETTTO, M.; KOLLER, S. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008.

RAMOS, A. C. S. **O yoga como mediador de aprendizagens para a promoção da saúde**: entre cuidado, práticas e experiências de si. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem, Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, D. J. **Perfil de adesão e barreiras percebidas por estudantes universitários para permanência no Programa de Extensão “Yoga: Awaken ONE”**. 2019. TCC (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

SANTOS, V. C. **Atividade física de universitários**: um estudo de acompanhamento durante os dois primeiros anos de graduação. 2017. 13 f. TCC (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

SANTOS, K. L. S.; GUIMARÃES, M. P. S. A.; COSTA P. H. L. Efeitos de um programa de loga na saúde do trabalhador. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 43, jun. 2012.

SIEGEL, P.; BARROS, N. F. **Yoga e Promoção da Saúde**, Introdução prático-conceitual. Campinas: Tipos Soluções em Documentos, 2011.

SILVA, R. S.; SILVA, I.; SILVA, R. A.; SOUZA, L.; TOMASI, E. Atividade física e qualidade de vida. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 115-120, jan. 2010.

SOUZA, J. D.; ORNELLA, K. P.; ALMEIDA, L. Y. D.; DOMINGOS, S. G. D. A.; ANDRADE, L. S. D.; ZANETTI, A. C. G. Consumo de drogas e conhecimento sobre suas consequências entre estudantes de graduação em enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e5540016, maio, 2018.

SOUZA, I.; BONFANTE, I.; JUNIOR, F. M.; LOPES, W. Níveis de atividade física e estágios de mudança de comportamento de universitários da área de saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 20, n. 6, p. 608-608, 2015.

SHIRAIISHI, J. C. Perfil dos praticantes de ioga em um ambiente universitário. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 53-60, 2013.

SHOHANI, M.; BADFAR, G.; NASIRKANDY, M. P.; KAIKHAVANI, S.; RAHMATI, S.; MODMELI, Y.; SOLEYMANI, A.; AZAMI, M. The effect of yoga on stress, anxiety, and depression in women. **International journal of preventive medicine**, Iran, v. 9, n. 21, fev. 2018.

SILVA, E. C.; HELENO, M. G. V. Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 4, n. 1, p. 69-76, jan./jun. 2012.

THE AUSTRALIAN CENTRE FOR POSTTRAUMATIC MENTAL HEALTH [homepage on the Internet]. **Trauma related research, training and policy development**, 2003 [cited 2007 January 10]. Disponível em: <http://www.psychiatry.unimelb.edu.au/qol/whoqol/whoqol-instruments.html#algorithms>. Acesso em: 12 fev. 2020.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em educação física**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2007

VORKAPIC, C. F.; RANGÉ, B. Os benefícios do Yoga nos transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Porto Alegre, vol. 7, n. 1, p. 50-54, jun. 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Measuring Quality of Life**. Geneva: WHO, 1997.

Autoavaliação da qualidade de ensino e aprendizagem por universitários

*Laís Souza Quadros
Thiago Ferreira de Sousa
Emanuele dos Santos Silva
Alex Pinheiro Gordia
Teresa Maria Bianchini de Quadros
Ana Maria Alvarenga*

Introdução

Segundo Nahas (2006), a qualidade de vida é norteadas dentre outros aspectos pela percepção do ambiente em que vive o ser humano, e soma-se ao contexto da cultura e sistema de valores nos quais as pessoas vivem em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (WHOQOL, 1994). Dessa forma, pode-se caracterizar em relação aos estudantes universitários que a percepção de qualidade de vida também está relacionada ao contexto do aprendizado, bem como ao ambiente da Universidade em que está inserido (SOUSA et al., 2018).

De acordo com Araújo e Tavares (2011), o aprendizado é influenciado desde a infância e a adolescência até o ensino superior. As dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos, como também, na maioria delas, consistem somente no produto de problemas educacionais ou ambientais que não estão associados a um comprometimento cognitivo.

O número de estudantes matriculados na educação superior no Brasil tem aumentado significativamente (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016; TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). Estudantes estes que, em sua maioria, estão em fase de transição para a vida adulta (ALMEIDA *et al.*, 2000; CUNHA; CARRILHO, 2005). Com o aumento exponencial de matrículas, pode-se perceber, com maior frequência, diferentes dificuldades na aprendizagem. Dentre elas é possível destacar as questões pessoais, as exigências acadêmicas que devem ser desempenhadas com eficiência e a adaptação a um novo ambiente. Esse conjunto de fatores pode influenciar tanto o desempenho acadêmico como o desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

Os adultos jovens estão em desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social, “abstração do período formal que direciona esse pensamento para novas e sucessivas equilibrações, ampliando a abertura de possibilidades de interpretação, regulação e associação” (SARAVALI, 2005, p. 114). Outrossim, a trajetória universitária não é caracterizada exclusivamente pela formação profissional. Os estudantes que ingressam no ensino superior são inseridos em uma nova realidade, na qual se deparam com desafios para os quais podem ainda não estar preparados, tais como relacionar-se com pessoas diferentes, ajustar-se a novas regras, assumir novas responsabilidades e lidar com tarefas acadêmicas mais exigentes (BECK; TAYLOR; ROBBINS, 2003; SOARES; GUISANDE; ALMEIDA, 2007; TEIXEIRA *et al.*, 2008). No entanto, ainda são escassas as informações sobre o tema no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do país. Diante disso, o objetivo deste estudo foi estimar as características

sociodemográficas e de vínculo com a Universidade associadas à autopercepção negativa das condições de ensino e aprendizagem na Universidade.

Métodos

O estudo foi baseado nos métodos da pesquisa Monitoramento dos Indicadores de Saúde e Qualidade de Vida em Acadêmicos (MONISA) (SOUSA *et al.*, 2012). Trata-se de um estudo transversal. Os dados do presente estudo referem-se ao inquérito de 2019. A população-alvo compreendeu os universitários dos cursos de graduação presenciais das Universidades Federais (UFs) localizadas no estado da Bahia que estavam matriculados no primeiro semestre letivo de cada ano de inquérito, com idade maior ou igual a 18 anos. As instituições que possuíam sede em outros estados, mas *campi* no estado da Bahia também fizeram parte do estudo. Foram incluídos aqueles que aceitaram participar da pesquisa, mediante o consentimento confirmado via anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), independente do sexo e condições físicas.

Para o cálculo amostral, utilizou-se a equação proposta por Luiz e Magnanini (2000), que considerou o nível de confiança de 95%, a frequência relativa de 50% em virtude do levantamento de diferentes informações, erro aceitável de amostragem de três pontos percentuais. Por fim, foram acrescentados à amostra 40% e 15% para perdas e para o controle dos fatores de confusão em estudos de associação, respectivamente.

A amostra calculada foi estratificada de forma proporcional à distribuição dos universitários nas UFs, com distribuição partilhada entre os *campi* das instituições, conforme apresentado na Tabela 1.

Foram excluídos da amostra alcançada, após a tabulação dos dados, os universitários que informaram ter vínculo de ensino a distância e ensino técnico, assim como aqueles de matrícula especial, ou seja, estudantes que possuíam diploma de ensino superior, em virtude das perguntas específicas inseridas no instrumento para essa finalidade.

Tabela 1. Descrição da população e amostra estimada dos estudantes de acordo com o campus da Universidade. Bahia. 2019.

| Universidades Federais | N | % | n |
|--|---------------|--------------|--------------|
| Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) | | | |
| Amargosa | 1.380 | 3,85 | 64 |
| Cachoeira | 1.400 | 3,91 | 65 |
| Cruz das Almas | 3.129 | 8,74 | 146 |
| Feira de Santana | 575 | 1,61 | 27 |
| Santo Amaro | 270 | 0,75 | 13 |
| Santo Antônio de Jesus | 946 | 2,64 | 44 |
| Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) | | | |
| Juazeiro | 1.730 | 4,83 | 81 |
| Senhor do Bomfim | 572 | 1,60 | 27 |
| Paulo Afonso | 158 | 0,44 | 7 |
| Universidade Federal da Bahia (UFBA) | | | |
| Salvador | 18.096 | 50,54 | 843 |
| Camaçari | 81 | 0,23 | 4 |
| Vitória da Conquista | 591 | 1,65 | 28 |
| Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) | | | |
| Itabuna | 795 | 2,22 | 37 |
| Porto Seguro | 711 | 1,99 | 33 |
| Teixeira de Freitas | 739 | 2,06 | 34 |
| Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) | | | |
| Barreiras | 2.554 | 7,13 | 119 |
| Bom Jesus da Lapa | 311 | 0,87 | 14 |
| Barra | 382 | 1,07 | 18 |
| Luís Eduardo Magalhães | 190 | 0,53 | 9 |
| Santa Maria da Vitória | 181 | 0,51 | 8 |
| Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) | | | |
| São Francisco do Conde | 1014 | 2,83 | 47 |
| Total | 35.805 | 100,0 | 1.668 |

N: População-alvo; %: Proporções; n: Amostra estimada

Fonte: Autoria própria (2020).

Inicialmente, foi realizado o contato com as Pró-Reitorias de ensino e pesquisa das UFs no intuito de apresentar e obter a autorização através de carta de anuência para realização do estudo. Houve no mínimo um pesquisador que se responsabilizou pela condução da pesquisa em cada UF. A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre letivo (no primeiro quadrimestre letivo da UFSB) em cada instituição. As coletas ocorreram conforme a conveniência dos universitários. O instrumento de pesquisa foi encaminhado para o e-mail dos estudantes da Universidade, via correspondência eletrônica enviada pelos colegiados dos cursos ou setores de encaminhamento de informações eletrônicas como mensagem individualizada. Os universitários também foram procurados nas salas de aula das instituições, nos horários antes ou final das aulas em diferentes dias da semana, tanto de forma individual ou em pequenos grupos para fins de convite à participação na pesquisa por meio do link do questionário. O questionário foi elaborado e disponibilizado na plataforma do *Google Forms* (<https://www.google.com/docs/about/>).

Visando garantir sigilo dos participantes, no instrumento de coleta de dados não constaram espaços para informações pessoais e previamente à apresentação desse instrumento no computador, o TCLE foi apresentado de forma *on-line*, sendo armazenado em arquivo separado e constava de campos para a descrição das informações de aceite e endereço eletrônico para o envio de uma cópia com assinatura do Coordenador da pesquisa.

Tendo em vista que o início das atividades letivas ocorreu em momentos diferentes, o cronograma da coleta de dados foi adequado considerando a particularidade de cada Universidade, sendo assim: UFSB, de 04 de fevereiro de 2019 a 04 de maio de 2019; UFRB, de

25 de março de 2019 a 29 de julho de 2019; UFBA, de 18 de fevereiro de 2019 a 05 de julho de 2019; UFOB, de 25 de março de 2019 a 23 de julho de 2019; UNILAB, de 06 de maio de 2019 a 04 de setembro de 2019; e UNIVASF, de 22 de abril de 2019 a 30 de agosto de 2019.

As informações foram obtidas via questionário, composto por perguntas do instrumento “Indicadores de Saúde e Qualidade de Vida de Acadêmicos” (ISAQ-A), validado no Brasil para a aplicação em universitários (SOUSA *et al.*, 2013), para o levantamento das informações sobre os comportamentos relacionados à avaliação da qualidade do ambiente e aprendizagem na universidade.

A variável dependente foi a percepção da qualidade de ensino e aprendizagem na universidade, mensurada por meio da escala “Condições do Ambiente e Características de Aprendizagem na Universidade” (CACAU), constante no questionário ISAQ-A (SOUSA *et al.*, 2013). A presente escala apresenta capacidades psicométricas satisfatórias relativas à mensuração de informações que compõem quatro construtos: Oportunidade e motivação para a aprendizagem; Ambiente físico e equipamentos para a aprendizagem; Ambiente social para aprendizagem; e Autoavaliação de conhecimento e relevância da universidade (SOUSA *et al.*, 2018).

A referida escala apresenta um total de 15 itens. As opções de resposta para cada item compreendem uma escala *likert* de quatro pontos, sendo: 1, muito boa; 2, boa; 3, ruim; e 4, muito ruim. O escore gerado perfaz valores de 15 a 60. Definiu-se como desfecho a percepção negativa, mediante o escore equivalente a 34 ou mais, referente ao quartil 75.

Como variáveis independentes, avaliaram-se as seguintes características sociodemográficas: sexo (masculino e feminino), faixa

etária (18 a 24 anos, 25 a 34 anos e 35 a 67 anos); características de vínculo com a universidade: tempo de Universidade (2019, 2018, 2017 e 2016 e anteriores) e período de estudo (diurno e noturno).

Após preenchidas as informações *on-line*, houve a transferência direta para o software *Excel* e depois foram transferidas para o programa *SPSS* para o *Windows*, versão 24.0. Foram empregadas as análises das frequências absolutas e relativas, média e desvio padrão. A associação foi estimada via Razões de Prevalências (RP), nas análises brutas e ajustadas, complementadas pelo Intervalo de Confiança a 95% (IC95%). Para a realização do ajuste todas as variáveis foram incluídas de forma simultânea. O nível de significância adotado foi de 5%.

O presente estudo foi submetido e aprovado por quatro comitês de ética em pesquisa (CEP): Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, instituição proponente, sob número do parecer 2.767.041 (CAAE: 88803818.3.1001.0056) e pelos CEPs das outras universidades coparticipantes (Universidade Federal da Bahia, parecer: 2.795.177, CAAE: 88803818.3.3001.5531; Universidade Federal do Oeste da Bahia, parecer: 2.915.077, CAAE: 88803818.3.3004.8060; Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, parecer: 3.033.773; CAAE: 88803818.3.3002.5576). Os pesquisadores asseguraram a todos os participantes a integridade e preservação nos dados, bem como o respeito à liberdade de retirada do consentimento da pesquisa.

Resultados e discussão

Participaram do estudo 1.552 universitários. No entanto, houve a exclusão de 21 participantes em relação à modalidade de estudos

(20 do ensino a distância e um aluno especial) e 21 participantes em consequência da idade (um com idade de 16 anos, 16 com idade de 17 anos e quatro que não informaram a idade). Além desses, quatro universitários foram excluídos por não terem completado informações de vínculo com a universidade. Dos não participantes, 15 foram recusas. Logo, a amostra alcançada foi de 1.506. As informações de participação em cada Universidade são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2. Descrição da participação dos estudantes de acordo com o campus da Universidade. Bahia. 2019.

| Universidades Federais | Amostra alcançada | % |
|---|--------------------------|--------------|
| Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | | |
| Amargosa | 85 | 5,6 |
| Cachoeira | 20 | 1,3 |
| Cruz das Almas | 50 | 3,3 |
| Feira de Santana | 11 | 0,7 |
| Santo Amaro | 5 | 0,3 |
| Santo Antônio de Jesus | 57 | 3,8 |
| Universidade Federal do Vale do São Francisco | | |
| Juazeiro | 7 | 0,5 |
| Senhor do Bonfim | 26 | 1,7 |
| Paulo Afonso | 13 | 0,9 |
| Universidade Federal da Bahia | | |
| Salvador | 992 | 65,9 |
| Camaçari | 3 | 0,2 |
| Vitória da Conquista | 9 | 0,6 |
| Universidade Federal do Sul da Bahia | | |
| Itabuna | 51 | 3,4 |
| Porto Seguro | 20 | 1,3 |
| Teixeira de Freitas | 41 | 2,7 |
| Universidade Federal do Oeste da Bahia | | |
| Barreiras | 44 | 2,9 |
| Bom Jesus da Lapa | 4 | 0,3 |
| Barra | 5 | 0,3 |
| Luís Eduardo Magalhães | 3 | 0,2 |
| Santa Maria da Vitória | 2 | 0,1 |
| Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira | | |
| São Francisco do Conde | 58 | 3,9 |
| Total | 1.506 | 100,0 |

%. Proporção.

Fonte: Autoria própria (2020).

A descrição da amostra é apresentada na Tabela 3. Observou-se que a maior parte da amostra foi composta por mulheres, universitários com idades entre 18 e 24 anos, que estudavam em período diurno e com entrada na universidade em 2016 e anteriores.

Tabela 3. Análise descritiva da amostra alcançada em relação as características sociodemográficas e vínculo com a universidade.

| Variáveis | n | % |
|-------------------------|-------|------|
| Sexo | | |
| Masculino | 537 | 35,7 |
| Feminino | 968 | 64,3 |
| Faixa etária | | |
| 18 a 24 | 956 | 63,5 |
| 25 a 34 | 365 | 24,2 |
| 35 a 67 | 185 | 12,3 |
| Entrada na universidade | | |
| 2019 | 251 | 17,7 |
| 2018 | 291 | 20,5 |
| 2017 | 258 | 18,2 |
| 2016 e outros | 617 | 43,5 |
| Período de estudo | | |
| Diurno | 1.037 | 71,7 |
| Noturno | 410 | 28,3 |

%; Proporção; n: amostra.

Fonte: Autoria própria (2020).

Observou-se que 27% (quartil 75) dos universitários referiram avaliação negativa da qualidade de ensino e condições do ambiente na Universidade. Em um estudo realizado com universitários do estado do Ceará, tendo sido utilizada a mesma escala, Ponte *et al.* (2019) verificaram maiores proporções de avaliação negativa para os itens referentes à percepção sobre as oportunidades de crescimento e desenvolvimento para a formação profissional ofertados pela universidade, imagem da universidade perante a sociedade e relevância de seu curso para a universidade.

Na Tabela 4 é apresentada a associação das características sociodemográficas e de vínculo com a universidade com a avaliação negativa da qualidade de ensino e condições do ambiente na Universidade. Os resultados indicaram maiores prevalências de percepção negativa da qualidade de ensino e ambiente da Universidade com o aumento do tempo de vivência na instituição. Os universitários que estavam com quatro ou mais anos de exposição à Universidade apresentaram prevalências 2,3 vezes maiores de avaliação negativa. Para Almeida e Soares (2003), as diferenciações em relação às motivações, expectativas e níveis de autonomia podem aparecer de forma diferente em grupos de estudantes conforme os semestres. Leal, Miranda e Carmo (2013) demonstraram que no início do curso os estudantes têm uma motivação mais autônoma (intrínseca, integrada e identificada) e os concluintes uma motivação não autônoma (introjetada, externa e desmotivada).

Observou-se que não houve diferença na percepção negativa da qualidade de ensino e ambiente da Universidade em relação ao sexo. Embora não tenha sido identificada associação, Leal *et al.* (2013) e Reeve (2012) destacam que as mulheres podem apresentar melhor motivação quanto às questões acadêmicas e assim serem mais seletivas quanto aos processos relativos às instituições.

Também não foi observada associação entre a percepção negativa da qualidade de ensino e condições do ambiente de aprendizagem na Universidade em relação ao período de estudo. A ausência de associação pode ter ocorrido em virtude do padrão semelhante dessas características nos diferentes turnos, quanto à quantidade de vivências e experiências negativas, insatisfação com as atividades extracurriculares e cobranças por outras pessoas para conclusão do curso.

Tabela 4. Associação entre características sociodemográficas e de vínculo com a universidade e a percepção negativa da qualidade de ensino e aprendizagem na universidade. Bahia. 2019.

| Variáveis | n | % | RP _b (IC95%) | p | RP _a (IC95%) | p |
|-------------------------|-----|------|-------------------------|-------|-------------------------|-------|
| Sexo | | | | 0,39 | | 0,23 |
| Masculino | 138 | 28,3 | 1 | | 1 | |
| Feminino | 232 | 26,2 | 0,92 (0,77-1,11) | | 0,89 (0,75-1,07) | |
| Idade | | | | 0,38 | | 0,75 |
| 18 a 24 | 224 | 25,6 | 1 | | 1 | |
| 25 a 34 | 104 | 31,3 | 1,22 (1,01-1,49) | | 1,08 (0,88-1,33) | |
| 35 a 67 | 43 | 25,6 | 1,00 (0,75-1,33) | | 0,90 (0,67-1,19) | |
| Entrada na universidade | | | | <0,01 | | <0,01 |
| 2019 | 35 | 14,3 | 1 | | 1 | |
| 2018 | 73 | 26,0 | 1,81 (1,26-2,61) | | 1,79 (1,25-2,58) | |
| 2017 | 63 | 25,7 | 1,79 (1,23-2,60) | | 1,80 (1,24-2,61) | |
| 2016 e outros | 192 | 33,4 | 2,33 (1,68-3,23) | | 2,31 (1,66-3,22) | |
| Período de estudo | | | | 0,45 | | 0,91 |
| Diurno | 264 | 27,5 | 1 | | 1 | |
| Noturno | 106 | 25,5 | 0,93 (0,76-1,13) | | 0,99 (0,81-1,21) | |

RP: Razões de Prevalências; IC95%: Intervalo de Confiança a 95%; b: análise bruta; a: análise ajustada.

Fonte: Autoria própria (2020).

Considerações finais

O tempo de Universidade foi associado à percepção negativa da qualidade de ensino e condições do ambiente de aprendizagem na Universidade. Sugere-se o aprofundamento da investigação sobre a forma de perceber o ensino e a aprendizagem de forma negativa na Universidade visando à proposição de ações que possam melhorar as condições de ensino e aprendizagem, bem como a percepção dos estudantes que estão nas instituições há mais tempo.

Referências

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *In*: MERCURI, E.; POLYDORO S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral, p. 15-40, 2003.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A.P.C.; FERREIRA, J.A.G. Transição e adaptação à Universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). **Psicologia**, Lisboa, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000.

BECK, R.; TAYLOR, C.; ROBBINS, M. Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. **Anxiety, Stress, and Coping**, England, v. 16, n. 2, p. 155–166, 2003.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, Brasília, v. 46, p. 7-12, 2016.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n 2, p. 215- 224, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educação_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 17 agosto 2020.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

LUIZ, R. R.; MAGNANINI, M. F. A lógica da determinação do tamanho da amostra em investigações epidemiológicas. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 9-28, 2000.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4. ed. Revisada e Atualizada. Londrina: Midiograf, 2006.

PONTE, M. A. V.; FONSECA, S. C. F; CARVALHAL, M. I. M. M. A universidade como espaço promotor de culturas saudáveis. **Revista Contexto & Educação**, Unijuí, v. 34, n. 37, p. 288-298, 2019.

REEVE, J. A. self-determination theory perspective on student engagement. *In*: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE C. (Orgs.). **Handbook of research on student engagement**. Springer Science + Business Media, p. 149-172, 2012.

SARAVALI, E. G. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-127, 2005.

SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A.; ALMEIDA, L. S. Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, Spain, v. 7, n. 3, p. 753-765, 2007.

SOUSA, T. F. et al. Estudo MONISA: características e aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 904-907, 2012.

SOUSA, T. F.; FONSECA, S. A.; JOSÉ, H. P. M., NAHAS, M. V. Validade e reprodutibilidade do questionário Indicadores de Saúde e Qualidade de Vida de Acadêmicos (Isaq-A). **Arquivos Ciências do Esporte**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 21-30, 2013.

SOUSA, T. F. et al. Validade de constructo da escala Condições do Ambiente e Características de Aprendizagem na Universidade (CA-CAU). **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 665-78, 2018.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTHICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

THE WORLD HEALTH ORGANIZATION QUALITY OF LIFE ASSESSMENT (WHOQOL). Position paper from the World Health Organization. **Social Science & Medicine**, United Kingdom, v. 41, n. 10, p. 1403-1409, 1995.

TRAINA-CHACON, J. M.; CALDERÓN, A. I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015.

Relações entre aptidão cardiorrespiratória e função executiva infantil

*Gleiciane Santos de Jesus
Cintia Mota Cardeal
Marcia Valéria Cozzani*

Introdução

O processo da aprendizagem é um fator de grande relevância no meio educacional. Entretanto, o entendimento sobre como atuam os mecanismos processuais da aprendizagem e seus objetivos ainda é um desafio para a escola. Por isso, métodos de ensino, currículos e avaliações são alvos de inúmeras pesquisas e análises, que buscam compreender a melhor forma de garantir a aprendizagem.

Nessa perspectiva, cada área de conhecimento produz seus meios de ensinar e conseqüentemente atua na aprendizagem formal da criança. A Educação Física não está alheia a esse contexto e detém saberes, métodos e avaliações próprios. Entretanto, ainda há pouca valorização dos conteúdos da Educação Física no contexto educacional, o que implica menos oportunidades de as crianças desenvolverem a capacidade física e motora. Isso foi observado no estudo de Kremer et al. (2012), que revelou que as aulas de Educação Física têm o tempo reduzido e somente em um terço das aulas as atividades se tornaram moderadas ou vigorosas, tempo insuficiente para provocar contribuições significativas na saúde, na motricidade, enfim no desenvolvimento infantil.

Ao olharmos mais atentamente, percebemos que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira segmentada e linear, todas as

mudanças associadas ao crescimento, desenvolvimento e maturação acontecem concomitantemente, que influenciam e são influenciadas umas pelas outras. Por exemplo, coração e o pulmão crescem substancialmente entre 6 e 12 anos, aumentando a resistência, e nesse mesmo período, acontece o pico do desenvolvimento cognitivo e novas sinapses ocorrem (BEE, 2011). A própria maturidade motora é a resultante de um processo de corticalização modulado tonicamente, resultado da mistura de outros dois elementos, que são a experiência no meio e a interação com o contexto (FONSECA, 2018). Com isso, reforçamos a ideia de que a criança é um ser completo e que se desenvolve integralmente pela relação entre os sistemas internos, o ambiente e a interação entre ambos.

Seguindo esse pensamento, da não secção entre os sistemas que compõem o corpo do indivíduo em desenvolvimento, outras pesquisas foram realizadas no intuito de analisar a relação dos níveis de aptidão física da criança e o seu processo de aprendizagem. O estudo de Hillman *et al.* (2003) e Castelli *et al.* (2007) apontam uma relação positiva entre o desempenho acadêmico. Desse modo, percebemos que o processo de aprendizagem é um construto de relações orgânicas e a atividade física pode estar associada fortemente, indicando mais um argumento sobre a importância das aulas de educação física na escola.

Entender como esse processo ocorre nos indivíduos é complexo, pois, para que ocorra a consolidação da aprendizagem, o córtex cerebral executa diversas tarefas. Dentre essas tarefas, temos um conjunto de processos mentais, chamado função executiva, que pode ser entendida como uma construção multifacetada que envolve uma variedade de capacidades cognitivas de alto nível (CHUNG *et*

al., 2018). Essas capacidades são de naturezas diversas e intercaladas entre si, que possibilitam ao indivíduo o direcionamento de suas ações, comportamentos, controle do pensamento e servem como um guia que lhe direciona na tomada de decisões. Essas funções incluem: a atenção seletiva, controle inibitório, flexibilidade, memória de trabalho e manipulação (HILLMAN *et al.*, 2014).

Dentre esses componentes, a memória e a atenção seletiva, segundo Cardeal (2013), são elementos determinantes para se pensar a melhora da aprendizagem e a consolidação das informações. Outros pesquisadores corroboram com essa perspectiva ao afirmarem que função executiva e os seus componentes (memória de trabalho e a atenção seletiva) são os principais responsáveis pela seleção das informações, raciocínio e resposta a um estímulo, processos esses que resultam na aprendizagem (AHMED *et al.*, 2019; PLEBANEK; SLOUTSKY, 2019; RADÜNTZ, 2020).

Diante do exposto inicial, a partir das leituras e discussões ocorridas no ENAFIS (Grupo de Estudos em Neurociência e Atividade Física), que faz parte do DAMA (Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Motor e Aprendizagem) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal da Bahia, nos sentimos provocadas e muitas inquietações surgiram nos mostrando o quanto ainda há que se investigar sobre as relações entre a atividade física e a função executiva de crianças, que estão em um período tão intenso no processo de desenvolvimento, o que nos levou a questionar: qual é o nível de relação da aptidão cardiorrespiratória e a função executiva em escolares de 8 a 11 anos? Diante dos diversos elementos que compõem a função executiva, nos detivemos à atenção seletiva e à memória de trabalho, a fim de garantir melhor foco e capacidade

de análise para esse estudo. Desse modo, nosso objetivo geral é analisar entre os escolares de 8 a 11 anos a relação entre a aptidão cardiorrespiratória e os elementos da função executiva (memória de trabalho e atenção seletiva). O objetivo específico é discutir o desenvolvimento infantil nos aspectos cardiorrespiratórios e cognitivos (memória de trabalho e atenção seletiva).

Desenvolvimento do sistema cardiorrespiratório infantil

O sistema cardiorrespiratório nada mais é que a integração entre os sistemas cardíaco (circulatório) e respiratório, onde coração e pulmão são as principais estruturas. A compreensão sobre o funcionamento dessas estruturas e como seu desenvolvimento acontece é necessária para que se entendam as reações das crianças frente ao exercício (MALINA, 2009).

O coração e o pulmão das crianças são menores que os dos adultos, enquanto o coração cresce proporcionalmente à massa corporal, os pulmões crescem na medida em que o tamanho corporal evolui, aumentando assim a capacidade funcional (WILMORE *et al.*, 2013). Essas transformações implicam diretamente na aptidão cardiorrespiratória, que é uma característica física que o ser humano tem de fornecer oxigênio aos músculos para produzir energia durante a atividade física (LANG *et al.*, 2020).

Ao longo do crescimento e do desenvolvimento do sistema cardiorrespiratório infantil, a capacidade de absorver, transportar e utilizar o oxigênio melhora (PLOWMAN; SMITH, 2006), para mensurar essa capacidade utilizamos diversas medidas. O consumo de oxigênio (VO_2) e o consumo máximo de oxigênio ($VO_{2\text{máx}}$) são indicadores disso, no qual o VO_2 é a quantidade de oxigênio consumida

pelo organismo e o VO_2 máx é a taxa máxima de oxigênio que o corpo consegue consumir durante o exercício físico (ROBERGS; SCOTT, 2002; FOSS; FOX, 2010; WILMORE; COSTIL; KENNEY, 2013).

Apesar de possuírem respostas cardiovasculares relacionadas ao exercício similares aos adultos, as magnitudes das respostas se diferenciam a depender do nível maturacional em que se encontram. Com isso, é importante que as respostas fisiológicas ao exercício sejam analisadas levando em consideração esse processo de constante mudança que se encontra na infância (BOISSEAU; DELAMARCHE, 2000; ROWLAND, 2008).

De maneira geral, até os 12 anos não existe uma diferença significativa nas curvas de crescimento do consumo de oxigênio com relação ao gênero, embora os meninos apresentem maiores valores desde os 5 anos de idade. Quando as crianças chegam aos 14 anos de idade, essa diferença se torna maior, de modo que os meninos continuam apresentando um crescimento no consumo de oxigênio até os 18 anos, se comparado as meninas, que por sua vez, atingem um platô (ARMSTRONG, 2006).

Todas essas características citadas no que diz respeito ao desenvolvimento cardiorrespiratório das crianças não caminham sozinhas. O desenvolvimento infantil é um processo global e complexo que envolve todos os órgãos e sistemas, e em alguns casos o indivíduo continua a se desenvolver até a vida adulta.

Desenvolvimento da função executiva

O desenvolvimento da função executiva é um assunto amplamente estudado por pesquisadores da área (FRIEDMAN; MIYAKE, 2017; AHMED *et al.*, 2019). Formada por componentes, a função

executiva é composta por atenção seletiva, controle inibitório, flexibilidade, memória de trabalho e manipulação (HILLMAN *et al.*, 2014). Embora as diferentes definições ocorram, a função executiva refere-se principalmente à capacidade de um indivíduo realizar tarefas, raciocinar, organizar os pensamentos, selecionar a atenção e controlar comportamento (FISKE; HOLMBOE, 2019). Essas habilidades emergem na primeira infância e continuam desenvolver-se até o início da fase adulta.

Algumas pesquisas de longo prazo demonstraram que existem três períodos de aceleração do desenvolvimento da função executiva, sendo eles: entre 18 meses e 5 anos, de 5 a 10 anos e de 10 a 14 anos (MONTGOMERY; KOELTZOW, 2010; FISKE; HOLMBOE, 2019). Nesse período do desenvolvimento, podemos destacar a melhora acentuada do controle inibitório entre as idades de 3 a 6 anos. Já a memória de trabalho e a atenção seletiva aumentam entre 4 e 5 anos e continuam até a adolescência. O controle inibitório e a flexibilidade cognitiva de uma maneira geral têm seu pico entre 7 e 9 anos de idade, continuando a se desenvolver até a fase adulta (SMIDTS; JACOBS; ANDERSON, 2004).

Podemos perceber que o período crítico do desenvolvimento está justamente quando as crianças adentram à escola e iniciam os estudos formais, perdurando todo o ciclo estudantil. Nesse período, os estímulos e as exigências sobre a aprendizagem aumentam na medida em que o sistema cognitivo amadurece e se desenvolve. A memória de trabalho é um elemento importante nesse processo, pois tem a capacidade de guardar temporariamente as informações na consciência e está associada não somente à capacidade de planejar e resolver problemas, mas também à compreensão, raciocínio e

aprendizado (RADÜNTZ, 2020), funções essas requeridas constantemente na escola.

Ao estudarmos o desenvolvimento da capacidade da memória de trabalho, verificamos que a velocidade na qual os processos cognitivos são executados aumenta substancialmente na infância, diminuindo seu ritmo na adolescência (SCHNEIDER; ORNSTEIN, 2019). Entretanto, o outro elemento da função executiva, a atenção seletiva, tem no seu desenvolvimento um comportamento mais prolongado e com ritmo contínuo até chegar à adolescência, demonstrando assim que a função executiva, de uma maneira geral, não se desenvolve em ritmo linear, pois cada elemento tem seu ritmo e características próprias (SCHNEIDER; ORNSTEIN, 2019; GÓMEZ-PÉREZ; CALERO, 2020).

A atenção seletiva envolve diversos aspectos e comportamentos realizados por nós diariamente, que envolvem a seleção da informação, controle e sustentação da atenção (RUEDA, 2015). Podemos definir, ainda, como a capacidade de priorizar as informações relevantes, enquanto filtra as irrelevantes. Nesse aspecto, as crianças mais novas frequentemente falham, pois não conseguem filtrar de forma eficiente as informações irrelevantes (distratores), distribuindo assim sua atenção para o que é relevante ou não. Essa dificuldade de focar e selecionar a atenção resulta num processamento de mais informações do que o necessário, diminuindo a eficiência no processamento das informações relevantes (PLEBANEK; SLOUTSKY, 2017).

Quando tratamos do desenvolvimento, concordamos com Cowan (2016) ao afirmar que há relação intrínseca entre a função de filtrar (selecionar) a atenção e o processamento da memória de trabalho. Entretanto, mesmo havendo o compartilhamento das funções

e armazenamento desses recursos, a eficiência é diferente entre eles, haja vista as características peculiares no processo do desenvolvimento de cada componente.

A interação entre memória de trabalho, atenção seletiva e a aptidão física no período do desenvolvimento é alvo de estudos como o de Cardeal (2014), que encontrou efeitos agudos significativos nas ativações das redes neuroelétricas para as respostas da atenção seletiva e memória de trabalho a partir de exercícios físicos realizados acima de 10% do limiar ventilatório. Outros estudos também encontraram associações entre os efeitos agudos do exercício físico nos componentes da função executiva (HILLMAN; CASTELLI; BUCK, 2005; AHAMED *et al.*, 2007; PESCE *et al.*, 2009).

Portanto, as pesquisas já realizadas nos oferecem fortes evidências de que o exercício físico atua no desenvolvimento do sistema cognitivo. Entretanto, os efeitos a longo prazo ainda necessitam de mais investigações. Portanto, ao estudarmos a variável aptidão cardiorrespiratória, entendemos que observaremos, mesmo com um corte transversal, o efeito crônico, em certa medida, da atividade física na cognição infantil.

Métodos

Desenho do estudo

Ao realizar este estudo, utilizamos procedimentos quantitativos para a coleta da pesquisa e a análise das informações adquiridas, desse modo, esse estudo é de natureza quantitativa. Seu objetivo é descritivo, pois observamos as características e os fenômenos de uma parte da população e por fim realizamos comparações, estabelecendo correlações entre as variáveis analisadas (GIL, 2002). Ainda,

esta pesquisa apresenta um corte transversal, pois segundo Zangirolami-Raimundo, Echeimberg e Leone (2018), os estudos de corte transversal têm a característica de observar as variáveis, que são coletadas em momentos específicos, com objetivo de aquisição de dados robustos que permitam inferir conclusões de forma confiável sobre aquele momento observado.

População e amostra

A população foi composta por estudantes do ensino fundamental I das escolas públicas do município de Amargosa-Bahia. Contudo, para esse estudo, utilizamos uma amostra não-probabilística de escolha por acessibilidade, constituída por 30 crianças, sendo 14 do gênero feminino e 16 do gênero masculino, com idades entre 8 e 11 anos, estudantes do quarto e quinto ano de uma escola pública do turno matutino da cidade de Amargosa-BA.

Crítérios de Inclusão e Exclusão

Todos os alunos dentro da faixa etária estabelecida puderam participar da pesquisa, no entanto, para a análise dos dados incluímos apenas os alunos que não possuíam nenhum déficit associado à cognição e/ou atencional, problemas cardiovasculares, respiratórios e/ou de locomoção, para as meninas, aquelas em que não havia ocorrido a menarca. Ainda, para participarem da pesquisa os responsáveis legais deveriam permitir, assim como as crianças deveriam manifestar o desejo em participar.

Todos os pais ou responsáveis legais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando os alunos a participarem da pesquisa, além deste, um Termo de Assentimento

também foi entregue às crianças, com linguagem e figuras explicativas, com o objetivo de esclarecer como ocorreriam os procedimentos da pesquisa e coleta dos dados. Somente após a compreensão de todos, iniciamos a avaliação com aqueles que manifestaram anuência na participação.

Procedimentos

A avaliação ocorreu em duas etapas, na primeira aplicamos o teste PACER (para a avaliação da aptidão cardiorrespiratória) e coletamos medidas antropométricas. Na segunda etapa aplicamos os testes cognitivos: Torre de Hanói e ANT test (para a avaliação da memória de trabalho e atenção seletiva, respectivamente).

As coletas foram realizadas durante as aulas, onde um aluno por vez era retirado da sala para realizar os testes. Assim que finalizamos a coleta da primeira etapa, iniciamos a segunda etapa em ordem alfabética. Todos os testes foram realizados no ambiente escolar e durante o período matutino, no horário em que os alunos se encontravam na escola. Os primeiros testes foram aplicados na quadra e os testes cognitivos em uma sala reservada.

Avaliação Antropométrica

Para caracterizar o grupo de crianças que participaram da nossa pesquisa mensuramos o peso, altura e o IMC. Todas as crianças foram medidas e pesadas antes do teste de aptidão cardiorrespiratória. Com o auxílio de uma fita métrica com precisão milimétrica (estadiômetro) que foi colocada na parede, mensuramos a altura das crianças, pedindo que ficassem de costas para a parede, com os pés e a cabeça voltados para frente. Para mensurar o peso corporal foi

utilizada uma balança digital, com acuidade de 50g. O índice de massa corporal foi calculado através da fórmula: IMC = massa corporal (kg) dividido pela altura (m) elevada ao quadrado (WHO, 2009).

Avaliação da Aptidão Cardiorrespiratória

Para mensurar a aptidão cardiorrespiratória, utilizamos o teste de 20 metros, ou o PACER (*Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run*), desenvolvido por Léger e Lambert em 1982 e modificado por Léger *et al.* em 1984. Optamos por esse teste, pois esse instrumento pode ser aplicado dentro da realidade escolar mais facilmente, além de ser de baixo custo. O teste tem como objetivo estimar o consumo máximo de oxigênio ($VO_{2máx}$).

O protocolo de aplicação do teste iniciou com a criança correndo lentamente e terminou em uma velocidade de corrida rápida, num sistema de “vai e vem” na distância de 20m de acordo com o ritmo determinado, por sobre uma linha reta marcada no solo, cujas pontas finais foram tracejadas, também foram colocados cones para auxiliar na visualização do participante. O teste é do tipo escalonado, com estágios de aproximadamente 1 minuto de duração e são marcados por um sinal sonoro (bip), que determina o ritmo de corrida do sujeito avaliado no “vai e vem” de 20m. O estágio (velocidade em km/h) em que o avaliado para, ou não consegue mais manter o ritmo ditado pelo protocolo, indica o nível de aptidão aeróbia ($VO_{2máx}$).

O $VO_{2máx}$ foi estimado a partir de uma equação desenvolvida por Léger *et al.* (1984), no qual para adultos (>18 anos) a fórmula é $V_{O_{2máx}} = -24,4 + 6,0 \cdot X$ e para crianças de 6 a 18 anos usamos a fórmula $VO_{2máx} = 31,025 + 3,238 \cdot X - 3,248 \cdot Y + 0,1536 \cdot X \cdot Y$. Onde

X representa a velocidade máxima percorrida pelo avaliado e Y a idade do avaliado. Os avaliados deveriam cruzar a linha oposta com pelo menos um dos pés simultaneamente ao sinal sonoro (bip), não devendo sair antes do bip, ou seja, o ritmo do protocolo foi respeitado rigorosamente.

O teste iniciou com 8,5 km/h e incremento de 0,5 km/h a cada estágio ($\pm 1'$), ou seja, o intervalo entre os bip's em cada velocidade diminuiu. Para cada deslocamento de 20m foi computada uma volta e toda vez que a volta foi anunciada, indicou que um novo estágio começou, dessa forma o avaliado foi aumentando progressivamente a sua velocidade de corrida. Cada participante foi orientado a correr até não suportar mais acompanhar o ritmo ditado pelo protocolo. O teste foi dado como encerrado quando a criança parou voluntariamente ou quando identificamos que a criança não conseguiu por duas vezes consecutivas (ida e vinda), ultrapassar com um dos pés as linhas demarcadas; no entanto, quando ocorreu um atraso na chegada em uma extremidade e a criança conseguiu se recuperar imediatamente no próximo deslocamento, o teste prosseguiu normalmente. A todo momento do teste a criança recebeu incentivos, no intuito de obtenção do máximo esforço.

Avaliação Cognitiva

Para avaliar a atenção seletiva e a memória de trabalho utilizamos dois testes, o ANT *test* e a Torre de Hanói, respectivamente. O primeiro teste realizado foi a Torre de Hanói, em seguida a criança era orientada a realizar o ANT *test*. A avaliação aconteceu na sala reservada para reuniões e depósitos de documentos da escola, por ser essa a mais isolada, ambiente no qual não seríamos interrompidos.

A torre de Hanói é um teste neuropsicológico que objetiva analisar a memória de trabalho através da quantidade de jogadas, tempo e erros cometidos. O instrumento tem uma base de madeira com três hastes verticais (A, B e C) e quatro discos de madeira de tamanhos diferentes com um furo no meio.

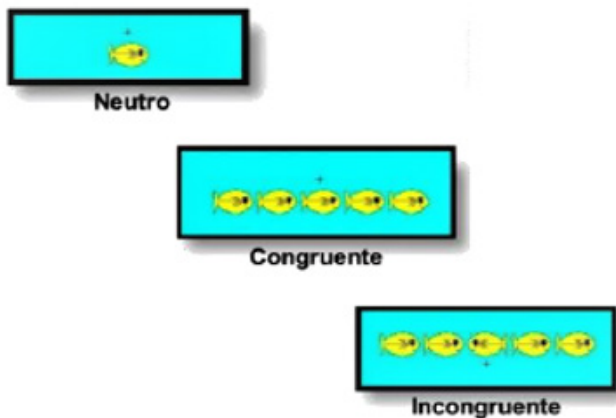
Inicialmente todos os discos foram colocados na haste A que ficou na extremidade à direita do participante, em ordem decrescente de tamanho, com o menor disco localizado acima de todos os outros discos. O objetivo do teste foi montar essa torre formada pelos discos também em ordem decrescente de tamanho em outra haste que poderia ser a haste B ou a haste C. Para isso eles seguiam as seguintes regras: 1-Somente um disco pode ser movimentado de cada vez; 2-Um disco maior nunca pode ser posto sobre um disco menor. Todas as crianças receberam exatamente as mesmas orientações. Foram analisadas três variáveis: quantidade de erros, número de jogadas e o tempo que a criança levou para realizar o teste.

O segundo teste foi utilizado para avaliar a atenção seletiva, chamado de ANT test (Attention Network Test), conhecido como paradigma Flanker adaptado (FAN *et al.*, 2002), nessa pesquisa utilizamos somente a primeira fase do teste, que foi aplicado através de um notebook da marca Lenovo com a tela de 14 polegadas.

O protocolo do teste seguiu a seguinte ordem: a criança foi orientada a sentar de maneira confortável na cadeira e em frente ao *notebook* e a colocar os dedos indicadores sobre o *mouse* do *notebook*. A avaliação foi composta por uma fase de “treino”, nessa fase orientamos a clicar (o mais rápido possível) os botões correspondentes à direção (direita ou esquerda) que aparece o “peixinho” do centro da tela, que está sempre posicionada acima ou abaixo do

sinal referência, representado por “+” no centro da tela do notebook, como mostra a figura 1.

Figura 1: Imagens do ANT Test



Fonte: Autoria própria (2020).

O peixinho alvo (localizado no centro) está sempre acompanhado pelo sinal de referência (+) acima ou abaixo dele. Há dentro do teste três grupos de estímulos: os neutros (quando aparece somente um peixe na tela), os congruentes (quando todos os peixes estão em uma única direção) e os incongruentes (quando o peixe central está do lado oposto aos demais). Outros estímulos fornecidos foram os asteriscos que surgiam na tela antes dos peixinhos, que apareciam aleatoriamente na parte inferior, superior, ou central da tela, também ocorria de aparecer dois ao mesmo tempo, o asterisco parte inferior e superior juntos no centro da tela. A fase de treino tinha a duração de três minutos e a do teste cinco minutos, nesse período foram coletados dados das variáveis: acurácia, conflito, alerta e orientação. O índice da variável alerta foi calculado pela subtração da média do tempo de reação (TR) entre o aparecimento duplo dos sinais de as-

teriscos e o não aparecimento. O índice de orientação foi obtido pela subtração da média do TR entre o aparecimento do asterisco na parte superior, inferior ou central. A acurácia foi calculada através da média do TR relacionado aos acertos e o conflito foi calculado a partir da subtração da média do TR dos estímulos incongruentes e do TR dos estímulos congruentes.

Análise Estatística

Inicialmente foi realizada uma análise exploratória dos dados para averiguação de casos discrepantes, *out liers* e ocorrências de assimetrias e curtoses com deformidade na curva de Gauss. Para averiguação da normalidade e homogeneidade, foi realizado o teste de Levene. Após o tratamento para normalidade dos dados, realizou-se a análise descritiva com os parâmetros de média e desvio padrão das variáveis de controle (peso, estatura, IMC e idade), variável independente ($VO_2\max$) e variáveis dependentes (Torre de Hanói e ANT *test*). Para a análise inferencial utilizou-se o teste ANOVA *one way* para verificar as diferenças entre as idades, bem como para os grupos de meninos e meninas para as variáveis pesquisadas. Para verificar a relação ente a aptidão física e a função executiva das crianças pesquisadas, utilizou-se do teste de Correlação de Pearson, para um $p < 0,05$. Para a realização dos cálculos estatísticos, utilizamos o programa computacional IBM SPSS *Statistics base for Windows 22.0*.

Resultados e discussões

A análise descritiva dos dados coletados está apresentada na tabela 1, na qual observamos que a amostra foi composta por 30 crianças, sendo 16 (52%) do gênero masculino e 14 (48%) do gênero

feminino, que ambos os grupos (meninos e meninas) apresentaram valores para o IMC dentro do padrão eutrófico.

Verificamos que o valor médio do IMC dos meninos (17,46k/m²) foi ligeiramente superior ao das meninas (15,43 k/m²), ambos apresentam segundo a WHO (2009) valores normais do índice de massa corporal esperados para a idade. Para identificar a ocorrência de diferenças significativas entre meninos e meninas nas variáveis controle, dependente e independente, aplicamos o análise estatística ANOVA *one way*, no qual foi possível observar que não há diferença significativa entre os dois.

Tabela 1. Análise descritiva dos dados.

| Variáveis | Meninos (n=16) | Meninas (n=14) | Total (n=30) |
|---|-----------------------|-----------------|------------------|
| | Média (desvio padrão) | | |
| Idade (anos) | 9,437 (± 0,629) | 9,142 (±0,662) | 9,30 (± 0,651) |
| Peso (Kg) | 33,756 (± 5,318) | 30,714 (±5,318) | 32,33 (± 7,545) |
| Estatura (m) | 1,385 (± 0,0670) | 1,406 (±0,067) | 1,39 (± 0,067) |
| IMC (Kg/m ²) | 17,469 (± 1,771) | 15,438 (±1,771) | 16,52 (± 3,086) |
| VO _{2max} (mL/Kg/min) | 44,093 (± 2,458) | 44,391 (±2,458) | 44,23 (± 3,016) |
| Torre de Hanói: erros (quantidade) | 7,687 (± 4,838) | 6,785 (±4,838) | 7,26 (± 5,185) |
| Torre de Hanói: movimentos (quantidade) | 32,437 (± 12,01) | 29,785 (±12,01) | 31,20 (± 10,78) |
| Torre de Hanói: tempo (segundos) | 360,000 (± 136,1) | 301,85 (±136,3) | 332,86 (±146,9) |
| ANT test :alerta (ms) | 67,187 (± 46,54) | 73,785 (±46,54) | 70,26 (± 41,18) |
| ANT test :acurácia (%) | 80,937 (± 2,239) | 81,642 (±2,239) | 81,289 (± 2,265) |
| ANT test :orientação (ms) | 65,812 (± 47,32) | 81,928 (±47,32) | 73,33 (± 49,04) |
| ANT test: conflito (ms) | 90,375 (± 32,30) | 73,928 (±32,30) | 82,70 (± 42,07) |

Fonte: Autoria própria (2020).

Contudo, chamaram-nos a atenção os resultados da variável VO_{2max}, pois apresentaram valores médios muito próximos entre os grupos (meninas = 44,39 mL/kg/min) e meninos = 44,09 mL/kg/min.),

devido a isso não encontramos também diferença significativa ($F_{(1; 29)} = 0,071$; $p=0,793$) entre as distâncias médias dos valores apresentados por ambos os sexos. Esses resultados não correspondem aos achados na literatura (TOURINHO; TOURINHO, 1998; ARMSTRONG, 2006; PLOWMAN; SMITH, 2007), pois, de forma geral, os meninos apresentam um $VO_{2m\acute{a}x}$ superior ao das meninas.

Ainda há muita discussão sobre os padrões determinísticos dos cortes de aptidão do $VO_{2m\acute{a}x}$. Plowman e Smith (2007) observaram valores de $VO_{2m\acute{a}x}$ para meninos com média de idade de 9 anos de 51 mL/kg/min. e para as meninas de 49 mL/kg/min. Souza et al. (1983) utilizaram os valores de referências para crianças de $VO_{2m\acute{a}x}$ criados por Matsudo (1983). De acordo com esses valores de referências, o $VO_{2m\acute{a}x}$ considerado fraco corresponde a <22,95 mL/kg / min, regular entre 29,9 – 23,1 mL/kg /min, médio entre 37, 88 – 30,55 mL/kg/min, bom entre 47,94 – 38 5 mL/kg /min e excelente acima de 48,95 mL/kg /min.

Entretanto, Ruiz *et al.* (2016) e Armstrong (2020) relatam que os pontos de corte saudáveis para a aptidão cardiorrespiratória infantil caíram para 41,8 e 47,0 mL/kg/min. em meninos de 8 a 17 anos e entre 34,6 e 39,5 mL/kg/min. em meninas de 8 a 17 anos. Diante do exposto, podemos inferir que os participantes da nossa amostra apresentam médias de aptidão cardiorrespiratória adequadas para a manutenção e prevenção de riscos à saúde ($VO_{2m\acute{a}x}$ 44,23 mL/kg/min). Analisamos ainda a relação entre as variáveis da aptidão cardiorrespiratória ($VO_{2m\acute{a}x}$) e as variáveis da função executiva (memória de trabalho e atenção seletiva), com esse fim, utilizamos o teste de correlação de Pearson para uma significância de <0,05.

Nossos resultados demonstraram que o $VO_{2m\acute{a}x}$ relacionou-se de maneira inversamente proporcional à quantidade de jogadas

realizadas pelas crianças ($P(30) = -0,523$, $p=0,003$) no teste da Torre de Hanói. Inferimos então que a aptidão cardiorrespiratória se correlaciona à capacidade de as crianças solucionarem o problema conferido pela Torre de Hanói. Essa percepção se consolidou pelo menor número de jogadas realizadas pelas crianças com valores maiores do $VO_2\max$ coletado. Resultado semelhante foi encontrado no estudo realizado por Doncel (2017), que também encontrou uma relação inversamente proporcional ao analisar o $VO_2\max$ de crianças treinadas de 9 a 11 anos com o número de jogadas no Torre de Hanói. Chaddock *et al.* (2012) afirmam que crianças mais aptas fisicamente possuem melhor desempenho em tarefas que envolvem aspectos da função executiva, em especial a memória de trabalho.

Estudos como o de Doncel (2017), Chaddock *et al.* (2012) e Hillman *et al.* (2014) se debruçaram em analisar a relação da aptidão cardiorrespiratória e a função executiva, encontraram uma relação positiva entre essas duas variáveis, de modo a afirmar que crianças que possuem uma boa aptidão física/cardiorrespiratória apresentaram melhor performance em testes que buscavam avaliar os componentes da função executiva.

Foi possível notar também que o número de jogadas não se relacionou com o tempo de forma significativa, ou seja, um menor número de jogadas não significa para os participantes da nossa amostra a resolução de problema de maneira rápida, mas todos planejavam suas jogadas antes de realizá-las. Quanto ao tempo, apesar de ser uma variável analisada, não foi imposta nenhuma regra de limitação ou rapidez. Destacamos, ainda, que as crianças que apresentaram melhores resultados no que diz respeito ao número de jogadas durante a realização da tarefa, de forma geral perguntavam muito pou-

co sobre como realizar o teste, ou seja, elas planejavam a jogada mentalmente, mesmo que tenham demorado para resolver a tarefa.

Nossos resultados também demonstraram uma relação inversamente proporcional no que diz respeito aos erros cometidos pelas crianças durante o teste. Crianças que possuíam menores valores de VO_{2max} erraram mais durante a realização do teste Torre de Hanói ($P_{(30)} = -0,405$, $p=0,026$). Essas crianças, de forma geral, não conseguiam organizar mentalmente as informações, precisavam realizar a jogada, mesmo que de acordo com as regras não fosse possível, para assim visualizar uma solução para o problema. Ou seja, a memória de trabalho, responsável por esse armazenamento e manipulação das informações, não era utilizada de forma eficiente e a capacidade de solucionar os problemas apresentados pela tarefa se dava através do erro. Muitas vezes o erro em si é uma forma de a função executiva encontrar uma solução para o problema, retomar as regras. Percebemos que algumas crianças só conseguiam compreender o erro depois que os cometiam, mesmo quando o erro era sinalizado pela pesquisadora, ainda havia persistência no erro, pois só dessa forma conseguiam encontrar a solução.

Neste estudo, portanto, o desempenho da criança, tanto para a resolução de problemas (menos movimentações) quanto para a assertividade (número de erros), está associado à aptidão cardiorrespiratória. Os resultados desta pesquisa se aproximam aos achados de Zhan *et al.* (2020), que também aplicaram o teste PACER para obtenção dos valores de VO_{2max} e obtiveram uma correlação significativa dos níveis de aptidão cardiorrespiratório com a performance da memória de trabalho em crianças de 9 a 12 anos. Outros estudos tentam explicar essa relação apoiados no pressuposto de que o con-

dicionamento aeróbico aumenta a angiogênese e neurogênese em áreas do cérebro que apoiam a memória de trabalho e a aprendizagem (GREEFF *et al.*, 2018). Apesar de os testes cognitivos serem diferentes, esse estudo corrobora e fortalece a hipótese da importância da atividade física para o desenvolvimento das funções cognitivas.

Em consonância com os resultados apresentados na Torre de Hanói, as crianças que apresentaram menores valores de VO_{2max} também apresentaram maiores valores para alerta ($P_{(30)} = -0,512$, $p=0,004$) e conflito ($P_{(30)} = -0,782$, $p < 0,001$) no ANT *test*. O alerta é a capacidade de alcançar e manter um estado de alerta (foco) na tarefa, já o conflito é a resolução de problemas que envolvem divergências entre as respostas (FAN *et al.*, 2002). Essas variáveis são muito importantes quando se deseja analisar como a atenção dos indivíduos se comporta, ou seja, bons índices dessas variáveis indicam que as crianças possuem uma boa atenção. Ao correlacionarmos com os índices de VO_{2max} , inferimos que as crianças bem condicionadas possuem boa atenção. Os nossos resultados corroboram com Zhan *et al.* (2020), que encontraram melhor desempenho nas variáveis congruentes e incongruentes em tarefas de *Flanker* (ANT *test*) associadas à seleção do foco atencional, diminuindo assim a interferência de eventos distratores nas crianças que completaram maior número de voltas no teste do PACER.

Outros estudos (HILLMAN *et al.*, 2009; PUDER *et al.*, 2011; CARDEAL, 2014; HILLMAN *et al.*, 2014) também encontraram resultados semelhantes quando relacionaram a aptidão cardiorrespiratória e atenção, usando o ANT *test* em amostras compostas por crianças. Reigal *et al.* (2019), quando compararam a aptidão cardiorrespiratória com a atenção seletiva de crianças entre 10 e 12 anos, observa-

ram que o nível de atenção seletiva estava associado positivamente ao nível da condição física.

Ao verificarmos os resultados obtidos nos dois testes, foi encontrada uma relação inversamente proporcional entre a acurácia e a quantidade de erros cometidos pelas crianças durante a realização do teste ($P_{(30)} = -0,439$, $p=0,015$). Ou seja, quanto maior a assertividade das crianças no ANT *test*, menor foi a quantidade de erros na Torre de Hanói. Nossos resultados também apresentaram uma relação positiva no que diz respeito ao número de jogadas e o conflito ($P_{(30)} = 0,457$, $p=0,011$) portanto, quanto maior o número de jogadas maior o conflito, o que evidencia a relação existente entre os componentes da função executiva.

Esses achados indicam que bons desempenhos em testes de atenção se relacionam também com bons resultados em testes de memória de trabalho. Concordamos com Beattie, Schutte e Cortesa (2018) na reflexão de que ainda são necessários mais estudos que se debrucem a entender melhor essa relação entre a memória de trabalho e a atenção seletiva. Em sua pesquisa, encontraram também, assim como nós, uma correlação forte entre as variáveis atencionais que exijam controle e seleção do estímulo e o desempenho das funções da memória de trabalho em crianças. Inferimos, portanto, que o desempenho atencional ajuda a codificar e processar as informações. Nessa mesma perspectiva, Diamond (2013) argumenta que ambos os processos cognitivos possuem similaridades, incluindo a base neural. Ou seja, o sistema pré-frontal-parietal, que processa a memória de trabalho, permite selecionar as informações e diminuir a influência de estímulos irrelevantes.

Percebemos, portanto, que a atividade física é importante no comportamento adaptativo da função executiva. Esse comportamen-

to adaptativo, que acompanha o desenvolvimento infantil, sustenta amplamente o aprendizado e a cognição. Da mesma forma a memória de trabalho se correlaciona com a aprendizagem de matemática, leitura, ciências, como citados no estudo de Donnelly *et al.* (2016), que também observaram a eficácia das atividades físicas escolares na melhoria do comportamento da função executiva de crianças e adolescentes, no que se refere à autorregulação e inibição comportamental, ou seja, o autocontrole sobre a consciência.

Entendemos que a educação física escolar tem um espectro amplo quanto a sua importância, ela por si só tem sua significância quando se trata do corpo e de sua cultura, mas para além disso ela pode proporcionar à criança e ao adolescente também condições de integrar seu desenvolvimento físico e cognitivo e proporcionar a melhoria das aprendizagens através da função executiva.

Considerações finais

Os resultados deste estudo têm implicações diretas na forma de olhar o desenvolvimento infantil. Geralmente, ao pensarmos o desenvolvimento da criança, olhamos de forma segmentada, e vez ou outra, nos aproximamos do paradigma da seção do corpo e da mente. Percebemos, através dos nossos achados, que o sistema cognitivo está, sim, imbricado e estimulado pela resultante das práticas de atividades físicas.

Especificamente, ao analisamos a relação entre a aptidão cardiorrespiratória e os elementos da função executiva (memória de trabalho e atenção seletiva) de crianças de 8 a 11 anos, verificamos que a capacidade de processar as informações e solucionar problemas esteve associada ao nível maior de aptidão cardiorrespiratória. Do

mesmo modo, a assertividade a um problema oferecido se mostrou influenciada pelos valores mais altos do $VO_{2máx}$. O que significa dizer que, nas crianças dessa faixa etária, quanto maior for seu condicionamento, melhor será o processamento da memória de trabalho, conseqüentemente responderá melhor no momento da consolidação da aprendizagem.

Outro ponto importante é o comportamento durante o planejamento a uma resposta. Percebemos que, ao não colocarmos o tempo como um fator de estímulos para a resolução do problema, as crianças demoraram mais para concluir o teste. O raciocínio e o planejamento da ação foram projetados mentalmente pelas crianças que obtiveram os melhores resultados nos testes.

Não somente os resultados da memória de trabalho obtiveram respostas promissoras, a atenção seletiva também se mostrou influenciada pela aptidão cardiorrespiratória, através dos mecanismos de alerta e de conflito. Inferimos, portanto, que as crianças deste estudo conseguiram focar a atenção no estímulo ofertado no teste (*ANT test*), foram menos influenciadas pelos estímulos distratores e mais assertivas. Isso nos revela também que a atenção seletiva está imbricada com a memória de trabalho, pois aquelas que apresentaram melhores *scores* atencionais também se mostraram melhores na resolução de problemas.

Desse modo, nossos resultados reforçam a importância da presença da Educação Física escolar, porém cabe ressaltar que ela não pode ser vista como um auxílio no desenvolvimento cognitivo, como todos os outros componentes presentes na escola, a Educação Física possui conhecimento próprio e específico que deve ser ensinado na escola, no entanto, nosso estudo revela a necessidade dos momen-

tos de atividade física na escola para que a criança possa desfrutar dos benefícios que ela traz, tanto no aspecto físico quanto cognitivo.

Algumas limitações do nosso estudo devem ser ressaltadas, a coleta de dados foi realizada no ambiente escolar, apesar de trazer a realidade aplicada e não laboratorial aos resultados, ela também nos trouxe dificuldades do controle do ambiente, principalmente as quadras e a escolha da sala. Outro ponto de limitação deste estudo é o não controle mais efetivo do estágio maturacional das crianças. Apesar do intervalo etário ser pequeno e do controle sobre a menarca, em um próximo estudo temos como indicação o controle dessa variável.

Existe ainda muito a se conhecer sobre as relações investigadas neste estudo, como: de que forma a aptidão física influencia as funções executivas? Qual duração, frequência e intensidade são necessárias para atingir níveis benéficos à cognição infantil? Qual é o melhor tipo e/ou modalidade de exercício para assegurar uma melhora no processamento da memória de trabalho e da atenção seletiva infantil? Como se comporta essa relação ao longo de todo desenvolvimento infantil? Enfim, entendemos que há ainda muito para se investigar nesse campo da ciência, mas para além dessa percepção correlacional, entendemos a necessidade de olharmos a criança de forma plena e integrativa, com o intuito de compreendermos que o ambiente escolar deve proporcionar possibilidades de experiências diversas, assim como, reconhecer a importância do momento da atividade física para a aprendizagem dos estudantes na escola.

Referências

AHMED, S. F.; TANG, S.; WATERS, N. E.; DAVIS-KEAN, P. Executive function and academic achievement: Longitudinal relations from early childhood to adolescence. **Journal of Educational Psy-**

chology, United Kingdom, v. 111, n. 3, p. 446–458, 2019. DOI: 10.1037/edu0000296. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2018-40025-001>. Acesso em: 20 jul. 2020.

AHAMED, Y.; MACDONALD, H.; REED, K.; NAYLOR, P. J.; LIU-AMBROSE, T.; MCKAY, H. School-based physical activity does not compromise children's academic performance. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, Philadelphia, v. 39, p. 371- 376, 2007. Disponível em: <http://europepmc.org/article/med/17277603>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ARMSTRONG, N. Aerobic fitness of children and adolescents. **Journal de Pediatria**. Rio de Janeiro, v. 82, n. 6, p. 406-408, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572006000800002. Acesso em: 22 nov. 2017.

ARMSTRONG, N. Youth Aerobic Fitness. **Pediatric Exercise Science**. Champaign, n. 31, v. 2, p.137-143, 2020. DOI: 10.1123/pes.2019-0039. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/pes/31/2/article-p137.xml>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BEATTIE, H. L.; SCHUTTE, A. R.; CORTESA, C. S. The relationship between spatial working memory precision and attention and inhibitory control in young children. **Cognitive Development**, Greensboro, v. 47, p. 32-45, 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6967049/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BEEN, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOISSEAU, N.; DELAMARCHE, P. Metabolic and hormonal responses to exercise in children and Adolescents. **Sports Medicine**, California, v. 30, p. 405-422, 2000. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.2165/00007256-200030060-00003>. Acesso em: 29 set. 2017.

CARDEAL, C. M. **Efeito da intensidade do exercício nas respostas do potencial evocado e função executiva de escolares do**

Distrito Federal. 2014. 133 f. Tese (Programa Strictu Sensu em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

CARDEAL, C. M.; PEREIRA, L. A.; SILVA, P. F.; FRANÇA, N. N. Efeito de um programa escolar de estimulação motora sobre o desempenho da função executiva e atenção em crianças. **Motricidade**, Ribeira de Pena, vol. 9, n. 3, p. 44-56, 2013. DOI: 10.6063/motricidade.9(3).762. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1646-107X2013000300007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2017.

CHADDOCK, L.; HILLMAN, C. H.; PONTIFEX, M. B.; JOHNSON, C. R.; RAINE, L. B.; KRAMER A. F. Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. **Journal of Sports Science**, Texas, v. 30, p. 421-430, 2012. Disponível em: <https://europepmc.org/article/med/22260155>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CASTELLI, D. M.; HILLMAN, C. H.; BUCK, S. M.; ERWIN, H. Physical fitness and academic achievement in 3rd 5th grade students. **Journal of Educational Psychology**, United Kingdom, v. 29, p. 239-252, 2007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17568069/>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CHUNG, K. K. H.; LAM, C. B.; CHEUNG, K. C. Visuomotor integration and executive functioning are uniquely linked to Chinese word reading and writing in kindergarten children. **Reading and Writing**, California, n. 3, v. 1, p. 155–171, 2018. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2017-46987-001>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COWAN N. Working Memory Maturation: Can We Get at the Essence of Cognitive Growth? **Perspective Psychological Science**, Texas, v. 11, n. 2, p. 239-264, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4800832/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Princenton, v. 64, p. 135-168, 2013. Disponível em: <https://www.annu>

alreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-113011-143750. Acesso em: 13 set. 2017.

DONCEL, A. V. P. **Relación entre componentes de la condición física y funciones ejecutivas en pré-adolescentes**. 2017. 171 f. Dissertação – Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2017.

DONNELLY, J. E.; HILLMAN, C. H.; CASTELLI, D.; ETNIER, J. L.; LEE, S.; TOMPOROWSKI, P.; LAMBOURNE, K.; SZABO-REED, A. N., Ph.D. Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, Philadelphia, v. 48.6, p. 1197-1222, 2016. Disponível em: https://journals.lww.com/acsm-msse/Full-text/2016/06000/Physical_Activity,_Fitness,_Cognitive_Function,.27.aspx. Acesso em: 25 fev. 2018.

FAN, J.; McCANDLISS, B. D.; SOMMER, T.; RAZ, A.; POSNER, M. I. Testing the Efficiency and Independence of Attentional Networks. **Journal of Cognitive Neuroscience**, London, p. 340-344, 2002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11970796/>. Acesso em: 22 set. 2017.

FISKE, A.; HOLMBOE, K. Neural Substrates of Early Executive Function Development. **Developmental Review**, Ithaca, v. 2, n. junho, p. 42-62, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0273229718301461>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FRIEDMAN, N. P.; MIYAKE, A. Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. **Cortex**, Edimburgo, v. 86, p. 186-204, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27251123/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FONSECA, V. **Neuropsicomotricidade**: ensaio sobre as relações, entre corpo, motricidade, cérebro e mente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

FOSS, M. L. K.; FOX, S. J. **Bases fisiológicas do exercício e do esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ-PÉREZ, M. M.; CALERO, M. D. Differential analysis of executive functions in children from disadvantaged families vs. children with autistic spectrum disorder. **Anales De Psicología / Annals of Psychology**, Murcia, v. 36, n. 1, p. 102-110, 2020. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/326531>. Acesso em: 18 jul. 2020.

GREEFF, A.; ROEL, J.; BOSKER, B. C.; JAAP, O.; CHRIS, V. A.; HARTMANA, E. Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. **Johannes W**, London, v. 21, n. 5, p. 501-507, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29054748/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

HILLMAN, C. H.; CHADDOCK-HEYMAN, L.; COHEN, N. J.; KRAMER, A. F. The importance of physical activity and aerobic fitness for cognitive control and memory in children. **Society for Research in Child Development**, Washington, v. 79, p. 25-50, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2538714/>. Acesso em: 02 dez. 2017.

HILLMAN, C. H.; CASTELLI, D. M.; BUCK, S. M. Aerobic and neurocognitive function in healthy preadolescent children. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, Philadelphia, v. 37, p. 1967-1974, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16286868/>. Acesso em: 02 dez. 2017.

HILLMAN, C. H.; SNOOK, E. M.; JEROME, G. J. Acute cardiovascular exercise and executive control function. **International Journal Psychophysiology**, Provo, v. 48, p. 307-314, 2003. Disponível em: <https://europepmc.org/article/med/12798990>. Acesso em: 02 dez. 2017.

KREMER, M. M.; REICHERT, F. F.; HALLAL, P. C. Intensidade e duração dos esforços físicos em aulas de Educação Física

ca. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 320-326, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-9102012005000014&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 06 nov. 2017.

LANG, J. J.; PHILLIPS, E. W.; HOFFMANN, M. D.; PRINCE, S. A. Establishing modified Canadian Aerobic Fitness Test (mCAFT) cut-points to detect clustered cardiometabolic risk among Canadian children and youth aged 9 to 17 years. **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolismo**, Montreal, n. 45, v. 3, p. 311-317, 2020. Disponível em: <https://europepmc.org/article/med/31404504>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LÉGER, L. A.; MERCIER, D.; GADOURY, C.; LAMBERT, J. The multistage 20-meter shuttle run test for aerobic fitness. **Journal Sports Science**, London, p. 93-101, 1988. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3184250/>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MALINA, C.; BOUCHARD, R. M.; BAR-OR, O. **Crescimento, Maturação e Atividade Física**. 2. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

MATSUDO, V. K. **Testes em Ciências do Esporte**. São Paulo: Aratebi, 1983.

MONTGOMERY, D. E.; KOELTZOW, T. E. A review of the day–night task: The Stroop paradigm and interference control in young children. **Developmental Review**, Ithaca, v. 30, n. 3, p. 308-330, 2010. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-17222-001>. Acesso em: jun. 2018.

PESCE, C.; CROVA, C.; CEREATTI, L.; CASELLA, R.; BELLUCCI, M. Physical activity and mental performance in preadolescents: effects of acute exercise on free-recall memory. **Mental Health and Physical Activity**, Devon, v. 2, p. 16-22, 2009. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1755296609000052>. Acesso em: abr. 2018.

PLEBANEK, D. J.; SLOUTSKY, V. M. Costs of selective attention: When children notice what adults miss. **Psychological Science**, Washing-

ton, n. 28, v. 6, p. 723-732, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5461181/>. Acesso em: 03 abr. 2018.

PLEBANEK, D. J.; SLOUTSKY, V. M. Selective attention, filtering, and the development of working memory. **Developmental Science**, Delaware, v. 22, p. 92-111, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30246908/>. Acesso em: 13 jun.2020.

PLOWMAN, S.; SMITH, D. Anaerobic Metabolism during Exercise Exercise physiology for health, fitness, and performance. In: PLOWMAN, S.; SMITH, D. **Textbook: Exercise Physiology for Health, Fitness, and Performance**. Baltimore: LWW publisher, 2006.

PUDER, J. J.; BARRAL, J.; SCHINDLER, C.; HARTANN, T.; GUT, J.; KRIEMLER, S.; NIEDERER, I. Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): a cross-sectional and longitudinal study. **BMC Pediatrics**, Bend, v. 34 p. 11-28, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21569343/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PUDER, J. J.; BARRAL, J.; SCHINDLER, C.; HARTMANN, T.; GUT, J.; KRIEMLER, S.; NIEDERER, I. Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): a cross-sectional and longitudinal study. **BMC Pediatrics**, Bend, n. 20, p. 11-34, 2011. Disponível em: <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2431-11-34#citeas>. Acesso em: 06 abr. 2018.

RADÜNTZ, T. The Effect of Planning, Strategy Learning, and Working Memory Capacity on Mental Workload. **Scientific Reports**, London, ed. 10, n. 7096, p. 109-122, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-020-63897-6#citeas>. Acesso em: 15 jul. 2020.

REIGAL, R. E.; BARRERO, S.; MARTÍN, I.; MORALES-SÁNCHEZ, V.; JUÁREZ-RUIZ DE MIER, R.; HERNÁNDEZ-MENDO, A. Relationships Between Reaction Time, Selective Attention, Physical Activity, and Physical Fitness in Children. **Frontiers in Psychology**, Bruxelas,

v. 2278, n. 10, p. 48-61, 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02278/full>. Acesso em: 11 jul. 2020.

ROBERGS, R. A.; SCOTT, O. R. **Princípios fundamentais de Fisiologia do Exercício**: para aptidão, desempenho e saúde. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

ROWLAND, T. W. **Fisiologia do exercício na criança**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2008.

RUIZ, J. R.; CAVERO-REDONDO, I.; ORTEGA, F. B.; WELK, G. J.; ANDERSEN, L. B.; MARTINEZ-BISCAIA, V. Cardiorespiratory fitness cut points to avoid cardiovascular disease risk in children and adolescents; what level of fitness should raise a red flag? A systematic review and meta-analysis. **British Journal of Sports Medicine**, California, v. 50, p. 1451-1458, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27670254/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SCHNEIDER, W.; ORNSTEIN, P. A. Determinants of memory development in childhood and adolescence. **International Journal of Psychology**, Minnesota, v. 54, n. 3, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ijop.12503>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SMIDTS, D. P.; JACOBS, R.; ANDERSON, V. The Object Classification Task for Children (OCTC): A Measure of Concept Generation and Mental Flexibility in Early Childhood. **Developmental Neuropsychology**, Albany, v. 26, n. 1, p. 385-401, 2004.

TOURINHO, H. F.; TOURINHO, L. S. P. R. Crianças, adolescentes e atividade física: aspectos maturacionais e funcionais. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 71-84, 1998.

WILMORE, J. H.; COSTIL, D. L.; KENNEY, W. L. **Fisiologia do Esporte e do Exercício**. 4. ed. São Paulo: Malone, 2013.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **AnthroPlus for personal computers Manual**: Software for assessing growth of the world's

children and adolescents. Geneva: World Health Organization, 2009. Disponível em: <http://www.who.int/growthref/tools/>. Acesso em: 06 fev. 2018.

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO, J.; ECHEIMBERG, J. O.; LEONE, C. Research methodology topics: cross-sectional studies. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v.3, n. 28, p. 356-360, 2018.

ZHAN, Z.; AI, J.; REN, F.; LI, L.; CHU, C. H.; CHANG, Y. K. Cardio-respiratory Fitness, Age, and Multiple Aspects of Executive Function Among Preadolescent Children. **Frontiers Psychology**, Bruxelas, n. 10, junho, p. 127-149, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7298134/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

Ensino da cultura corporal na Educação Física escolar

*Marilene Alves Santos
Clara Lima de Oliveira*

Introdução

Este capítulo é uma síntese da pesquisa de Trabalho de conclusão de curso (TCC) desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Seu objeto de estudo foi o ensino da cultura corporal. As problemáticas de pesquisa partiram de experiências desenvolvidas no componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado em Educação Física II.

Ao analisar as respostas dos alunos em um diagnóstico aplicado durante as atividades desenvolvidas no Estágio, constatamos que estes compreendem as aulas de Educação Física como momento para realização única e exclusiva de atividades práticas ligadas ao esporte e à saúde. Também foi possível constatar que há resistência por parte dos/das alunos/as em vivenciar qualquer experiência que não seja prática e uma indisposição/negação à participação nas aulas de Educação Física quando não são realizadas na quadra.

Tais constatações revelam uma Educação Física ligada restritamente a perspectivas esportivizantes (quando os conteúdos estão ligados restritamente ao esporte) e naturalizantes (quando conteúdos e finalidades estão ligados restritamente à saúde). Ambas desconsideram o vasto universo de conhecimentos que a área abarca, limi-

tando a visão dos alunos desde a educação escolar sobre o que é a Educação Física.

Diante disso, surgiram algumas inquietações sobre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem: por que eles/elas compreendem as aulas de Educação Física apenas como atividades práticas? O que faz o/a aluno/a pensar as aulas de Educação Física a partir dessas perspectivas? Como o professor deve agir diante dessa realidade para mudar a percepção que os/as alunos/as têm sobre as aulas de Educação Física?

Tais problemáticas nos levaram a investigar o ensino da cultura corporal na educação escolar. Portanto, a presente pesquisa teve como *objetivo geral* investigar como tem se desenvolvido o ensino da cultura corporal na Educação Física escolar a fim de compreender qual/is elemento/s determina/m a predominância da prática esportivizante nas aulas de Educação Física. Os *objetivos específicos* foram (a) identificar o lugar da educação escolar no processo de ensino e de aprendizagem; (b) identificar qual lugar ocupa o ensino da cultura corporal nesse espaço; (c) analisar como se desenvolve o ensino da cultura corporal na escola investigada, para levantar possibilidades superadoras sobre seu ensino na Educação Física escolar.

Métodos

Partimos das contribuições da Pedagogia histórico-crítica, da Psicologia histórico-cultural e da abordagem crítico-superadora como referenciais teórico-metodológicos de nossa investigação. Trabalhamos com levantamento bibliográfico de autores que discutem o trato com o conhecimento na Educação Física, como o Coletivo de Autores (1992), bem como o desenvolvimento da Educação Física en-

quanto área de conhecimento, além de autores/as que abordem a relação de ensino e aprendizagem na educação escolar, a exemplo da Lígia Márcia Martins (2011), autores que tratem da educação escolar, como o Dermeval Saviani (2011, 2013), dentre outros.

A pesquisa foi desenvolvida com 02 (dois) professores formados e atuantes na área numa escola pública de ensino fundamental localizada em Mutuípe/BA, município localizado no Vale do Jiquiriçá. Também analisamos o projeto político-pedagógico (PPP) da escola objeto de nossa investigação.

Nossos procedimentos teórico-metodológicos foram os seguintes: (a) revisão de literatura, buscando construir um referencial teórico que nos ajudasse a compreender as questões levantadas pela prática social e que são estruturantes deste trabalho; (b) realização de pesquisa de campo com momento de acesso e análise documental do PPP da área do conhecimento e do plano de ensino utilizado pelas/os professoras/es participantes, e (c) aplicação de questionário semiestruturado contendo 09 (nove) perguntas abertas e fechadas aplicado as/aos professores/as participantes. A partir dessa análise pudemos perceber qual é a realidade da escola, quem são os sujeitos que estão presentes nesse espaço, e como a escola, juntamente com o/a professor/a, pensa e organiza as aulas de Educação Física.

Os critérios de escolha da escola e dos participantes investigados foram os seguintes: a pesquisa foi realizada com professores com graduação em Educação Física e que estivessem atuando na escola. A escola selecionada é considerada a maior do município que atende a esse nível de ensino, acolhendo uma diversidade de alunos/as tanto da zona rural quanto da zona urbana. Essa instituição exerce um papel social de grande reconhecimento por diversas esferas da comunidade local, contribuindo para formação dos sujeitos da comunidade.

A educação escolar no desenvolvimento dos sujeitos

A escola é a instituição responsável pela socialização do conhecimento, pautada no objetivo de elevar a capacidade teórica do aluno, permitindo-o compreender a realidade que o cerca a fim de transformá-la. Assim,

A educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2011, p. 214).

O conhecimento a que o aluno deve ter acesso na escola é o científico. Com a socialização do saber através de conteúdos sistematizados, o aluno passa a ter acesso à cultura letrada, ou seja, ele sai do senso comum, e passa ter acesso ao saber científico, elevando seu grau de conhecimento sobre a realidade. Sobre esta questão, Saviani nos aponta que, “[...] pela mediação da escola, acontece à passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (2011, p. 20).

Assim, a escola contribui através do ensino dos conteúdos escolares para que o aluno possa intervir na sociedade e transformá-la a partir da apropriação dos conhecimentos adquiridos durante o seu processo formativo. Isso:

[...] significa tornar homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2013, p. 46).

Dessa forma, a educação escolar tende a promover a valorização do sujeito, conhecendo principalmente a sua realidade, criando

meios para que possa alcançar os seus objetivos. Além disso, “[...] toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 19).

A educação é o meio/forma de proporcionar aos seres humanos o acesso ao conhecimento através da transmissão do saber escolar. Esse processo não acontece sozinho, depende do professor, do/da aluno/a e da natureza do trabalho educativo, que segundo Saviani (2011) é o trabalho não material – produção de conhecimentos, saberes, ideias, valores necessários para que se realize a apropriação dos conhecimentos através da transmissão destes via educação escolar (p. 12). Esses conhecimentos derivados do trabalho não-material são necessários para a produção do trabalho material (que é a materialização do trabalho não-material, a exemplo dos livros). Dessa forma, “[...] a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo pelo professor e pelos alunos” (SAVIANI, 2011, p. 12). Nesta, “[...] o produto não se separa do ato de produção” (p. 12).

O trabalho educativo contribui para que o homem produza sua existência, através de conhecimentos adquiridos no processo educativo através de uma ação intencional, ou seja, ele/ela passa a conhecer atitudes, hábitos, símbolos, ideias e valores através da atividade/conhecimentos. Portanto, “[...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2011, p. 12).

Os conhecimentos tendem a ser assimilados e compreendidos pelo/a aluno/a, sendo a escola o local em que o homem tem acesso ao conhecimento através da organização do saber escolar pensando na sua formação e efetivação, com conteúdos escolares que possam

favorecer o desenvolvimento a fim de que ele/ela possa conhecer cada vez mais os elementos presentes na sua vida e possa intervir e transformar a realidade na qual está inserido/a. Assim, Lígia Martins diz que:

[...] a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corroborar o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos (MARTINS, 2011, p. 131).

Para que a efetivação do conhecimento aconteça são necessários os conteúdos de ensino para sua assimilação que serão transmitidos pela escola, pautada em objetivos que possam elevar o nível de conhecimento e desenvolvimento das/os alunas/os, através do ensino orientado do saber escolar. É aqui que a Educação Física, assim como outras áreas de conhecimento da educação escolar, contribui a partir da transmissão dos conhecimentos localizados no que reconhecemos como cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Importância do ensino da cultura corporal

Ao falar da escola, dos sujeitos, de que forma se desenvolve o ensino e a aprendizagem, abordamos também a importância do ensino dos conteúdos escolares da Educação Física, localizados no universo denominado pelo Coletivo de Autores (1992) de cultura corporal.

Na escola, quando há predominância de uma Educação Física esportivizada, os que se destacam são os mais habilidosos, e os menos habilidosos são excluídos da realização das atividades corporais. Tal condição “[...] indica a subordinação da educação física aos códigos

gos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Partimos das contribuições à Educação Física sistematizadas pela abordagem crítico-superadora. Para essa abordagem:

A Educação Física é tratada como uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61-62).

Essa abordagem trata pedagogicamente os conteúdos de ensino da cultura corporal buscando discorrer desde sua origem, localizando na história o que possibilitou a sua existência. Através do ensino orientado, o/a aluno/a pode assim compreender e consequentemente entender a sua realidade. Para tanto, “[...] deve-se analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade do seu ensino” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 88). Nesse sentido, “Trata-se aqui do plano de estudos dos estudantes para apreender o real concreto no pensamento e nele interferir para transformá-lo, fazendo-o a partir do domínio dos instrumentos de pensamento e de pesquisa” (TAFFAREL, 2016, p. 18).

O domínio dos conteúdos a partir da organização do trabalho educativo possibilita caminhos seguidos pela escola para sua apropriação, sendo fundamental conhecer a prática social. A organização dos conteúdos escolares precisa considerar as vivências do aluno, relacionando-as com a realidade desses fenômenos, entendendo o seu contexto (gênese e desenvolvimento), buscando a apropriação

científica desses fenômenos, para que ele possa constituir ligações, tendo um aprofundamento para uma construção mais ordenada do pensamento. Tal condição se expressa no trato com o conhecimento, que é um dos pilares da dinâmica curricular.

No conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponde à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica. Esse trato não se viabiliza num vazio, está diretamente vinculado a uma organização escolar, que trata da organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30).

Todos os conteúdos da Educação Física devem ser selecionados, organizados e sistematizados de acordo com a prática social e suas possibilidades pedagógicas, assim como afirma Gama (2015):

O conceito de trato com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que diz respeito a como o professor organiza metodologicamente sua aula ensino, a forma como ele trabalha os conteúdos, é aprofundado por Escobar (1997) que o desdobra em *seleção do conhecimento*; *organização do conhecimento* selecionado ao longo dos anos (séries ou ciclos) e *sistematização do conhecimento* (explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, os traços essenciais dos objetos e fenômenos) tendo em vista a formação do pensamento científico dos estudantes. Esta organização fundamenta-se numa dada teoria do conhecimento e teoria psicológica (ESCOBAR, 1997). Tais processos estão sujeitos às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada organização escolar, organização das condições espaço-temporais da escola (p. 178-179, grifos nossos).

Para a seleção dos conteúdos a serem ensinados é necessário que levemos em consideração os princípios curriculares para o trato com o conhecimento. São eles: relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades socio-cognoscitivas do aluno; confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento, e provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31-33).

Esses princípios não devem ser tratados de forma isolada, eles devem estar vinculados uns aos outros de forma que sejam tratados na forma de organização do ensino, e devem ser apresentados a partir de uma lógica para que haja uma compreensão pelo/a aluno/a e que permita a compreensão de como o conhecimento foi produzido. Dessa forma:

Os princípios curriculares expostos articulam-se, não podendo ser compreendidos isoladamente. Além disto, eles não devem ser tomados como receiptuários a serem aplicados de forma descontextualizada, desconsiderando-se a análise das especificidades das condições enfrentadas nas escolas (GAMA, 2015, p. 210).

A partir dos estudos da Carolina Gama (2015), foram revistos, renomeados e acrescentados alguns princípios curriculares mencionados acima:

A análise das formulações de Saviani à luz dos princípios mencionados apontou como necessidade o acréscimo do princípio *objetividade e enfoque científico do conhecimento* aos princípios de seleção do conhecimento enunciados pelo Coletivo de Autores (1992). Isto porque, embora o princípio de relevância social do conteúdo aponte não ser qualquer tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola, em tempos de relativismo cultural e subjugo do conhecimento objetivo e sistema-

tizado é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que entra e o que fica de fora dos currículos escolares, bem como a abordagem científica dos conhecimentos que serão selecionados. Além disto, a fim de tornar mais precisa a sua compreensão, renomeamos o princípio espiralidade da incorporação das referências do pensamento para *ampliação da complexidade do conhecimento*. Já o princípio confronto e contraposição de saberes foram renomeados por *da síncrese à síntese ou da aparência à essência*. Além disto, incluímos o termo *historicidade* ao princípio metodológico da provisoriedade dos conhecimentos (GAMA, 2015, p. 193).

Esses princípios são fundamentais para pensar o trato com o conhecimento e como os conteúdos escolares podem ser organizados, assim como os ciclos de escolarização que remetem à capacidade de apropriação do conhecimento a cada ciclo na direção do desenvolvimento do pensamento teórico ao longo do processo de escolarização. Assim:

Nos ciclos de escolarização, os conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de forma crescente, espiralada, na passagem de um ciclo para outro, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até sua interpretação, compreensão e explicação (TAFFAREL et.al., 2009, p. 195 *apud* GAMA, 2015, p. 185).

São trabalhados com quatro ciclos de seriação Ciclos de escolarização na educação básica, no primeiro ocorre a *Organização da identidade dos dados da realidade*; no segundo a *Iniciação à sistematização do conhecimento*; no terceiro a *Ampliação da sistematização do conhecimento*; e no quarto o *Aprofundamento da sistematização do conhecimento* (GAMA, 2015, p. 185, grifos nossos).

Dessa forma o/a aluno/a passa a compreender que o conteúdo que tem acesso ao longo do processo de escolarização pode ser

compreendido a partir de uma realidade numa perspectiva de que a partir do ensino passa a ampliar e elevar seu pensamento. Por exemplo, “[...] a compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água” (GAMA, 2015, p. 206). Assim o ensino passa a ser organizado de forma que não pode ser desconsiderado o que ele/ela traz e sim podendo ser expandido de acordo com apropriação até que o/a aluno/a possa compreender os fenômenos da realidade.

Pensando nessa perspectiva, a Educação Física precisa organizar seus conteúdos na direção da promoção do desenvolvimento dos sujeitos escolares a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados da cultura corporal. Assim, “Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 87), entendendo qual lugar ocupam e de que forma podem contribuir para a sua construção e transformação.

Os conteúdos devem ser apresentados de forma simultânea numa perspectiva articulada, relacionando uns com os outros e assim ampliando o conhecimento sobre estes a partir da apropriação gerada pelo ensino sistematizado e organizado pelo/a professor/a.

Ao selecionar os conteúdos a serem ensinados, o/a professor/a deve considerar a adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno, partindo da necessidade de “[...] adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (COLE-

TIVO DE AUTORES, 1992, p. 31), e com isso contribuir através do ensino para que ele/ela eleve seu pensamento teórico em diálogo com sua realidade a partir do que lhe é ensinado. Pois, “[...] cada objetivo traçado em um planejamento deve considerar o sujeito a quem se destina aquele conteúdo, o desenvolvimento conquistado por ele até então e as peculiaridades de sua faixa etária” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 20).

Através dos conteúdos específicos de cada área, com orientação do/da professor/a, ele/ela busca meios de elaboração do conhecimento de forma mais organizada, ficando a escola junto com o/a professor/a responsáveis pela organização através de metas estruturadas a serem alcançadas ao longo do processo de escolarização.

O ensino dá-se a partir das relações estabelecidas entre o que o/a aluno/a já sabe e o que ele/ela tem condições de aprender, devendo partir do lugar em que ele/ela está e assim “[...] construir um novo nível de conhecimento superando assim o real para nova formação de conceitos” (MARTINS, 2011, p. 225). Através do ensino elaborado, pode-se elevar o nível de conhecimento do/da aluno/a, sendo fundamental a presença do/da professor/a, pois ele/ela faz uma aproximação através das atividades contribuindo para a aprendizagem, tendo assim uma função importante na formação do sujeito.

Cabe ao/à professor/a ter o domínio dos conteúdos que são apresentados ao/à aluno/a para que ele/ela saiba qual caminho vai seguir, devendo ter clareza de qual é sua função enquanto professor/a e tendo consciência de sua ação pedagógica.

Diante disso, podemos afirmar que os conhecimentos da cultura corporal não podem ser negados na educação escolar, tampouco tratados de forma limitada, considerando apenas alguns de seus

aspectos (esporte e saúde, por exemplo). A negação do acesso ao universo da cultura corporal pode interferir no desenvolvimento dos sujeitos escolares. Para a formação humana é necessário o acesso ao saber sistematizado adquirido através do ensino desse conhecimento de forma organizada e estruturada, na qual está inclusa a cultura corporal.

Resultados

Foram realizadas duas análises: do projeto político-pedagógico (PPP) na área do conhecimento de Educação Física e do questionário semiestruturado aplicado a 02 (dois) professores da escola estudada. Os dados e suas respectivas análises serão apresentados abaixo.

O PPP é parte fundamental para que a escola junto com os/as professores/as e coordenadores/as possam pensar em estratégias de organização dos conteúdos escolares a serem trabalhados durante determinado período. Esse documento toma como base a Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que legitima a Educação Física como componente curricular da educação básica e reconhece a importância da Educação Física como a disciplina responsável pela cultura corporal como conteúdo escolar. Criado em 2016, o PPP aborda os objetivos do ensino da Educação Física na escola a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Ao analisarmos o PPP da escola, localizamos os conteúdos selecionados pela escola para serem trabalhados do sexto ao nono ano do ensino fundamental: história da Educação Física, jogos, es-

portes, brincadeiras, Educação Física visando à promoção da saúde como alimentação saudável, primeiros socorros e alguns projetos de cultura, todos articulados aos objetivos da escola.

Diante dos dados encontrados no PPP, podemos afirmar que a escola, através dos conteúdos com objetivos a serem traçados, busca através de ensino introduzir o/a aluno/a no universo dos conteúdos da cultura corporal. Percebemos que há uma predominância de uma Educação Física pensada na promoção da qualidade de vida apresentada nos seus objetivos, sendo coerente com a concepção de Educação Física apresentada pelos seus alunos.

Assim, nos perguntamos: será que a Educação Física na escola, ao abordar apenas esses conteúdos, contempla todo o universo da cultura corporal? A Educação Física na escola, como aponta o Coletivo de Autores (1992), trata esta área do conhecimento a partir da cultura corporal, sendo mais amplo que apenas o trato com a promoção da saúde. Nessa direção, Lígia Martins (2011) afirma que “Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente” (p. 216).

Com relação aos professores participantes da pesquisa, dialogamos com 02 (dois) professores/as graduados/as em Educação Física que lecionam na escola. Para que não seja divulgado o nome dos/as professores/as, vamos chamá-los de P1 e P2. Assim evitamos que os respectivos nomes sejam divulgados e garantimos sigilo.

Aos professores participantes foi apresentado um questionário semiestruturado contendo as seguintes perguntas: (1) O que são conteúdos escolares? E com quais conteúdos escolares você tra-

balha nas aulas de Educação Física? (2) Como tem desenvolvido o ensino dos conteúdos da cultura corporal nas suas aulas? (3) Sinalize com qual(is) abordagem(ns) trabalha. (4) Como você tem desenvolvido o ensino dos conteúdos da cultura corporal nas suas aulas? (5) Quais são as dificuldades do trabalho docente com a Educação Física nesta escola? (6) Quais são as condições de trabalho ofertadas por esta escola para a realização das aulas de Educação Física? (7) Onde são realizadas as suas aulas? Caso haja mais de um espaço, enumere por ordem de importância. (8) Como você desenvolve o processo avaliativo nas aulas de Educação Física? (9) Qual(is) é (são) as maiores dificuldades para o ensino da cultura corporal nesta escola?

Quando perguntamos as/aos professoras/es sobre o que são os conteúdos escolares, os/as entrevistados/as responderam que: “Conteúdo é um conjunto de valores, conhecimentos trabalhados e atitudes que o professor deve ensinar para garantir o desenvolvimento e a socialização dos estudos” (Resposta P1). “É uma gama de conhecimento, habilidades e valores que o professor deve transmitir para que ocorra uma flexibilidade na socialização” (Resposta P2).

O que podemos constatar na fala dos/as professores/as é que os conteúdos são conhecimentos que o professor/a deve ter para garantir o desenvolvimento e socialização dos estudos e que devem ser transmitidos pelo/a professor/a. Além disso, fica evidente que o/a professor/a precisa ter o domínio dos conteúdos para que possam ser transmitidos.

Além disso, para que os conteúdos sejam trabalhados, o/a professor/a precisa ter a clareza do como e de qual maneira devem ser abordados para que possam ser assimilados pelos/pelas alunos/as,

pensando sempre no tempo e espaço pedagógicos que a escola disponibiliza, além dos conhecimentos necessários de serem aprendidos.

Ao responderem sobre como organizam/trabalham nas suas aulas e o que são os conteúdos da cultura corporal, os professores apontaram que: “As práticas desenvolvidas são fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal e que constituem-se como manifestações evolutivas de caráter lúdico, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes, marciais e acrobacias (*slackline*), entre outras práticas sociais” (Resposta P1). “De maneira crítica igualando o tempo do professor com o aluno para que possa estimular os mesmos a criar suas regras, trabalhando em equipe, sempre voltados para valores sociais” (Resposta P2).

Diante do exposto, os/as professores/as pensam suas aulas de forma lúdica e crítica, visando ao trabalho em equipe, com conteúdos como a dança, ginástica, *slackline*, esporte, lutas, entre outros, procurando estimular os/as alunos/as a ampliarem seu pensamento. Chamamos atenção para a necessidade de que “Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 63).

Para que se concretize o ensino dos conteúdos escolares são necessários espaço e tempo pedagógicos, além de traçar cada objetivo de acordo com os conteúdos selecionados articulados com as condições que a escola tem para a oferta do ensino desses conhecimentos. Quando perguntados em relação ao espaço para a realização das aulas, tanto P1 quanto P2 responderam que utilizam sala de aula, pátio e quadra da escola.

Notamos que em relação ao espaço disponível para a realização das aulas, há espaços diferentes. É importante que nessa utilização haja uma sistematização por parte do/a professor/a das atividades a serem ofertadas articulada com as possibilidades de utilização dos espaços, o que vai depender das intencionalidades pedagógicas.

Os/as professores/as, principalmente o/a professor/a P1, destacam em relação ao espaço pedagógico que na escola “[...] são ofertadas de forma possível todas as condições necessárias para desenvolver o trabalho”. Já o/a professor/a P2 ressalta que “[...] em relação ao espaço é ótimo, porém o material pedagógico é pouco”. Nota-se que a escola tem espaço para a realização das aulas, mas tem poucos materiais pedagógicos, o que pode comprometer a qualidade do trabalho pedagógico.

De acordo com Celi Taffarel (2016), chamamos a atenção para a seguinte questão: “A organização da área de conhecimento, 'Cultura Corporal', demanda, histórica e socialmente, uma produção do conhecimento coletiva, cujo acúmulo expressará o grau de desenvolvimento e domínio sobre o objeto de estudo em questão” (p. 10).

Ressaltamos que a falta de material pedagógico não pode ser o principal fator para afetar as condições para que não haja o ensino dos conteúdos da cultura corporal, já que há outras possibilidades como a utilização do espaço da escola, como pátio, entre outros, além de construções de materiais alternativos. Além disso, o/a professor/a não pode ficar atrelado à falta e sim procurar meios para desenvolver suas aulas, além de disputar melhores condições de trabalho, o que precisa ser reflexo da organização escolar.

Para que o conhecimento da cultura corporal seja transmitido aos/as aluno/as é de fundamental importância que o/a professor/a

se aproprie desses conhecimentos. O/a professor/a P2 aponta a seguinte contradição no ensino da cultura corporal na escola: “Como a escola tem professores de outra área ensinando Educação Física, conseqüentemente trabalha apenas o futebol, jogar pelo jogar, acaba refletindo nas outras turmas, pois os alunos só querem o futebol e acabam caindo na resistência a outros conteúdos” (Resposta P2).

Na fala, observamos uma questão em relação a outros/as professores/as que não são da área, que, para complementarem carga horária de trabalho, acabam dando aulas de Educação Física. Tal fator pode contribuir para o descaso com o trato pedagógico na área, reforçando a sua condição secundária prevalente na educação escolar. Ainda segundo P2, quando outro/a professor/a ensina a disciplina, acaba prevalecendo o futebol, contribuindo pedagogicamente para que as aulas sejam caracterizadas como atividades exclusivamente práticas e com predominância do esporte.

Os conteúdos da cultura corporal como a dança, a ginástica, jogo, esporte, dentre outros possibilitam a compreensão a partir de suas vivências realizadas nas aulas de Educação Física, pois a Cultura corporal, “[...] institui-se, portanto, como área de conhecimento importante no processo de formação humana, passível de ser traduzida como conhecimento necessário ao processo de formação dos indivíduos” (TAFFAREL, 2016, p. 14-15).

Com relação aos conteúdos da cultura corporal ensinados na escola, P1 ressalta que “Uma educação deve ensinar o aluno a aprender, a agir e a se relacionar, além dos benefícios físicos da prática esportiva, a aula de educação física, sendo aplicada corretamente, pode desenvolver competências e habilidades sociais, psicológicas, motoras e cognitivas” (Resposta P1).

A educação escolar propicia ao/à aluno/a o acesso ao saber elaborado e sistematizado que através da sua apropriação o/a aluno/a poderá elevar o pensamento através do ensino orientado pela/o professor/a. Notamos na fala acima que há certa relação das aulas de Educação Física com a prática esportiva e os benefícios físicos, algo que a Educação Física inicialmente tinha como seu principal objetivo, caracterizando-a como higienista e esportivizada, e que diante desta fala parece permanecer.

Além dessas características, P1 ressalta a importância de a aula de Educação Física ser aplicada corretamente, sendo importante para o desenvolvimento das habilidades sociais e psicológicas, sendo as habilidades desenvolvidas a partir dos conteúdos sistematizados. Para o Coletivo de Autores (1992), “[...] jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança, cada um deles deve ser estudado profundamente pelos professores/as, desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo” (p. 64).

Quando trazidas dentro da escola de forma que haja apropriação, o/a aluno/a desenvolve não apenas as habilidades que foram citadas, ele/ela passa a conhecer o fenômeno para além de suas ações motoras. O Coletivo de Autores (1992) considera que “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido e significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções e objetivos da sociedade” (p. 62).

Para que possamos compreender se essas questões são aprendidas e compreendidas pelos/as alunos/as, a avaliação é de fundamental importância, já que é ela que nos permite pensar e repensar a prática pedagógica, além de fazer parte do planejamento

descrito no PPP da escola. Nas falas de ambos/as os/as docentes, podemos perceber como ela está presente nas suas aulas através de alguns instrumentos: “Avaliação, trabalhos, pesquisas, questionários, textos e resumos e avaliação na prática esportiva” (Resposta P1). “Como avaliação é um reajuste do planejamento, práticas pedagógicas, avaliações oral e escrita e produção de texto trabalho em grupo em participação” (Resposta P2).

Em relação aos instrumentos realizados pelos/as professores/as, são utilizadas diversas maneiras de avaliação. Dessa forma, o/a professor/a avalia sua aula e também avalia o/a aluno/a, tendo um retorno do processo de ensino e aprendizagem em diferentes dimensões, pois não fica atrelado apenas à prova escrita ou à participação ou não nas aulas práticas.

Chamamos atenção para essa questão, pois a avaliação na Educação Física na maioria das vezes concentra-se na participação ou não dos/as alunos/as nas aulas práticas, fato este que acaba refletindo na qualidade do ensino e aprendizagem nessas aulas, que conseqüentemente ficam caracterizadas como exclusivamente práticas. Nesse sentido, é importante ressaltar que avaliar é compreender em qual medida compreendemos os fenômenos da cultura corporal, o que inclui a prática a partir das vivências propostas pela/o professor/a. É importante que os parâmetros avaliativos expressem os objetivos propostos pelas/os professoras/es.

Já em relação às abordagens de ensino, ao serem perguntados sobre com qual os/as professores/as trabalham em suas aulas, P2 respondeu que trabalha com a abordagem crítico-superadora e abordagem de aulas abertas às experiências. Já P1 trabalha com a abordagem de aulas abertas às experiências.

Considerações finais

Diante dos dados coletados junto aos professores e ao analisarmos o PPP na área do conhecimento Educação Física, nota-se que a escola lista uma diversidade de conteúdos da cultura corporal e alguns projetos a serem desenvolvidos ao longo dos anos, mas quando nos remetemos ao objetivo e às dimensões percebemos que estas nos apontam uma predominância de uma Educação Física esportivizada e focada na saúde.

Pudemos perceber ao longo da pesquisa que a instituição passou por diversas transformações em relação aos estudantes, às aulas de Educação Física e a outras disciplinas do currículo escolar. A instituição conta com um PPP criado em 2016, que traz inseridos os conteúdos para serem trabalhados ao longo desses anos acompanhados de objetivos, mas em relação aos objetivos citados, ainda que elementos significativos estejam presentes, a escola tem concentrado o trabalho pedagógico na Educação Física em sua perspectiva esportivizante e naturalizante, sendo deixados de lado outros conteúdos e objetivos que também são importantes, havendo uma contradição quando são listados os conteúdos se comparados à prática pedagógica docente anunciada no questionário.

Quando analisamos o que os/as professores/as trouxeram a partir das questões levantadas, notamos que ambos/as procuram inserir nas aulas os conteúdos da cultura corporal, mesmo com todas as dificuldades expressas, por exemplo, na falta de material pedagógico.

Notamos ainda que persiste a presença de professores de outras áreas que dão aulas de Educação Física, quando estes não têm formação para ensinar os conteúdos da cultura corporal, comprome-

tendo, portanto, a qualidade do ensino e da aprendizagem desses conhecimentos.

Salientamos o cuidado que devemos ter em relação às divisões entre o que é a aula prática e teórica. É necessário que haja relações com o que é trabalhado na sala e na quadra sem fragmentar os conhecimentos, para que o/a aluno/a não possa relacionar que aula de Educação Física é apenas o futsal ou até mesmo o baleado. Percebemos também a necessidade de inserção de outros conteúdos da cultura corporal para além dos citados pelos participantes da pesquisa.

Portanto, e como conclusão central de nossos estudos, é necessário que a Educação Física ultrapasse a perspectiva fragmentada de ensino da cultura corporal, superando as perspectivas naturalizantes e esportivizantes do trato com esses fenômenos, pois, ela é responsável por um universo de conhecimentos da cultura corporal que não somente esporte e saúde.

Assim, os conteúdos da cultura corporal como a dança, a ginástica, jogo, esporte, entre outras manifestações, possibilitam a compreensão da realidade a partir das experiências realizadas nas aulas de Educação Física, pois a cultura corporal “institui-se como área de conhecimento importante no processo de formação humana, passível de ser traduzida como conhecimento necessário ao processo de formação dos indivíduos” (TAFFAREL, 2016, p. 14-15).

Ao pensarmos na escola que queremos, torna-se necessário que construamos esta como um local onde os conhecimentos da cultura corporal não sejam negados, pois é fundamental que crianças e jovens tenham acesso a esses conteúdos de maneira organizada e sistematizada, a fim de que verdadeiramente a escola possa con-

tribuir significativamente para que seus alunos ultrapassem o senso comum e possam desenvolver-se amplamente na direção do desenvolvimento do pensamento teórico.

Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: contribuições para o currículo da escola básica. *In*: GAMA, C. N. **Princípios Curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2015.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. *In*: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre docência) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 1, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079> Acesso em: 31 jul. 2020.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TAFFAREL, C. N. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

Excesso e baixa reserva de adiposidade em escolares de Amargosa – BA

Grazielle da Silva Sousa

Alex Pinheiro Gordia

Thiago Ferreira de Sousa

Danilo França Conceição dos Santos

Vanessa Barbosa Facina

Teresa Maria Bianchini de Quadros

Introdução

Evidências indicam que o Brasil vem passando por um processo de transição nutricional entre crianças e adolescentes, marcado pelo aumento das prevalências de obesidade e declínio do baixo peso (MONTEIRO, 1995; IBGE, 2010; RINALDI *et al.*, 2012; FLORES *et al.*, 2013; FRAPORTI *et al.*, 2017). Pesquisas nacionais demonstraram que entre 1974-1975 e 2008-2009 houve um aumento de três a seis vezes na prevalência de obesidade entre as crianças e os adolescentes (IBGE, 2010). Por outro lado, a prevalência de baixo peso diminuiu, especialmente entre os adolescentes do sexo masculino (IBGE, 2010). Embora tenha havido um declínio na prevalência do baixo peso, tal condição ainda representa um relevante problema de saúde entre os jovens brasileiros, em especial na região Nordeste (IBGE, 2010).

Desde idades precoces, a obesidade aumenta a chance do desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis (RIBEIRO *et al.*, 2006; RINALDI *et al.*, 2012; FRAPORTI *et al.*, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2018), ao passo que o baixo peso é um fator de predisposição

para o maior risco de desenvolvimento de doenças infecciosas e de mortalidade precoce (VICTORA *et al.*, 2008; YERUSHALMY-FELER *et al.*, 2018). Os extremos antropométricos estão associados a diversos fatores de risco à saúde durante a infância e a adolescência (RIBEIRO *et al.*, 2006; VICTORA *et al.*, 2008; RINALDI *et al.*, 2012; KUHL *et al.*, 2018) e, nesse sentido, estudos que investiguem tais extremos, bem como fatores associados a eles, são relevantes para a elaboração de políticas públicas de promoção da saúde na infância e adolescência.

As causas da obesidade e do baixo peso são multifatoriais e resultam da interação de fatores biológicos, sociais, comportamentais e culturais (KOLOTKIN *et al.*, 2001). Nesse contexto, diversos estudos têm demonstrado associação entre os extremos antropométricos e fatores sociodemográficos (DUQUIA *et al.*, 2008; VITOLO *et al.*, 2008; TASSITANO *et al.*, 2009; GUEDES *et al.*, 2010; MELLO *et al.*, 2010; MENDONÇA *et al.*, 2010; PELEGRINI *et al.*, 2010; SILVEIRA *et al.*, 2010; KRINSKI *et al.*, 2011; MINATTO *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2011; CORSO *et al.*, 2012; LEAL *et al.*, 2012; BENEDET *et al.*, 2013; GUEDES *et al.*, 2013; VÁZQUEZ-NAVA *et al.*, 2013; MINATTO *et al.*, 2014; PINHO *et al.*, 2014; ZANELATTO *et al.*, 2018; DO NASCIMENTO ANDRADE *et al.*, 2019). Entre as variáveis associadas, pode-se citar a faixa etária, o sexo (DUQUIA *et al.*, 2008; DE CASTRO *et al.*, 2018), o local de estudo (MENDONÇA *et al.*, 2010; BENEDET *et al.*, 2013), o tipo de escola (MENDONÇA *et al.*, 2010; BENEDET *et al.*, 2013; ADETUNJI *et al.*, 2019), a escolaridade materna (TASSITANO *et al.*, 2009; CORSO *et al.*, 2012), a renda familiar mensal, a condição socioeconômica (DUQUIA *et al.*, 2008; MINATTO *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2011; DO NASCIMENTO ANDRADE *et al.*, 2019; MOREIRA *et*

al., 2019), o número de irmãos (GUEDES *et al.*, 2010; MELLO *et al.*, 2010) e o número de pessoas em casa (LEAL *et al.*, 2012).

Ainda que tenha se observado avanço do conhecimento nos últimos anos sobre extremos antropométricos e fatores associados entre crianças e adolescentes brasileiros, a maioria dos estudos foi desenvolvida em cidades de grande porte, especialmente das regiões Sul e Sudeste (GUEDES *et al.*, 2013; BENEDET *et al.*, 2013; PINHO *et al.*, 2014; MINATTO *et al.*, 2014; ZANELATTO *et al.*, 2018). Além disso, o principal indicador antropométrico utilizado tem sido o índice de massa corporal (IMC), o qual não diferencia massa magra de massa gorda. Dessa forma, o objetivo desse estudo foi verificar a prevalência de excesso e de baixa reserva de adiposidade central e periférica e sua associação com variáveis sociodemográficas em escolares do município de Amargosa, Bahia.

Métodos

População e amostra

O presente estudo faz parte de um levantamento epidemiológico de base escolar desenvolvido em Amargosa – Bahia, região Nordeste do Brasil, considerado município de pequeno porte, com população estimada em 34.845 habitantes para o ano de 2012 e índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,625. A população do estudo foi composta por escolares de ambos os sexos, com idades entre seis e 17 anos, alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio das redes pública e particular do município.

Para o cálculo do tamanho da amostra utilizou-se prevalência estimada em 50% (para vários desfechos), nível de confiança de 95% e erro máximo permitido de três pontos percentuais. O tamanho

amostral foi estimado em 971 crianças e adolescentes. Empregou-se acréscimo de 20% (n=194) para os possíveis casos de dados incompletos dos participantes ou recusas para participar da coleta de dados.

O procedimento de seleção amostral foi realizado em dois estágios, sendo que a “escola” foi a unidade amostral primária e o “escolar” foi a secundária. No primeiro estágio, utilizou-se o procedimento amostral por conglomerado de escolas com estratificação proporcional por tipo de escola (“públicas urbanas”, “públicas rurais” e “particulares”). Foram sorteadas cinco escolas públicas urbanas, cinco públicas rurais e uma particular, com a estimativa de tamanho amostral para cada estrato, sendo proporcional ao observado na população de estudo. No segundo estágio, os escolares foram selecionados por sorteio simples, considerando o número de indivíduos necessários em cada escola para compor a amostra de forma proporcional ao tamanho da escola.

Procedimentos

A coleta de dados foi realizada de agosto de 2011 a maio de 2012. Todas as avaliações foram feitas na própria escola durante o período matutino. Os participantes responderam a um questionário com variáveis sociodemográficas: idade, sexo, local de estudo, tipo de escola, escolaridade materna, renda familiar, condição socioeconômica (CSE), número de pessoas em casa e número de irmãos. Foram considerados como crianças os escolares com idade inferior a 10 anos e adolescentes aqueles com idade igual ou superior a 10 anos (OMS, 1977). A escolaridade materna foi classificada em menor ou igual a quatro anos, entre cinco e oito anos, e maior que oito

anos de estudo. A renda familiar foi classificada em menor que um salário mínimo e maior ou igual a um salário mínimo (os valores do salário mínimo eram 545,00 e 622,0 reais em 2011 e 2012, respectivamente). A CSE foi avaliada através do Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2011). As categorias da classificação da CSE foram agrupadas em: AB (A1, A2, B1 e B2), C (C1 e C2) e DE (D e E). O número de pessoas em casa foi classificado em até três pessoas, quatro ou cinco pessoas e seis ou mais pessoas. O número de irmãos foi classificado em nenhum, um ou dois, três ou mais.

Para a verificação da adiposidade corporal foram mensuradas as espessuras das dobras cutâneas subescapular (DC SE) e tricipital (DC TR), de acordo com os procedimentos descritos por Harrison et al. (1988). As medidas foram realizadas no lado direito dos participantes e repetidas três vezes de forma sucessiva em cada local. Foi utilizado como valor a média das três medidas. A classificação das dobras cutâneas, DC SE e DC TR, foi realizada utilizando o ponto de corte menor ou igual ao percentil 15 para classificação da baixa reserva e maior ou igual ao percentil 85 para o excesso de adiposidade, de acordo com Johnson et al. (1981).

Crítérios Éticos da Pesquisa

O presente estudo foi realizado com base nos dados do projeto de pesquisa intitulado “Diagnóstico do estado nutricional e nível de atividade física de escolares do ensino fundamental e médio do município de Amargosa, BA” e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Maria Milza (Processo nº 126/2011). Foram incluídos no estudo apenas os escolares que aceitaram participar voluntariamente e tiveram a autorização prévia dos pais, mediante as-

sinatura de termo de consentimento livre e esclarecido -TCLE, bem como foram assegurados a confidencialidade das informações e o retorno dos resultados.

Análise Estatística

A análise descritiva das variáveis foi verificada através de medidas de tendência central (média) e variabilidade (desvios padrão e distribuição de frequências). Para verificar a associação da adiposidade central e periférica com as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, local de estudo, tipo de escola, escolaridade da mãe, renda familiar, CSE, número de pessoas em casa e número de irmãos) utilizou-se o teste do Qui-quadrado e a regressão logística multinomial bruta e ajustada. Para a modelagem da análise de regressão foram consideradas apenas as variáveis que apresentaram nível de significância inferior a 0,20 para associação com a adiposidade central e periférica no teste do Qui-quadrado e empregadas no ajuste de forma simultânea. Os dados foram analisados no programa SPSS para Windows (versão 20.0) e o nível de significância estabelecido foi de 5%.

Resultados

Após perda de 2,2%, a amostra final foi composta por 1.139 escolares. As médias de idade e da renda familiar foram de 11,51 anos (DP=3,32) e 766,92 reais (DP=1.566,58), respectivamente, sendo que 68,1% dos participantes foram adolescentes e 55,6% do sexo feminino.

A prevalência do excesso de adiposidade central e periférica foi de 15,8% e 11,3%, respectivamente. A prevalência da baixa reserva

de adiposidade central e periférica foi de 3,0% e 20,7%, respectivamente. A caracterização da amostra pode ser verificada na Tabela 1.

Tabela 1 - Descrição das variáveis sociodemográficas e prevalência de adiposidade central e periférica em escolares do município de Amargosa, Bahia, Brasil, 2011-2012.

| Variáveis sociodemográficas | n | % |
|------------------------------------|----------|----------|
| Faixa etária | | |
| Criança | 363 | 31,9 |
| Adolescente | 776 | 68,1 |
| Sexo | | |
| Feminino | 633 | 55,6 |
| Masculino | 506 | 44,4 |
| Local de estudo | | |
| Área urbana | 864 | 75,9 |
| Área rural | 275 | 24,1 |
| Tipo de escola | | |
| Pública | 1044 | 91,7 |
| Particular | 95 | 8,3 |
| Escolaridade materna | | |
| ≤ 4 anos de estudo | 264 | 24,5 |
| 5 a 8 anos de estudo | 389 | 36,1 |
| > 8 anos de estudo | 423 | 39,3 |
| Renda familiar | | |
| < 1 salário mínimo | 614 | 57,2 |
| ≥ 1 salário mínimo | 459 | 42,8 |
| CSE | | |
| AB | 141 | 12,4 |
| C | 550 | 48,4 |
| DE | 446 | 39,2 |
| Número de pessoas em casa | | |
| ≤ 3 pessoas | 239 | 21,2 |
| 4-5 pessoas | 574 | 50,8 |
| ≥ 6 pessoas | 317 | 28,0 |
| Número de irmãos | | |
| Nenhum | 112 | 10,0 |
| 1 ou 2 irmãos | 567 | 50,4 |
| 3 ou mais irmãos | 445 | 39,6 |
| Adiposidade central | | |
| Ideal | 925 | 81,2 |
| Excesso | 180 | 15,8 |
| Baixa reserva | 34 | 3,0 |
| Adiposidade periférica | | |
| Ideal | 774 | 68,0 |
| Excesso | 129 | 11,3 |
| Baixa reserva | 236 | 20,7 |

Fonte: Autoria própria (2020).

As associações das variáveis sociodemográficas com o excesso de adiposidade e baixa reserva de adiposidade central podem ser observadas na Tabela 2. Em relação à análise bruta, as variáveis sociodemográficas associadas ao excesso de adiposidade central foram a faixa etária, a escolaridade materna, a renda familiar, o número de pessoas em casa e o número de irmãos. Quando a análise foi ajustada pelas demais variáveis sociodemográficas do modelo de regressão, permaneceram associadas ao excesso de adiposidade central as variáveis faixa etária, escolaridade materna, renda familiar e número de pessoas em casa. No que diz respeito à associação com a baixa reserva de adiposidade central, apenas o local de estudo e o número de irmãos apresentaram associação significativa como fator de risco, tanto na análise bruta quanto na ajustada.

Tabela 2 - Regressão multinomial do excesso e baixa reserva de adiposidade central em escolares do município de Amargosa, Bahia, Brasil, 2011-2012.

| Variáveis sociodemográficas | Excesso | | Baixa reserva | |
|----------------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| | Análise bruta RC (IC95%) | Análise ajustada RC (IC95%) | Análise bruta RC (IC95%) | Análise ajustada RC (IC95%) |
| Faixa etária | | | | |
| Criança | 1,67 (1,20-2,32) | 2,26 (1,53-3,33) | 0,49 (0,20-1,19) | 0,35 (0,13-0,94) |
| Adolescente | 1* | 1* | 1 | 1* |
| Local de estudo | | | | |
| Área rural | 0,75 (0,50-1,12) | 0,74 (0,45-1,21) | 2,78 (1,39-5,54) | 3,38 (1,43-8,01) |
| Área urbana | 1 | 1 | 1* | 1* |
| Escolaridade materna | | | | |
| > 8 anos | 2,31 (1,45-3,66) | 1,70 (1,01-2,86) | 0,30 (0,09-1,01) | 0,50 (0,13-1,80) |
| 5 – 8 anos | 1,55 (0,95-2,53) | 1,36 (0,81-2,28) | 1,28 (0,55-2,96) | 1,59 (0,67-3,76) |
| ≤ 4 anos | 1* | 1* | 1 | 1 |
| Renda familiar | | | | |
| ≥ 1 salário mínimo | 1,61 (1,15-2,25) | 1,50 (1,04-2,19) | 0,71 (0,34-1,48) | 1,45 (0,64-3,28) |
| < 1 salário mínimo | 1* | 1* | 1 | 1 |
| Número de pessoas em casa | | | | |

| | | | | |
|---------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| ≤ 3 pessoas | 2,27 (1,40-3,67) | 1,93 (1,06-3,51) | 0,36 (0,12-1,10) | 0,96 (0,25-3,73) |
| 4 – 5 pessoas | 1,77 (1,16-2,72) | 1,62 (0,96-2,72) | 0,47 (0,22-0,99) | 0,94 (0,37-2,43) |
| ≥ 6 pessoas | 1* | 1* | 1* | 1 |

Número de irmãos

| | | | | |
|-----------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Nenhum | 2,49 (1,48-4,18) | 1,25 (0,66-2,38) | 0,41 (0,09-1,78) | 0,63 (0,11-3,47) |
| 1 ou 2 | 1,55 (1,07-2,23) | 1,00 (0,64-1,57) | 0,33 (0,15-0,72) | 0,35 (0,12-0,99) |
| 3 ou mais | 1* | 1 | 1* | 1* |

Nota: as variáveis “Sexo”, “Tipo de escola” e “Condição socioeconômica” não entraram na análise de regressão por apresentarem $p > 0,20$ no teste do Qui-quadrado. *Associação significância de acordo com o teste de regressão logística multinomial ($p < 0,05$).

Fonte: Autoria própria (2020).

Com relação à associação das variáveis sociodemográficas com o excesso de adiposidade e baixa reserva de adiposidade periférica (Tabela 3), na análise bruta foi associado com a faixa etária tipo de escola, escolaridade materna, renda familiar, CSE e número de irmãos, e, destas, apenas a faixa etária e número de irmãos permaneceram associadas na análise ajustada. Já na análise bruta para baixa reserva de adiposidade periférica, as variáveis que se associaram foram sexo, local de estudo, CSE, número de pessoas em casa e número de irmãos, permanecendo associado na análise ajustada o sexo e o local de estudo, além da escolaridade materna, que na análise bruta não havia apresentado associação.

Tabela 3 - Regressão multinomial do excesso e baixa reserva de adiposidade periférica em escolares do município de Amargosa, Bahia, Brasil, 2011-2012.

| Variáveis sociodemográficas | Excesso | | Baixa reserva | |
|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| | Análise bruta RC (95% IC) | Análise ajustada RC (95% IC) | Análise bruta RC (95% IC) | Análise ajustada RC (95% IC) |
| Faixa etária | | | | |
| Criança | 1,50 (1,02-2,20) | 1,74 (1,10-2,76) | 0,82 (0,59-1,13) | 0,49 (0,33-0,74) |
| Adolescente | 1* | 1* | 1 | 1* |
| Sexo | | | | |
| Feminino | 0,92 (0,63-1,35) | 0,72 (0,47-1,11) | 1,62 (1,21-2,18) | 1,44 (1,04-2,00) |
| Masculino | 1 | 1 | 1* | 1* |

Local de estudo

| | | | | |
|-------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Área rural | 0,94 (0,59-1,50) | 1,14 (0,64-2,02) | 2,14 (1,56-2,94) | 2,50 (1,65-3,79) |
| Área urbana | 1 | 1 | 1* | 1* |

Tipo de escola

| | | | | |
|------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Particular | 1,79 (1,02-3,14) | 0,87 (0,37-2,06) | 0,64 (0,35-1,19) | 0,82 (0,34-1,97) |
| Pública | 1* | 1 | 1 | 1 |

Escolaridade materna

| | | | | |
|------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| > 8 anos | 2,56 (1,48-4,45) | 1,75 (0,92-3,31) | 0,91 (0,61-1,35) | 1,43 (0,87-2,34) |
| 5 – 8 anos | 1,63 (0,90-2,94) | 1,36 (0,73-2,53) | 1,33 (0,91-1,96) | 1,55 (1,02-2,36) |
| ≤ 4 anos | 1* | 1 | 1 | 1* |

Renda familiar

| | | | | |
|--------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| ≥ 1 salário mínimo | 1,73 (1,17-2,56) | 1,54 (0,97-2,45) | 0,81 (0,60-1,11) | 1,06 (0,74-1,54) |
| < 1 salário mínimo | 1* | 1 | 1 | 1 |

CSE

| | | | | |
|----|------------------|------------------|------------------|------------------|
| DE | 0,47 (0,26-0,84) | 0,71 (0,30-1,66) | 1,84 (1,10-3,10) | 1,22 (0,57-2,62) |
| C | 0,79 (0,47-1,34) | 0,90 (0,43-1,88) | 1,17 (0,69-1,98) | 1,08 (0,53-2,20) |
| AB | 1* | 1 | 1* | 1 |

Número de pessoas em casa

| | | | | |
|---------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| ≤ 3 pessoas | 1,60 (0,91-2,80) | 1,08 (0,52-2,21) | 0,50 (0,32-0,78) | 0,63 (0,36-1,10) |
| 4 – 5 pessoas | 1,51 (0,93-2,46) | 1,34 (0,72-2,49) | 0,71 (0,51-0,99) | 0,68 (0,44-1,05) |
| ≥ 6 pessoas | 1 | 1 | 1* | 1 |

Número de irmãos

| | | | | |
|-----------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Nenhum | 2,65 (1,46-4,82) | 2,32 (1,10-4,88) | 0,41 (0,21-0,78) | 0,57 (0,27-1,22) |
| 1 ou 2 | 1,77 (1,13-2,75) | 1,35 (0,77-2,36) | 0,73 (0,54-0,99) | 0,91 (0,61-1,37) |
| 3 ou mais | 1* | 1* | 1* | 1 |

* Associação significância de acordo com o teste de regressão logística multinomial ($p < 0,05$).
Fonte: Autoria própria (2020).

Discussão

A obesidade e o sobrepeso têm aumentado tanto nos países desenvolvidos, onde 23,8% dos meninos e 22,6% das meninas são atingidos por essa epidemia, quanto nos países em desenvolvimento, nos quais esse índice é de 12,9% entre os meninos e 13,4% entre as meninas (NG *et al.*, 2014). A prevalência elevada do excesso de adiposidade encontrada no presente estudo é relevante em termos

de saúde pública, uma vez que estudos vêm indicando associação positiva da mesma com prejuízos à saúde do indivíduo, tais como hipertensão arterial, dislipidemias, hiperglicemia e síndrome metabólica (RIBEIRO *et al.*, 2006; FERREIRA; AYDOS, 2009; RINALDI *et al.*, 2012; MARTINS *et al.*, 2013; SILVA *et al.*, 2013; SOUSA *et al.*, 2013; REUTER *et al.*, 2013; FRAPORTI *et al.*, 2017; MARTIN-ESPINOSA *et al.*, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2018; ANDRADE *et al.*, 2019). A adiposidade central, avaliada através da DC SE, vem demonstrando ter melhor capacidade de prognosticar fatores de risco cardiovascular em adolescentes, em comparação com o IMC e a circunferência da cintura (MISRA *et al.*, 2006; BERALDO *et al.*, 2018). Já a DC TR é um forte indicador de dislipidemias e hipertensão em crianças e adolescentes (MONTAÑÉS *et al.*, 2007).

Os resultados do presente estudo também demonstraram que uma parcela dos escolares investigados apresentou baixa reserva de adiposidade. Outros estudos vêm indicando que esse fator, assim como o baixo peso ao nascer, pode acarretar diversas complicações à saúde, tais como anemia falciforme, deficiência de vitamina A, transtornos cognitivos-comportamentais e de aprendizagem, além do desenvolvimento da hipertensão arterial e da doença cardiovascular na idade adulta (SALGADO *et al.*, 2009; RIECHI; MOURA-RIBEIRO; CIASCA, 2011; SILVA *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2012; FERREIRA *et al.*, 2013; MONYEKI *et al.*, 2017; YERUSHALMY-FELER *et al.*, 2018). Esses achados reforçam que a magreza ainda permanece como uma condição preocupante da população pediátrica brasileira e necessita estar presente na agenda de saúde pública do país.

Em relação às associações com as variáveis sociodemográficas do presente estudo, verificou-se, na análise ajustada, o efeito

da faixa etária sobre o excesso de adiposidade em ambas as dobras (central e periférica), com as crianças com maiores chances de excesso de adiposidade em comparação aos adolescentes. Tal achado é semelhante com os resultados presentes na literatura, os quais revelaram que o sobrepeso e a obesidade mostraram-se mais prevalentes nas crianças do que nos adolescentes (BALABAN; SILVA, 2001; CRISPIM *et al.*, 2014). Esses resultados também são próximos aos encontrados por Mendonça *et al.* (2010), que observaram associação significativa entre a obesidade e as seguintes faixas etárias: sete a nove anos, quando comparada com 10 a 13 anos; e sete a nove anos, quando comparada com 14 a 17 anos. Para a baixa reserva de adiposidade, no presente estudo, as crianças tiveram mais chances de proteção para baixa reserva de adiposidade em comparação aos adolescentes para ambas as dobras (central e periférica). Este achado pode estar relacionado aos padrões estéticos de magreza estabelecidos pelas mídias que atingem mais adolescentes do que crianças, especialmente adolescentes do sexo feminino.

A escolaridade materna demonstrou associação tanto com o excesso de adiposidade central quanto com a baixa reserva periférica, sendo que os escolares cujas mães tinham um maior nível de escolaridade apresentaram maiores chances de possuir excesso de adiposidade e o inverso aconteceu para a baixa reserva de adiposidade periférica.

Tais resultados diferem de um estudo realizado no México, no qual a escolaridade materna não influenciou no estado nutricional de crianças, indicando que o nível escolar materno parece não garantir que os filhos terão acesso a uma alimentação adequada a suas necessidades, a qual lhe forneceria os nutrientes necessários para um melhor desenvolvimento (VÁZQUEZ-NAVA *et al.*, 2013).

Leal *et al.* (2012), em pesquisa realizada no estado de Pernambuco, com crianças e adolescentes de cinco a 19 anos, utilizaram o IMC para o diagnóstico do estado nutricional e o classificaram com base nas recomendações da OMS, sendo considerado o escore $z \geq 1$ para o excesso ponderal, e a renda mensal per capita foi categorizada em $< 0,25$ e $\geq 0,25$ salários mínimos. Os resultados indicaram que o excesso ponderal foi significativamente maior entre as crianças e adolescentes de famílias com rendimento mensal $\geq 0,25$ salários mínimos per capita. Este achado corrobora com o encontrado no presente estudo, com a renda familiar associada ao excesso de adiposidade central, sendo que os escolares pertencentes às famílias as quais recebiam um salário mínimo ou mais demonstraram ter maior excesso de adiposidade central em comparação aos escolares pertencentes às famílias que recebiam menos que um salário mínimo. Acredita-se que por essas famílias possuírem um maior poder aquisitivo, seus filhos podem estar tendo facilidade de acesso a uma maior diversidade de alimentos, entre eles, aqueles com baixo valor nutritivo e alto valor energético.

O número de irmãos apresentou associação com excesso de adiposidade periférica, enquanto o número de pessoas em casa foi associado ao excesso de adiposidade central. As maiores chances de excesso de adiposidade estiveram entre os escolares oriundos de famílias com um menor número de irmãos e um menor número de pessoas em casa, resultado similar ao encontrado também por Leal *et al.* (2012) em seu estudo, onde as famílias menos numerosas apresentaram associação positiva com o excesso de peso. O número de irmãos no presente estudo também demonstrou ser um fator de proteção para a baixa reserva de adiposidade central e os escolares

que tinham um ou dois irmãos tiveram mais chances de proteção para baixa reserva de adiposidade central em comparação aos escolares que tinham três ou mais irmãos. As menores chances de excesso de adiposidade entre os escolares oriundos de famílias com um maior número de pessoas em casa e maior número de irmãos possivelmente estão ligadas a uma maior divisão da renda e dos alimentos.

Nesse estudo, a associação do local de estudo e a reserva de adiposidade foi verificada entre a baixa reserva de adiposidade, em ambas as dobras (central e periférica). Os escolares que estudavam na área rural obtiveram maiores chances de possuir baixa reserva de adiposidade em comparação aos que estudavam na área urbana. Fator que pode justificar tal achado é que na área rural existe uma dificuldade de acesso às informações e aos recursos, em contrapartida, o estilo de vida que muitas crianças e adolescentes possuem na área urbana, como a facilidade de acesso às lanchonetes e aos jogos eletrônicos, pode contribuir para o aumento do excesso de adiposidade. Minatto *et al.* (2011), em sua pesquisa com adolescentes entre 14 e 17 anos de idade, realizada no município de Januária (MG), verificaram a associação da composição corporal inadequada com os fatores sociodemográficos, entre esses fatores estava a área de domicílio. Os resultados indicaram que não houve associação entre a área de domicílio e o desfecho. Diferenças amostrais e metodológicas possivelmente explicam esses achados contrastantes.

O presente estudo destaca-se por apresentar uma análise distinta com relação à adiposidade, central e periférica, já que na literatura a maioria dos estudos apresenta seus resultados por meio do somatório de dobras ou apenas do IMC. Destaca-se, ainda, por analisar uma amostra representativa da população de uma cidade do

recôncavo baiano, localidade na qual não foram encontrados registros sobre esse tipo de estudo e nem de estudos com metodologia semelhante. No entanto, este trabalho também possui algumas limitações, entre as quais se destaca o tipo de delineamento que não permite estabelecer uma relação de causa e efeito entre a exposição e o desfecho. O fato de não ter sido determinada a maturação biológica dos escolares também se apresenta como fator limitante do presente estudo, pois é uma variável que influencia na quantidade e na distribuição da gordura corporal dos jovens.

Considerações finais

Os achados do presente estudo demonstraram elevada prevalência de excesso de adiposidade tanto central quanto periférica, enquanto que para baixa reserva observou-se elevada prevalência apenas de baixa reserva periférica. Ser criança, ter maior nível de escolaridade materna, ter renda familiar de um salário mínimo ou mais, pertencer a família com até três pessoas em casa ou não ter irmãos foram fatores de risco para o excesso de adiposidade central ou periférica. Estudar na zona rural e ser filho de mãe que estudou entre quatro e oito anos foram fatores que aumentaram as chances de baixa reserva de adiposidade central ou periférica. Por outro lado, o fato de ser criança e ter um ou dois irmãos apresentou-se como fator de proteção para baixa reserva de adiposidade central ou periférica. Recomenda-se que pesquisas deste gênero sejam realizadas entre escolares das demais regiões brasileiras para melhor compreender a realidade encontrada em diferentes contextos, a fim de que sejam elaboradas políticas públicas de promoção da saúde na infância e adolescência.

Referências

ABEP - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2011. **Critério de classificação econômica Brasil**. Disponível em: <http://www.abep.org>. Acesso em: 23 fevereiro de 2013.

ADETUNJI, A. E.; ADENIRAN, K. A.; OLOMU, S. C.; ODIKE, A. I.; EWAH-ODIASE, R. O.; OMOIKE, I. U.; AKPEDE, G. O. Socio-demographic factors associated with overweight and obesity among primary school children in semi-urban areas of mid-western Nigeria. **PLoS ONE**, São Francisco, v. 14, n. 4, p. 1-12, 2019.

ANDRADE, G. N.; MATOSO, L. F.; MIRANDA, J. W. B.; LIMA, T. F.; GAZZINELLI, A.; VIEIRA, E. W. Indicadores antropométricos associados à pressão arterial elevada em crianças residentes em áreas urbana e rural. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 27, p. e3150-e3150, 2019.

BALABAN, G.; SILVA, G. P. A. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes de uma escola da rede privada de Recife. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 77, n. 2, p. 96-100, 2001.

BENEDET, J.; ASSIS, M. A. A.; CALVO, M. C. M.; ANDRADE, D. F. Excesso de peso em adolescentes: explorando potenciais fatores de risco. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 172-181, 2013.

BERALDO, R. A.; MELISCKI, G. C.; SILVA, B. R.; NAVARRO, A. M.; BOLLELA, V. R.; SCHMIDT, A.; FOSS-FREITAS, M. C. **The American Journal of Clinical Nutrition**, Estados Unidos, v. 107, n. 6, p. 883-893, 2018.

CORSO, A. C. T.; CALDEIRA, G. V.; FIATES, G. M. R.; SCHMITZ, B. A. S.; RICARDO, G. D.; VASCONCELOS, F. A. G. Fatores comportamentais associados ao sobrepeso e à obesidade em escolares do Estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 117-131, 2012.

CRISPIM, P. A. A.; PEIXOTO, M. R. G.; JARDIM, P. C. B. V. Risk factors associated with high blood pressure in two-to five-year-old children. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v. 102, n. 1, p. 39-46, 2014.

DUQUIA, R. P.; DUMITH, S. C.; REICHERT, F. F.; MADRUGA, S. W.; DURO, L. N.; MENEZES, A. M. B.; ARAÚJO, C. L. Epidemiologia das pregas cutâneas tricípital e subescapular elevadas em adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 113-121, 2008.

DE CASTRO, J. M.; FERREIRA, E. F.; DA SILVA, D. C.; DE OLIVEIRA, R. A. R. Prevalência de sobrepeso e obesidade e os fatores de risco associados em adolescentes. **RBONE-Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo, v. 12, n. 69, p. 84-93, 2018.

DO NASCIMENTO ANDRADE, C. J.; ALVES, C. A. D. Influence of socioeconomic and psychological factors in glycemic control in young children with type 1 diabetes mellitus. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 95, n. 1, p. 48-53, 2019.

FERREIRA, J. S.; AYDOS, R. D. Adiposidade corporal e hipertensão arterial em crianças e adolescentes obesos. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 22, n. 2, p. 88-93, 2009.

FERREIRA, H. S.; MOURA, R. M. M.; ASSUNÇÃO, M. L.; HORTA, B. L. Fatores associados à hipovitaminose A em crianças menores de cinco anos. **Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil**, Recife, v. 13, n. 3, p. 223-235, 2013.

FLORES, L. S.; GAYA, A. R.; PETERSEN, R. D. S.; GAYA, A. Tendência do baixo peso, sobrepeso e obesidade de crianças e adolescentes brasileiros. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 89, n. 5, p. 456-461, 2013.

FRAPORTI, M. I.; ADAMI, F. S.; ROSOLEN, M. D. Fatores de risco cardiovascular em crianças. **Revista Portuguesa de Cardiologia**, Lisboa, v. 36, n. 10, p. 699-705, 2017.

GUEDES, D. P.; NETO, J. T. M.; ALMEIDA, M. J.; SILVA, A. J. R. M. Impacto de fatores sociodemográficos e comportamentais na prevalência de sobrepeso e obesidade de escolares. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 12, n. 4, p. 221-231, 2010.

GUEDES, D. P.; ALMEIDA, F. N.; NETO, J. T. M.; MAIA, M. F. M.; TOLENTINO, T. M. Baixo peso corporal/magreza, sobrepeso e obesidade de crianças e adolescentes de uma região brasileira de baixo desenvolvimento econômico. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 437-443, 2013.

HARRISON, G. C.; BUSKIRK, E. R.; CARTER, J. E. L.; JOHNSTON, F. E.; LOHMAN, T. G.; POLLACK, M. L.; ROCHE, A. F.; WILMORE, J. Skinfold thicknesses and measurement technique. *In*: LOHMAN, T. G.; ROCHE, A. F.; MARTORELL, R. (ed.). **Anthropometric standardization reference manual**. Champaign, IL, Human Kinetics, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2008-2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 agosto de 2013.

JOHNSON, C. L. **Basic Data on Anthropometric Measurements and Angular Measurements of the Hip and Knee Joints, for Selected Age Groups 1-74 Years of Age, United States, 1971-1975**. National Center for Health Statistics, 1981.

KUHL, A. M.; FERREIRA, T.; DE FREITAS MELHEM, A. R.; CAVAZZOTTO, T. G.; FERREIRA, S. A.; QUEIROGA, M. R. **Ciência & Saúde**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 4, p. 226-232, 2018.

KOLOTKIN, R. L.; CROSBY, R. D.; KOSLOSKI, K. D.; WILLIAMS, G. R. Development of a brief measure to assess quality of life in obesity. **Obesity Research**, Estados Unidos, v. 9, n. 2, p. 102-111, 2001.

KRINSKI, K.; ELSANGEDY, H. M.; HORA, S.; RECH, C. R.; LEGNANI, E.; SANTOS, B. V.; CAMPOS, W.; SILVA, S. G. Estado nutricional e associação do excesso de peso com gênero e idade de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 29-35, 2011.

LEAL, V. S.; LIRA, P. I. C.; OLIVEIRA, J. S.; MENEZES, R. C. E.; SEQUEIRA, L. A. S.; NETO, M. A. A.; ANDRADE, S. L. L. S.; FILHO, M. B. Excesso de peso em crianças e adolescentes no Estado de Pernambuco, Brasil: prevalência e determinantes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 6, p. 1175-1182, 2012.

MARTINS, R. V.; CAMPOS, W.; BOZZA, R.; FILHO, V. C. B.; SILVA, M. P. Prevalência de hipertensão arterial e sua associação com sobrepeso e obesidade: estudo de base escolar. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 15, n. 5, p. 551-560, 2013.

MARTIN-ESPINOSA, N.; DIEZ-FERNANDEZ, A.; SANCHEZ-LOPEZ, M.; RIVERO-MERINO, I.; LUCAS-DE LA CRUZ, L.; SOLERA-MARTINEZ, M.; MOVI-KIDS GROUP. Prevalence of high blood pressure and association with obesity in Spanish schoolchildren aged 4–6 years old. **PLoS ONE**, São Francisco, v. 12, n. 1, p. e0170926, 2017.

MELLO, A. D. M.; MARCON, S. S.; HULSMEYER, A. P. C. R.; CATTAL, G. B. P.; AYRES, C. S. L. S.; SANTANA, R. G. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças de seis a dez anos de escolas municipais de área urbana. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 48-54, 2010.

MENDONÇA, M. R. T.; SILVA, M. A. M.; RIVERA, I. R.; MOURA, A. A. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes

da cidade de Maceió. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 192-196, 2010.

MINATTO, G.; PELEGRINI, A.; SILVA, D. A. S.; SILVA, A. F.; PETROSKI, E. L. Composição corporal inadequada em adolescentes: associação com fatores sociodemográficos. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 553-559, 2011.

MINATTO, G.; NASCIMENTO, T. B. R.; RIBEIRO, R. R.; SANTOS, K. D.; PETROSKI, E. L. A associação entre a adiposidade corporal e a aptidão musculoesquelética em meninos é mediada pelo nível econômico? **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 116-128, 2014.

MISRA, A.; MADHAVAN, M.; VIKRAM, N. K.; PANDEY, R. M.; DHINGRA, V.; LUTHRA, K. Simple anthropometric measures identify fasting hyperinsulinemia and clustering of cardiovascular risk factors in Asian Indian adolescents. **Metabolism**, Amsterdã, v. 55, n. 12, p. 1569-1573, 2006.

MONTAÑÉS, C. E.; GERAUD, A. A.; SARDIÑA, N. G.; BUSTOS, C. L. Circunferencia de cintura, dislipidemia e hipertensión arterial en prepúberes de ambos sexos. **Anales de Pediatría**, Barcelona, v. 67, n. 1, p. 44-50, 2007.

MONTEIRO, C. A. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 24, p. 195-207, 1995.

MOREIRA, D. C.; DA SILVA, J. L. P.; MATERKO, W.; ALBERTO, A. A. D. Sobrepeso/obesidade em adolescentes de Macapá-AP: prevalência e fatores associados. **RBONE-Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo, v. 13, n. 81, p. 799-811, 2019.

MONYEKI, K.; KEMPER, H.; MOGALE, A.; HAY, L.; SEKGALA, M.; MASHIANE, T.; SEBATI, B. Association between blood pressure and

birth weight among rural South African children: Ellisras longitudinal study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basileia, v. 14, n. 9, p. 974, 2017.

NG, M.; FLEMING, T.; ROBINSON, M.; THOMSON, B.; GRAETZ, N.; MARGONO, C.; ABRAHAM, J. P. Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. **The Lancet**, Reino Unido, v. 384, n. 9945, p. 766-781, 2014.

PELEGRINI, A.; SILVA, D. A. S.; PETROSKI, E. L.; GLANER, M. F. Estado nutricional e fatores associados em escolares domiciliados na área rural e urbana. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 23, n. 5, p. 839-846, 2010.

PINHO, L.; FLÁVIO, E. F.; SANTOS, S. H. S.; BOTELHO, A. C. C.; CALDEIRA, A. P. Excesso de peso e consumo alimentar em adolescentes de escolas públicas no norte de Minas Gerais, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 67-74, 2014.

REUTER, C. P.; BURGOS, L. T.; CAMARGO, M. D.; POSSUELO, L. G.; RECKZIEGEL, M. B.; REUTER, E. M.; MEINHARDT, F. P.; BURGOS, M. S. Prevalence of obesity and cardiovascular risk among children and adolescents in the municipality of Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. **São Paulo Medical Journal**, São Paulo, v. 131, n. 5, p. 323-330, 2013.

RIBEIRO, R. Q. C.; LOTUFO, P. A.; LAMOUNIER, J. A.; OLIVEIRA, R. G.; SOARES, J. F.; BOTTER, D. A. Fatores adicionais de risco cardiovascular associados ao excesso de peso em crianças e adolescentes. O Estudo do Coração de Belo Horizonte. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v. 86, n. 6, p. 408-418, 2006.

RIECHI, T. I. J.; MOURA-RIBEIRO, M. V. L.; CIASCA, S. M. Impacto do nascimento pré-termo e com baixo peso na cognição, comportamento e aprendizagem de escolares. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 495-501, 2011.

RINALD, A. E. M.; NOGUEIRA, P. C. K.; RIYUZO, M. C.; OLBRICH-NETO, J.; GABRIEL, G. F. C. P.; MACEDO, C. S.; BURINI, R. C. Prevalência de pressão arterial elevada em crianças e adolescentes do ensino fundamental. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 79-86, 2012.

RODRIGUES, P. R. M.; PEREIRA, R. A.; GAMA, A.; CARVALHAL, I. M.; NOGUEIRA, H.; ROSADO-MARQUES, V.; PADEZ, C. Body adiposity is associated with risk of high blood pressure in Portuguese schoolchildren. **Revista Portuguesa de Cardiologia (English Edition)**, Lisboa, v. 37, n. 4, p. 285-292, 2018.

SALGADO, C. M.; JARDIM, P. C. B. V.; TELES, F. B. G.; NUNES, M. C. Baixo peso ao nascer como marcador de alterações na monitorização ambulatorial da pressão arterial. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 2, p. 113-121, 2009.

SILVA, E. B.; VILLANI, M. S.; JAHN, A. C.; COCCO, M. Fatores de risco associados a anemia ferropriva em crianças de 0 a 5 anos, em um município da Região Noroeste do Rio Grande do Sul. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 165-173, 2011.

SILVA, R. C. R.; ASSIS, A. M. O.; HASSELMANN, M. H.; SANTOS, L. M.; PINTO, E. J.; RODRIGUES, L. C. Influência da violência familiar na associação entre desnutrição e baixo desenvolvimento cognitivo. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 88, n. 2, p. 149-154, 2012.

SILVA, L. S.; MADRID, B.; MARTINS, C. M.; QUEIROZ, J. L.; DUTRA, M. T.; SILVA, F. M. Influência de fatores antropométricos e atividade física na pressão arterial de adolescentes de Taguatinga, Distrito Federal, Brasil. **Motricidade**, Ribeira Pena, v. 9, n. 1, p. 13-22, 2013.

SILVEIRA, K. B. R.; ALVES, J. F. R.; FERREIRA, H. S.; SAWAYA, A. L.; FLORÊNCIO, T. M. M. T. Associação entre desnutrição em crianças moradoras de favelas, estado nutricional materno e fatores socioambientais. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 86, n. 3, p. 215-220, 2010.

SOUSA, M. A. C. A.; GUIMARÃES, I. C. B.; DALTRO, C.; GUIMARÃES, A. C. Associação entre peso de nascimento e fatores de risco cardiovascular em adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v. 101, n. 1, p. 09-17, 2013.

TASSITANO, R. M.; BARROS, M. V. G.; TENÓRIO, M. C. M.; BEZERRA, J.; HALLAL, P. C. Prevalência e fatores associados ao sobrepeso e à obesidade em adolescentes, estudantes de escolas de Ensino Médio de Pernambuco, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 12, p. 2639-2652, 2009.

VÁZQUEZ-NAVA, F.; TREVIÑO-GARCIA-MANZO, N.; VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, C. F.; VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, E. M. Association between family structure, maternal education level, and maternal employment with sedentary lifestyle in primary school-age children. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 89, n. 2, p. 145-150, 2013.

VICTORA, C. G.; ADAIR, L.; FALL, C.; HALLAL, P. C.; MARTORELL, R.; RICHTER, L.; SACHDEV, H. S. Maternal and child undernutrition: consequences for adult health and human capital. **The Lancet**, Reino Unido, v. 371, n. 9609, p. 340-357, 2008.

VITOLO, M. R.; GAMA, C. M.; BORTOLINI, G. A.; CAMPAGNOLO, P. D.; DRACHLER, M. D. L. Alguns fatores associados a excesso de peso, baixa estatura e déficit de peso em menores de 5 anos. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 84, n. 3, p. 251-257, 2008.

YERUSHALMY-FELER, A.; BEN-TOV, A.; WEINTRAUB, Y.; AMIR, A.; GALAI, T.; MORAN-LEV, H.; COHEN, S. High and low body mass index may predict severe disease course in children with inflammatory bowel disease. **Scandinavian Journal of Gastroenterology**, Reino Unido, v. 53, n. 6, p. 708-713, 2018.

ZANELATTO, C.; BASTOS, J. L.; VASCONCELOS, F. D. A. G. D.; SILVA, D. A. S. Características sociodemográficas e comportamentais de escolares com obesidade e problemas de sono no Sul do Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 311-323, 2018.

WHO. World Health Organization. **Obesity:** Preventing and Managing the Global Epidemic. Report of the WHO Consultation of Obesity, 1997.

A ginástica na formação de professores

*Cristina Souza Paraiso
David Romão Teixeira
Diego dos Santos de Jesus
Ediane Borges de Almeida*

Introdução

Este capítulo tem como objeto de estudo a ginástica na formação de professores a partir das experiências desenvolvidas pelo Grupo GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e seus possíveis desdobramentos no âmbito escolar.

Os exercícios físicos na forma cultural de jogos, danças, ginástica, no âmbito escolar, surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX, período da Revolução Industrial, no qual estava sendo constituída a sociedade capitalista. No Brasil, sob forte influência dos métodos ginásticos europeus, foi a ginástica que predominou como conteúdo da Educação Física escolar nesse período. Uma ginástica pautada em concepções higienistas, militaristas e eugenistas, buscando a manutenção da ordem, a moralização e a disciplinarização dos sujeitos. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, surgiram novas tendências para a Educação Física escolar. O culto ao esporte-espetáculo ganha força no país e a identidade esportiva da Educação Física escolar é fortalecida pela pedagogia tecnicista, privilegiando o esporte de alto rendimento, a competição exacerbada. Assim, a concepção Desportiva Generalizada vai sendo

consolidada na área da Educação Física e o esporte se firmando mundialmente como elemento predominante da Cultura Corporal. A partir daí, é o esporte que se institui como conteúdo principal nas aulas de Educação Física na escola, secundarizando todos os outros conhecimentos, inclusive a ginástica.

Estudos realizados por Almeida (2005), Ayoub (2007), Nunomura e Tsukamoto (2009), dentre outros, constataram esse processo de desaparecimento/exclusão da ginástica na escola, por razões que vão desde essa herança militar e da esportivização dos conteúdos na escola às questões referentes à formação de professores, à falta de condições estruturais nas escolas e aos limites determinados pelo próprio modo de produção de vida capitalista.

No âmbito da formação de professores, e mais especificamente no que se refere à formação de professores de Educação Física, a ginástica é um conteúdo curricular presente desde a primeira Escola Superior de Educação Física do Brasil. Os estudos (CESÁRIO, 2001; ALMEIDA, 2005; AYOUB, 2007; FIGUEIREDO; BOTTI, 2010; ALMEIDA *et al.*, 2012; LORENZINI, 2013) demonstram, por sua vez, que a presença da ginástica nos currículos de formação apresenta contradições que comprometem a sua compreensão como totalidade concreta. Nesse sentido, podem ser destacadas como problemáticas do trato com o conhecimento da ginástica: a fragmentação e diluição do conhecimento ginástico no currículo com disciplinas que não se articulam em torno do conhecimento mais geral que as unificam; cisão teoria-prática expressa no currículo; tendência à esportivização pautada numa concepção biologicista do ser humano; trato metodológico da ginástica com ênfase na pedagogia tecnicista, de modo que a técnica predomina sobre o caráter social e político da atividade

social; predomínio do conhecimento de “mercado” para atender aos interesses do capital em detrimento às aprendizagens significativas que visem à formação humana numa perspectiva emancipatória.

Portanto, os dados apontam para a necessidade de enfrentamento dessa realidade de negação, à classe trabalhadora, do conhecimento sistematizado produzido historicamente, e mais especificamente da negação da ginástica como conhecimento clássico na escola e na formação dos professores numa perspectiva crítica e transformadora.

A partir dos elementos apresentados, delimitamos neste capítulo o seguinte problema de pesquisa: Como está sendo tratada a ginástica no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB a partir das experiências realizadas pelo Grupo GEPEFE CFP/UFRB?

Buscando responder à pergunta científica, o objetivo geral do estudo é apresentar o trato com a ginástica no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB a partir das experiências realizadas pelo Grupo GEPEFE CFP/UFRB fundamentadas na abordagem Crítico-Superadora. Para tanto, apresenta os seguintes objetivos específicos: a) apontar os elementos centrais que caracterizam a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, destacando suas principais contribuições para o trato com o conhecimento da ginástica; b) identificar as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo Grupo GEPEFE CFP/UFRB para o trato com a ginástica na formação de professores; c) reconhecer os desafios a serem enfrentados e as possibilidades para o trato pedagógico com a ginástica na perspectiva da formação humana.

A base teórica da discussão é a teoria do conhecimento Materialista Histórico-dialético, a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedago-

gia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora do ensino de Educação Física. Pautado nessa referência, o estudo foi desenvolvido a partir dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fonte de dados trabalhos científicos sobre a ginástica: monografias, artigos, trabalho em eventos, projetos, relatórios, dentre outros, produzidos e/ou publicados pelo Grupo GEPEFE CFP/UFRB no período de 2010 a 2020 (desde o surgimento do Grupo até os dias atuais).

O ensino da ginástica

Neste tópico buscaremos apontar elementos que caracterizam a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, destacando suas principais contribuições para o trato com o conhecimento da ginástica. Assim, tomaremos como referência as sistematizações presentes nas teses de Paraíso (2015) e Teixeira (2018) sobre essa discussão.

Emergida no contexto de “reabertura política” no país e fundamentando-se em teorias críticas, em especial, no Materialismo Histórico-dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, a abordagem Crítico-Superadora representou a construção de uma nova síntese na área da Educação Física. Essa nova síntese, portanto, sistematizada como proposta teórico-metodológica da área, apresentou-se como enfrentamento ao paradigma dominante da aptidão física defendendo a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física. Dentre as diversas contribuições apresentadas pela abordagem Crítico-Superadora ao longo desses anos, Paraíso (2015, p. 61) destacou três aspectos fundamentais:

1. A defesa da base teórica marxista para explicar a concepção de sociedade, a concepção de homem, a concepção de educação, a função social da escola e como conhecemos e apropriamos as objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas e determinadas historicamente; 2. A defesa de que o objeto do currículo é a elevação da capacidade teórica dos estudantes e a proposta de organização dos conteúdos clássicos em ciclos de aprendizagem visando atingir esse objetivo; 3. A defesa da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física e, dentro dela, a ginástica como uma das suas atividades.

Considerando, entretanto, os limites deste capítulo, aprofundaremos a discussão em relação ao terceiro aspecto e apenas citaremos alguns elementos de forma breve sobre o primeiro e o segundo.

Em relação ao primeiro, a autora ressalta o ineditismo de uma proposta teórico-metodológica sistematizada na área da Educação Física fundamentada na teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético que entende a Educação Física como parte de uma totalidade concreta, produzida e determinada historicamente pela base material da existência, reconhecendo seus nexos, relações e determinações com a escola, a educação e a sociedade em que está inserida. Trata-se de defender o princípio teórico da natureza social do homem e, portanto, a necessidade da Educação Física contribuir para a humanização dos sujeitos com a construção de um projeto de escolarização que tenha a formação humana como central em confronto com o projeto hegemônico capitalista.

O segundo aspecto refere-se à defesa da elevação da capacidade teórica dos estudantes como objeto do currículo e a proposta de organização dos conteúdos clássicos em ciclos de aprendizagem. Buscando se contrapor às concepções tradicionais de currículo como “rol de disciplinas”, a abordagem Crítico-Superadora aproxima-se da

concepção de currículo defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica como “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2012, p. 17). Essa função, estando comprometida com os interesses da classe trabalhadora, deve garantir a transmissão e a apropriação do conhecimento objetivo e universal, ou seja, aquilo que é o núcleo clássico da escola (MARSIGLIA, 2011, p. 28). Com o avanço dos estudos no campo da Psicologia Histórico-Cultural, a abordagem Crítico-Superadora vem aprofundando esse debate sobre a centralidade da educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que significa possibilitar a elevação da capacidade teórica dos estudantes⁵.

Para a abordagem Crítico-Superadora, o trato com o conhecimento indica uma direção científica quanto à seleção, organização e sistematização dos conteúdos a serem ensinados. Nessa perspectiva, ao reconhecer a Educação Física como disciplina legitimada no currículo escolar, destaca princípios curriculares para seleção de conteúdo e princípios metodológicos que norteiam o trato com o conhecimento⁶. Todos esses princípios fundamentam uma proposta de currículo ampliado baseado na lógica dialética em contraposição ao currículo atual desenvolvido nas escolas sob a lógica formal.

O método de ensino toma como referência o método didático, sistematizado pela Pedagogia Histórico-Crítica e a proposição para organização do conhecimento no tempo pedagógico escolar está pautada nos ciclos de escolarização. Nela, o conteúdo não pode estar destacado de forma isolada. Precisa sempre estar articulado ao

⁵ Sobre esse debate ver os estudos de Martins (2012, 2013) no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural.

⁶ Para aprofundamento dos princípios curriculares, ver a obra do Coletivo de Autores (1992) e a tese de Carolina Nozella Gama (2015) que, a partir da análise das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, propõe uma atualização mais aprofundada dos princípios apresentados inicialmente pelo Coletivo de Autores (1992).

par dialético conteúdo/método que é modulado pelo par objetivo/avaliação.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

Como processo de organização do pensamento sobre o conhecimento, os ciclos possibilitam que os conteúdos sejam sistematizados e organizados num determinado tempo pedagógico necessário a sua apropriação. A aprendizagem acontece a partir de sucessivas aproximações aos objetos. Essa proposta curricular de organização do pensamento sobre o conhecimento está estruturada em quatro ciclos e toma como base os estudos realizados inicialmente pelo Coletivo de Autores (1992) e suas atualizações por Taffarel (2016) e Melo (2017), diante dos avanços dos estudos pautados na Teoria da Atividade e da Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento do psiquismo humano.

Apresentados os dois aspectos iniciais desenvolvidos por Paraíso (2015), a autora destaca que é pautada nessa base teórica que a abordagem Crítico-Superadora se fundamenta para defender a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física e, dentro dela, a ginástica como conteúdo. Trata-se aqui da terceira contribuição da abordagem.

No contexto da década de 1970, em que a pedagogia tecnicista predominava no âmbito educacional, a Educação Física passa a se fundamentar no objetivo de desenvolver a aptidão física. O esporte assume o papel determinante como conteúdo da Educação Física

escolar com base nos princípios da produtividade, eficiência, racionalidade e seletividade. Foi na perspectiva de enfrentamento desse paradigma hegemônico que orientava o projeto de escolarização no país que a abordagem Crítico-Superadora foi sistematizada apresentando a Cultura Corporal como objeto de estudo.

A Educação Física é defendida como disciplina escolar que trata “[...] pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18). O estudo da Cultura Corporal visa, por sua vez, apreender a gênese, o desenvolvimento e as necessidades estabelecidas historicamente, ampliando as possibilidades de compreensão, explicação e intervenção dos sujeitos na realidade contraditória e complexa. Destarte, a ginástica juntamente com os jogos, o esporte, a dança, e outras manifestações culturais são reconhecidos como elementos constitutivos da Cultura Corporal.

Por Cultura Corporal, Taffarel e Escobar (2009) definem:

[...] o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta.

A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de "Cultura Corporal" [...] (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 17-18).

Apoiando-se nas formulações do Coletivo de Autores (1992), de Castellani Filho (1998) e em Taffarel e Escobar (2009), Teixeira (2018) apresenta uma formulação para o conceito de Cultura Corporal a fim de esmiuçar a natureza das atividades constituintes dessa esfera da cultura humana, com destaque para as suas motivações sociais e a preocupação com seu ensino escolar. Para o autor, Cultura Corporal:

[...] é o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas⁷.

Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal

⁷ Duarte (2016) apresenta uma boa formulação para explicar esta afirmação ao discutir o processo de criação de novas necessidades: "Em todo processo, o objetivo primeiro é transformar a realidade para satisfazer as necessidades humanas. Mas é alcançado também outro resultado, não necessariamente almejado no início do processo, qual seja, a transformação dos próprios seres humanos. O ser humano não criou a lança para desenvolver habilidades e fazer disputas de lançamentos **de dardos. Mas o uso da lança desenvolveu as habilidades humanas, o que, com o desenrolar histórico-social, acabou tornando-se um fim em si mesmo**" (DUARTE, 2016, p. 43, grifo nosso).

sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção. Na sociedade de classes sua socialização é restrita, uma vez que a mesma assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada a maioria da população que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo)⁸ destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal (TEIXEIRA, 2018, p. 49-50).

Assim, a Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina escolar Educação Física, segundo Escobar (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 128), tem o objetivo fundamental de “[...] explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes”.

Essa perspectiva de classe, como já dito anteriormente, é um elemento central para se compreender a proposição Crítico-Superadora para o ensino da Educação Física. Significa dizer que essa abordagem defende o homem como sujeito histórico e, portanto, responsável por intervir na realidade para transformá-la, em busca de uma sociedade socialmente referenciada, em busca da emancipação

⁸ Entendemos por Fundamento Técnico-Objetal da Atividade: Ação/Operação (técnica) consciente de acordo com sua especificidade sócio-histórica da atividade (necessidade, objeto, motivo). Atividade objetal = “[...] ação prática com os objetos, tanto no plano externo – manejo dos objetos reais – como no plano interno – manejo dos objetos em forma mental ou representativa” (Nota da tradução In: LURIA, 1986, p. 21, nota de rodapé); Fundamento Axiológico da Atividade: Valores que guiam o comportamento consciente no ato da ação; Fundamento Normativo/Judicativo da Atividade: Regras que disciplinam o ato da ação que são condicionadas pela Luta de Classes.

humana. Compreendendo que as objetivações da Cultura Corporal se caracterizam como o acervo de conhecimento, capacidades e valores que compõe o complexo cultural manifestado pelas atividades historicamente categorizadas como esporte, jogo, ginástica, luta, dança, entre outros, Taffarel (2014) ressalta essa área de conhecimento não só como fundamental, mas necessária ao processo de formação humana.

É a partir desse referencial que avançamos na explicação sobre a ginástica. A ginástica surge de necessidades concretas dos seres humanos para manterem-se vivos e o seu desenvolvimento é determinado pelo modo como se produz a sua existência. Assim, ao longo da história, a ginástica assume diferentes sentidos e significados. A Educação Física como disciplina curricular na escola é implementada no final do século XVIII e início do século XIX, tendo a ginástica como conteúdo primordial. Portanto, não se pode tratar da origem da Educação Física sem ter a ginástica como principal referência. Não se pode tratar da Educação Física desconsiderando a ginástica como um conteúdo clássico da área.

Ao reconhecer a legitimidade da ginástica nos programas de Educação Física, o Coletivo de Autores (1992) a entende como:

[...] uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77).

A ginástica deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do pensamento sobre a realidade concreta a partir dessa dimensão do real. O seu conteúdo clássico, que abrange desde as formas de exercitações tradicionais às atuais, deve permitir também aos estu-

dantes dar sentidos próprios às suas exercitações ginásticas. Dessa forma, a abordagem Crítico-Superadora, na obra “Metodologia do ensino da Educação Física”, apresenta cinco fundamentos da ginástica que por serem atividades que traduzem significados de ações historicamente desenvolvidas e culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos⁹ em níveis crescentes de complexidade. São eles: *equilibrar* – permanecer ou deslocar-se numa superfície limitada, vencendo a ação da gravidade; *saltar* – desprender-se da ação da gravidade, manter-se no ar e cair sem machucar-se; *rolar/girar* – dar voltas sobre os eixos do próprio corpo; *balançar/embalar* – impulsionar-se e dar ao corpo um movimento de "vaivém"; e *trepar* – subir em suspensão pelos braços, com ou sem ajuda das pernas, em superfícies verticais ou inclinadas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77-78).

Ainda no que se refere aos conteúdos, Taffarel (2014) inicialmente destaca três elementos regulares comuns no ensino dos conteúdos para garantir uma consistente base teórica na escola: 1) a gênese e historicidade do conhecimento específico; 2) as atividades principais que possibilitam a aprendizagem dos elementos básicos daquele objeto; 3) a organização para partir, problematizar, objetivar uma nova prática qualitativamente diferenciada. Em seguida, considerando algumas propostas curriculares apresenta como conteúdos clássicos da ginástica:

Atividades corporais que possibilitem enfrentar os desafios da ginástica e lhe atribuir diferentes sentidos e significados de acordo com as necessidades humanas - saltar, equilibrar, trepar, rolar/gi-

⁹ Para aprofundar a discussão sobre o trato da ginástica nos ciclos de aprendizagem além do Coletivo de Autores (1992), ver tese de doutorado de Ana Rita Lorenzini (2013).

rar, balançar/embalar -, com aparelhos, sem aparelhos, de solo, no ar, e fazê-lo com um elevado sentido estético e sentido socialmente útil – educativo, saúde, de rendimento. Elementos básicos da ginástica, elementos de ligação, fundamentos da ginástica. Atividades ginásticas que possibilitem ampliação das referências sobre suas bases e fundamentos, modalidades de ginástica, suas finalidades, como por exemplo: apoio e giros – equilibrar, saltar, girar, embalar/balançar, suspender. Ginástica Geral, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Acrobática, Circense, Aeróbica, Compensatória, Laboral, de trampolim, macro ginástica, matroginástica, com fins estéticos, de treinamento, compensatórios, postural, entre outras (TAF-FAREL, 2014, p. 5).

A partir dessas formulações, Teixeira (2018), pensando a organização do ensino da Educação Física na Pré-escola, desenvolveu orientações que apresentam como conteúdos básicos da Ginástica: a) Funções diretas dos aparelhos e objetos da Ginástica; b) Bases e fundamentos da ginástica; c) Posturas básicas da Ginástica; d) História da Ginástica; e) Séries Ginásticas; f) Diferentes formas de Ginástica. Esses conteúdos serão enriquecidos ao longo da escolarização com os conhecimentos que possibilitam o reconhecimento dessa atividade enquanto resultado de uma necessidade humana, diferenciando-a de outras, ou seja, conhecimentos relacionados à própria história dessa atividade. Ao tratar desses conhecimentos, as dimensões estética, econômica, biológica, cultural etc. da ginástica estarão sendo abordadas e balizadas no princípio da simultaneidade dos conteúdos.

Dada a peculiaridade do ensino escolar, outra observação importante apresentada por Teixeira (2018) para a organização do ensino da ginástica que deve ser levada em consideração são os conhe-

cimentos que atuam direta ou indiretamente¹⁰ na formação de conceitos e no desenvolvimento psíquico da criança nessa fase. Para isso, o referido autor traz ao debate as contribuições de Martins (2012) ao,

[...] apontar que os conteúdos de formação operacional e teórica¹¹ devem ser tratados como dimensões do conhecimento escolar que se apresentam de forma articulada, numa relação de mútua dependência, e de proporcionalidade inversa, indo da maior participação dos conteúdos de formação operacional nos primeiros anos de vida até uma gradual ampliação da participação dos conteúdos de formação teórica, processo que caminha *pari passu* com o desenvolvimento da consciência humana (TEIXEIRA, 2018, p. 140-141).

Considerando conhecimento clássico da Educação Física a partir da referência trabalhada, esses conteúdos devem contribuir para a apreensão da realidade, para a elevação da capacidade teórica dos estudantes, para o processo de humanização dos indivíduos. Assim, os conhecimentos da ginástica, juntamente com outros

¹⁰ Os *conteúdos de formação operacional* interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os *processos psicológicos elementares*, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e de seus modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de processos psicológicos superiores. Ao atuarem nessa direção, instrumentalizam a criança para dominar e para conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercem uma *influência indireta na construção de conceitos*.

Os *conteúdos de formação teórica*, por sua vez, operam-se indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação de conhecimento. Por exemplo, o ensino do conteúdo Formas Geométricas a uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. Tais conteúdos, atuando diretamente na elaboração de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas (MARTINS, 2012, p. 96-97, grifo nosso).

¹¹ Na Educação Física nunca é demais demarcar que esta classificação da natureza do conteúdo apresentada por Martins (2012) não se relaciona e nem deve reforçar a compreensão dualista de teoria e prática muito comum no universo da produção da Educação Física brasileira. Na compreensão Crítico-Superadora e na de Martins (2012), a autonomia absoluta da teoria e da prática entre si na realidade concreta é uma falsa dicotomia, uma vez que nas relações sociais a teoria e a prática se inter-relacionam e compõem um todo único, mesmo sendo heterogêneas, tendo a prática como condição determinante em última instância. Caso a conceitualização operacional e teórica provoque mais confusões do que entendimento no âmbito da Educação Física pelos motivos históricos desta área de conhecimento, em momento posterior podemos abrir a discussão de classificá-los como *conteúdos de influência direta ou indireta na formação de conceitos*.

conhecimentos escolares, deverão contribuir para que o estudante possa constatar, interpretar, compreender, explicar, intervir de maneira crítica e autônoma na realidade social em que vive (COLETIVO DE AUTORES, 1992), orientado por um projeto histórico que supere as contradições do mundo capitalista, tendo como horizonte teleológico a formação omnilateral.

Nesse sentido, buscando estabelecer os nexos necessários entre uma teoria do conhecimento, uma teoria pedagógica e uma abordagem teórico-metodológica para o ensino da Educação Física é que se desenvolveu o ensino e as demais atividades da ginástica na formação de professores ao longo dos 10 anos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB. A seguir, apresentaremos aspectos fundamentais desta experiência.

A ginástica na formação de professores da UFRB

O Curso de Licenciatura em Educação Física está inserido no município de Amargosa-Bahia, no Centro de Formação de Professores, e reforça o compromisso com a identidade e a formação de educadores, em particular, com a formação do professor de Educação Física de forma alinhada ao compromisso sócio-político-cultural da UFRB. A primeira turma do curso ingressou em 2010. Até hoje o curso ocorre no período noturno, tem caráter presencial com entrada anual de 50 vagas e com um tempo de integralização mínimo de 8 semestres.

A UFRB foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA e como resultado das políticas de interiorização e expansão do ensino

público superior. É uma universidade multicampi, estando presente atualmente em seis municípios baianos com sete centros de ensino. De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, tem como objetivo desenvolver ensino, pesquisa e extensão com o

[...] compromisso de ofertar ensino superior de qualidade e exercer sua responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente seus benefícios, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País (UFRB, 2009, p. 12).

Nesses 10 anos de funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) sofreu uma reformulação, logo em 2011, com o objetivo de aperfeiçoar questões possíveis do projeto original e encontra-se atualmente em processo de reformulação. No projeto original, existia apenas um componente curricular obrigatório que tratava diretamente da ginástica. Era o componente Ginástica Escolar, com carga horária de 68h (sendo T-51h e P-17h), oferecido no segundo semestre do Curso, conforme a ementa:

Desenvolvimento histórico da Ginástica, suas diferentes modalidades e seus aspectos, com destaque para sua inserção na escola. Trato do conhecimento referente aos elementos básicos do ensino da Ginástica a partir de suas bases e fundamentos técnicos. Importância das condições de segurança, necessidade de adaptações e variações técnicas possíveis orientadas pelos objetivos da Educação Física escolar. Prática de ensino, sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino (UFRB, 2010, p. 46).

Após a reformulação, o novo PPC foi aprovado em novembro de 2011 e o espaço destinado à discussão específica sobre a ginás-

tica foi ampliado no currículo, a partir do reconhecimento dos professores de que era necessária uma maior carga horária obrigatória para o trato com a amplitude dos conteúdos relacionados ao ensino da ginástica, passando então a existir dois componentes obrigatórios (Ginástica I e Ginástica II) e um optativo (Teoria e Metodologia da Ginástica Escolar).

O componente GCFP493–Ginástica I é uma disciplina equivalente à disciplina anterior, Ginástica Escolar, mantendo a carga horária de 68h (sendo T-51h e P-17h) e a ementa. O componente obrigatório inserido foi GCFP604–Ginástica II, com carga horária de 51h (sendo T-34h e P-17h), com a ementa tratando sobre:

Trato do conhecimento referente aos elementos básicos de diferentes modalidades ginásticas (esportiva, promoção da saúde, laboral etc.) a partir de suas bases e fundamentos técnicos. Importância das condições de segurança, necessidade de adaptações e variações técnicas possíveis orientadas pelos objetivos próprios dos espaços onde são realizadas e vivenciadas. Prática de ensino, sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino (UFRB, 2011, p. 52).

Já o componente optativo ou unidade temática, GCFP478 – Teoria e Metodologia da Ginástica Escolar, apresenta carga horária de 34h com a seguinte ementa:

Aprofundamento dos estudos relacionados ao trato do conhecimento da ginástica no ambiente escolar. A organização dos seus conteúdos nas diferentes modalidades de ensino, desenvolvimento dos métodos avaliativos, elaboração de materiais alternativos, e inserção das atividades circenses no contexto escolar com base nas experiências metodológicas e na prática de ensino (UFRB, 2011, p. 77).

O responsável pelo ensino da ginástica no início do curso foi o professor David Romão Teixeira, já que o mesmo foi aprovado no concurso que tratava especificamente desta matéria, iniciando as atividades do curso junto com os 12 primeiros professores convocados. Em 2010, o primeiro componente de Ginástica Escolar foi ministrado pelo professor David Romão Teixeira e pela professora Priscila Gomes Dornelles. Essa primeira turma inaugurou a relação do trato do ensino da ginástica na UFRB com a educação básica. Relação que persistiu ao longo de todos esses anos e marca a perspectiva de formação do curso.

Este componente foi o responsável pela primeira experiência de prática de ensino do curso na educação básica, mais especificamente nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, no Colégio Estadual Santa Bernadete, no município de Amargosa-Bahia. Nessa oportunidade formativa, os estudantes da UFRB ensinaram os fundamentos da ginástica e realizaram, com os estudantes do colégio, o primeiro Festival de Ginástica do curso, que virou uma atividade tradicional do fechamento e avaliação dos componentes de ginástica, obrigatórios e optativo.

Ainda em 2010, outra ação importante foi o início do projeto de pesquisa e extensão *Ginástica Alegria na Escola: Realidade e Possibilidades da Ginástica Escolar na cidade de Amargosa-BA*. Esse projeto, coordenado inicialmente pelo professor David Romão Teixeira de 2010 a 2013 e pela professora Cristina Souza Paraíso de 2014 a 2020, vinculado ao Grupo GEPEFE CFP/UFRB, serviu e serve como projeto matricial para vários estudos de iniciação científica e de outros projetos de extensão que se desenvolveram articulados aos projetos institucionais do Curso e da UFRB, como apresentaremos mais à frente.

Vale ressaltar que as atividades de ensino da ginástica na UFRB sempre se depararam, até os dias atuais, com os problemas da disponibilidade de espaços e materiais adequados para a formação dos futuros professores. No geral, as escolas públicas parceiras foram o espaço prioritário para as experimentações e realização das atividades de ginástica, uma vez que o Complexo Educacional Esportivo do CFP/UFRB iniciou sua construção no ano de 2011 e ainda não foi finalizado. Durante todo esse período as atividades tiveram que ser improvisadas, pois, embora a universidade tenha adquirido equipamentos e materiais adequados para o ensino da ginástica, eles não podiam ser utilizados por falta de local adequado para sua instalação. Devido a esse problema, inclusive, alguns materiais se deterioraram sem sequer terem sido usados.

Seja pela necessidade objetiva de uso dos espaços físicos ou do trabalho com a prática de ensino, a relação do ensino da ginástica na formação dos professores da UFRB desenvolveu-se com fortes laços com a educação escolar. Com a reformulação curricular e com a criação do componente Ginástica II em 2011, esse campo de intervenção foi ampliado, dando maior abrangência à formação com o trato da ginástica também em espaços não escolares, o que provocou a necessidade de parcerias com instituições e clubes de ginástica, todos localizados em Salvador, uma vez que não existiam espaços como esses na região. Assim, as disciplinas organizaram visitas de campo a essas instalações para conhecer seu funcionamento e para realização de oficinas¹², condição fundamental não só para suprir a

¹² Registramos os docentes, também como forma de agradecimento pela parceria realizada: Luiz Eduardo de Andrade Silva, da Academia Olímpica Esporte, professora Rosenildes Santos, do Colégio 2 de Julho e a professora Sílvia Sacramento, da Equipe Gym Clube Ginástica Rítmica. Além de um agradecimento especial a todos os professores da educação básica do município de Amargosa com os quais compartilhamos ricas experiências e aprendizagens.

carência de condições de experimentação, como também entender sobre as possibilidades diversas de atuação profissional.

Outro aspecto importante a ser destacado é que, ao recorrer, mesmo que aligeiramente, aos relatórios dos estágios obrigatórios do curso, é de fácil identificação que muitos estagiários, quando têm a possibilidade de escolha, optam por desenvolver um plano de ensino tendo a ginástica como tema. Não podemos afirmar os reais motivos, pois isso requer uma investigação, mas apresentamos como hipótese que a presença do ensino da ginástica nos primeiros semestres do curso proporciona uma maior segurança aos estudantes para ensinar a ginástica do que outras atividades da Cultura Corporal. Portanto, essas experiências nos estágios ao longo desses 10 anos contribuíram também para uma maior presença dos conteúdos da ginástica nas escolas públicas da cidade de Amargosa.

No que se refere às atividades de extensão, o Curso de Licenciatura em Educação Física é reconhecido como um dos cursos do CFP que possui grande vínculo com a Extensão Universitária, com muitos projetos institucionais que atuam com a comunidade interna e externa da UFRB. As ações extensionistas com o ensino da ginástica são as mais antigas e sem interrupção dentro do curso, desde seu início, em especial a ação Ginástica Alegria na Universidade, que é um desdobramento do projeto matricial citado anteriormente.

A ação de extensão *Ginástica Alegria na Escola e na Universidade* é desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação Física do CFP/UFRB, em Amargosa/BA, desde 2011. Esta ação é vinculada ao Grupo GEPEFE CFP/UFRB e tem como objetivo promover a iniciação à ginástica à comunidade acadêmica, contribuindo também com o debate sobre uma concepção político-pedagógica de ensinar

a ginástica e formar professores qualificados para o trato desse conhecimento da Cultura Corporal. Tem como estrutura encontros semanais de estudo, planejamento e pesquisa e encontros de prática para alunos da comunidade do CFP/UFRB, bem como da comunidade externa, tendo funcionado também com um polo no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá (CETEP), em Amargosa-BA.

Essas ações tiveram um grande impulso quando foram integradas ao Programa de Extensão *Cultura Corporal em Ação*, em 2014, sob a coordenação geral da professora Priscila Gomes Dornelles, também vinculado ao Grupo GEPEFE CFP/UFRB. Na oportunidade, contou com o financiamento oriundo do edital PROEXT/MEC/SESU, que possibilitou aquisição de equipamentos, diárias para convidados externos e um ano de bolsas para estudantes do curso, o que viabilizou o funcionamento simultâneo de polos na UFRB e no CETEP, assim como uma formação específica sobre o ensino da Ginástica com a professora Dra. Roseane Soares Almeida (UFPE).

Os editais internos da UFRB também foram muito importantes para a longa duração dessa ação de ginástica na universidade. Em especial, o edital de iniciação à extensão PIBEX/UFRB, que disponibilizou bolsa estudantil por um ano em 2011 e os editais de bolsas do Programa de Permanência Qualificada da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE/UFRB) para garantir o desenvolvimento dessa ação e contribuir com a qualificação na formação dos demais estudantes do CFP/UFRB até o presente momento. Atualmente, as aulas que aconteciam na escola foram suspensas temporariamente até finalização da reforma do espaço. Entretanto, mantivemos atividades constantes, ou indo realizar atividades nas

escolas ou recebendo os alunos da escola para realização de oficinas pedagógicas na universidade. Já o polo da Universidade continua com suas atividades regularmente, contando com uma equipe de dois estudantes bolsistas, Isaac dos Santos e Ysamara dos Santos Conceição, dois estudantes voluntários, Caio Vinícius Teixeira dos Santos e Juliana Sampaio Lopes Santana, e dois professores da rede pública do município, Diego dos Santos de Jesus e Ediane Borges de Almeida, sob a coordenação da professora Cristina Souza Paraíso.

O projeto Ginástica Alegria na Escola: Realidade e Possibilidades da Ginástica Escolar na cidade de Amargosa-BA ofertou ao longo desses anos também oficinas pedagógicas para a rede pública da Educação Básica de Amargosa e de outros municípios do Vale do Jiquiriçá, com o objetivo de promover o ensino e a iniciação da ginástica e da Cultura Corporal para os escolares.

As sistematizações dessas experiências foram registradas e apresentadas em eventos científicos, como por exemplo: VII Fórum Internacional de Ginástica Geral, Campinas-SP, 2014; V Congresso Nordeste de Ciências do Esporte, Guanambi-BA, 2014; IV Fórum de Licenciaturas da UFRB, Amargosa-BA, 2017; IX Fórum Internacional de Ginástica Para Todos, Campinas-SP, 2018; V Reunião de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia - V RECONCITEC, Cruz das Almas-BA, 2019; Congresso Virtual da UFBA, Salvador-BA, 2020. O grupo de ginástica da UFRB também realizou apresentações artísticas na abertura da 1ª Semana de Educação Física da UFRB em 2017; na I Rua de Lazer, Amargosa, em 2018; no encerramento da unidade na Escola Vilobaldo Alencar (Anexo do Centro Educacional), Milagres, em 2019; na Inauguração da primeira etapa do Complexo Educacional Esportivo do CFP em 2019; na

Semana da Consciência Negra organizada pela Escola Municipal de Tartaruga, Milagres, em 2019; e nos Festivais de Cultura Corporal do CFP/UFRB nos encerramento dos semestres, desde 2014.2.

Nessa experiência o ensino da ginástica se desenvolveu sempre a partir da relação do tripé das universidades públicas brasileiras, ensino-pesquisa-extensão. Dessa forma, as experiências até aqui relatadas se desenvolveram articuladas com investigações científicas que visavam aprofundar as reflexões e desafios do ensino da ginástica na formação de professores e na educação básica.

Em 2010, aconteceu a apresentação da pesquisa matricial no seminário interno do CFP/UFRB, com o título: *“Ginástica alegria na escola. Possibilidades e realidades da ginástica nas escolas públicas de Amargosa”*, apresentada pelo professor David Romão Teixeira e pelos estudantes Núbia dos Santos Lisboa e Tiago Antonio Félix Munekata.

Em 2011, os professores David Romão Teixeira e Priscila Gomes Dornelles, juntamente com os estudantes Juliana B. Santos, Leticia A. de Oliveira e Andréa T. S. dos Santos, publicaram um resumo expandido nos Anais do I Congresso de Educação Física do Sul da Bahia, intitulado: *“Ginástica na Escola Pública: A experiência da prática de ensino na formação de professores”*.

No ano de 2012 foram publicados 3 resumos relacionados às pesquisas desenvolvidas na UFRB no VI Fórum Internacional de Ginástica Geral: 1) Espaços e materiais disponíveis para aulas de ginástica nas escolas públicas de Amargosa-BA, de autoria de Thiago Munekata, David Teixeira, José Arlen Matos e Maílson Santos; 2) Metodologia do ensino da ginástica: contribuições para a educação de portadores de deficiência, de autoria de Fernanda Ferreira; 3) A atualidade

da produção científica sobre a ginástica escolar no Brasil, de autoria de Núbia Lisboa e David Teixeira, o qual foi selecionado para publicação também na Revista Conexões da UNICAMP, no mesmo ano.

Em 2014, os integrantes do grupo de extensão Ginástica Alegria na Escola, Andréa T. S. dos Santos, Núbia dos S. Lisboa, Diego dos S. de Jesus, David R. Teixeira e Cristina S. Paraíso tiveram o resumo intitulado: *“Uma experiência de ensino com a ginástica escolar no recôncavo baiano”* publicado nos Anais do V Congresso Nordeste de Ciências do Esporte. Esse mesmo grupo, sob a coordenação da professora Cristina S. Paraíso, também teve publicações nos Anais do VII Fórum Internacional de Ginástica Geral realizado na UNICAMP, com exposições fotográficas intituladas: 1) A iniciação de estudantes universitários à ginástica: uma experiência de extensão na UFRB, de autoria de David R. Teixeira, Cristina S. Paraíso, Letícia A. Oliveira, Joana R. Costa, Ana Carine de S. Santos, Natally O. Santos e Maycon B. dos Santos; 2) O ensino da ginástica na escola: uma experiência no recôncavo baiano, de autoria de Andréa T. S. dos Santos, Núbia dos S. Lisboa, David R. Teixeira e Cristina S. Paraíso.

No ano de 2017 foram publicados dois resumos expandidos nos Anais do IV Fórum de Licenciaturas da UFRB, em Amargosa, intitulados: 1) Festival Ginástica Alegria na Escola: relato de experiência com a escola pública, de autoria de Ediane B. de Almeida, Emily J. S. Silveira, Diego dos S. de Jesus e Cristina S. Paraíso; 2) Projeto Ginástica Alegria na Escola: uma experiência de ensino, pesquisa e extensão de autoria de Diego dos S. de Jesus, Emily J. S. Silveira, Ediane B. de Almeida e Cristina S. Paraíso.

Em 2018 foram publicados 4 resumos nos Anais do IX Fórum Internacional de Ginástica Para Todos: 1) Da arte circense: um se-

mestre cheio de manipulações, de autoria de Diego dos S. de Jesus e Cristina S. Paraíso; 2) A ginástica no recôncavo da Bahia: uma experiência com a universidade e a escola pública, de autoria de Diego dos S. de Jesus, Ediane B. de Almeida, Emily J. S. Silveira e Cristina S. Paraíso; 3) Ginástica Para Todos: problematizando o seu ensino nas aulas de educação física na educação básica da cidade de Amargosa/BA, de Diego dos S. de Jesus e Cristina S. Paraíso; 4) Encenação na arte circense: possibilidades do trato com a ginástica na escola, de autoria de Ediane B. de Almeida, Edenia O. da S. R. de Souza, Ana Carla da S. Souza, Maria P. Rosa e Cristina S. Paraíso.

Em 2019, foi publicado nos Anais da V Reunião de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia - V RECONCITEC, em Cruz das Almas, o resumo intitulado: Experiências do projeto de extensão Ginástica Alegria na Escola em parceria com uma escola da rede pública: o brilho do festival e das oficinas pedagógicas, de autoria de Ysamara dos S. Conceição, Isaac dos Santos, Diego dos S. de Jesus, Ediane B. de Almeida, Caio V. T. dos Santos e Cristina S. Paraíso. Também nesse ano o professor Diego dos Santos de Jesus (egresso da UFRB) e a professora Cristina Souza Paraíso publicaram um resumo nos Anais do VII Congresso de Ciência do Esporte e VI Simpósio Internacional de Ciência do Desporto, intitulado: Ginástica Para Todos: contribuições do Grupo de Pesquisa em Ginástica da UNICAMP para o ensino na escola.

No que se refere aos Trabalhos de Conclusão de Curso na UFRB com a temática da ginástica, identificamos 6 trabalhos, todos sob orientação de professores membros do Grupo GEPEFE CFP/ UFRB, são eles: 1) “Atualidade da produção científica brasileira sobre o ensino da ginástica para pessoas com deficiência: contribuições

para Educação Física Escolar”, de Fernanda Almeida Ferreira, sob a orientação do professor David R. Teixeira, defendida em 2014; 2) “A Ginástica escolar na produção científica em revistas brasileiras na atualidade”, de Núbia dos Santos Lisboa, orientado pela professora Cristina S. Paraíso e coorientado pelo professor David R. Teixeira, em 2015; 3) “A percepção de estudantes sobre a presença da ginástica na Educação Física escolar na educação básica”, de Maycon Brandão dos Santos, orientado pela professora Cristina S. Paraíso, defendido em 2016; 4) “Ginástica Para Todos: contribuições do Grupo de Pesquisa em Ginástica/UNICAMP para o ensino na escola”, de Diego dos Santos de Jesus, sob orientação da professora Cristina S. Paraíso, defendido em 2019; 5) “O ensino da ginástica: uma proposta pedagógica para o Projeto Integração AABB Comunidade de Santo Antônio de Jesus”, de Luis Augusto Oliveira Ferreira, sob orientação do professor José Arlen Matos, defendido no ano de 2019; 6) “O ensino da ginástica na escola básica: contribuições dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física do CFP/UFRB”, de Ediane Borges de Almeida, sob orientação da professora Clara Lima de Oliveira e coorientado pela professora Cristina S. Paraíso, defendido em 2019.

Ainda considerando a produção acadêmica desenvolvida a partir dessa experiência do ensino da ginástica na UFRB, destacamos a produção de 2 teses de doutorado. A primeira defendida em 2015, de autoria da professora Cristina Souza Paraíso, "O trato com o conhecimento da ginástica na escola: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da educação física". A segunda defendida em 2018, de autoria do professor David Romão Teixeira, "Educação Física na pré-escola: contribuições da

abordagem crítico-superadora", em que o autor apresenta contribuições para organização do ensino da ginástica na pré-escola.

Vale destacar que alguns impactos positivos dessa experiência formativa na UFRB, em especial da formação de professores de Educação Física, já podem ser percebidos na rede pública de ensino a partir da intervenção dos egressos da UFRB, agora como professores/as da educação básica. Em estudos recentes, Almeida (2019) constatou que a presença de egressos da UFRB está garantindo o ensino da ginástica nas escolas públicas em que atuam, e que é possível verificar uma nova concepção de ensino para o trabalho pedagógico com a ginástica nestas escolas.

Portanto, completamos 10 anos de uma rica experiência, eivada de desafios e dificuldades. Nos próximos estudos poderemos identificar seus principais resultados, principalmente os duradouros. Não temos dúvidas de que só a universidade pública pode, no Brasil, proporcionar as condições para um avanço significativo na qualidade da formação de professores para o ensino da ginástica e para seu adequado trato na educação básica e nos diferentes espaços sociais onde a ginástica se faz presente.

Considerações finais

O trabalho buscou apresentar o trato com a ginástica no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB, a partir das experiências realizadas pelo Grupo GEPEFE CFP/UFRB, ao longo desses 10 anos de funcionamento. Destacamos a importância da articulação entre ensino-pesquisa-extensão-ações afirmativas, marcas do projeto institucional da nossa universidade, que foram fundamentais para os êxitos até aqui alcançados.

Outro aspecto que merece atenção é o desenvolvimento do ensino e da produção do conhecimento científico da ginástica a partir de uma relação próxima entre o ensino superior e a educação básica. É importante ressaltar que isso não foi fortuito, mas sim, resultado do empenho de professores e estudantes da UFRB a partir de uma referência teórico-metodológica, a abordagem Crítico-Superadora, que requer, por coerência, essa articulação.

Para tanto, desenvolveu no seu percurso discussões sobre a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, destacando algumas contribuições para o trato com o conhecimento da ginástica, como por exemplo: a compreensão da natureza social do homem, entendendo-o como sujeito histórico responsável por intervir na realidade para transformá-la; a referência da Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, apresentando a ginástica como conhecimento clássico a ser apreendido nas escolas; a proposição dos ciclos de escolarização reconhecendo a necessidade do trato com a ginástica de forma sistematizada desde a educação infantil até o ensino médio, contribuindo para a elevação da capacidade teórica dos estudantes e, portanto, seu processo de humanização.

Com base nessa perspectiva, foram destacadas as contribuições das ações realizadas pelo Grupo GEPEFE CFP/UFRB e sua forte influência no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão relacionados ao trato com a ginástica no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB.

Reconhecemos que muito mais e melhores coisas podem ser feitas na próxima década. Para isso, apontamos alguns desafios a serem enfrentados, como: a entrega de todo o Complexo Educacional Esportivo em condições adequadas de uso e manutenção, o que inclui a instalação dos equipamentos de ginástica que são fixos, de

grande porte; aquisição de novos equipamentos manuais e de segurança para realização das atividades; aprofundamento da base teórico-metodológica que contribua para qualificar a formação de professores; luta em defesa da educação pública, de qualidade e para todos, com recursos de assistência estudantil que garantam efetivamente a manutenção dos estudantes no ensino superior.

Como possibilidades para o trato pedagógico com a ginástica na perspectiva da formação humana, ressaltamos a necessidade de consolidação da articulação entre universidade e escola pública, inclusive, como forma de enfrentamento da situação de negação do conhecimento da ginástica na escola; ampliação das contribuições dos egressos, com base numa nova concepção de ensino para o trabalho pedagógico com a ginástica nas escolas públicas, conforme constatado, inicialmente, nos estudos de Almeida (2019); ações que podem contribuir para consubstanciar políticas públicas.

Portanto, buscamos socializar algumas das experiências realizadas no curso de formação de professores como forma de registrar ações desenvolvidas nesses 10 anos de comemoração do Curso de Licenciatura em Educação Física do CFP/UFRB, reconhecendo os seus limites que precisarão ser enfrentados, mas também, as possibilidades que podem e precisam ser construídas. A ginástica, juntamente com outros conhecimentos escolares, deverá contribuir para que o estudante possa constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir de maneira crítica e autônoma na realidade social em que vive, tendo como horizonte teleológico a formação humana.

Referências

ALMEIDA, E. B. de. **O ensino da ginástica na escola básica:** contribuições dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física

do CFP/UFRB. 2019. 61 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – UFRB, Amargosa/BA, 2019.

ALMEIDA, R. S. **A Ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2005.

ALMEIDA, R. Soares. et al. A teoria geral da ginástica, o trabalho pedagógico, a formação dos professores e as políticas públicas no campo da ginástica: contribuições da pesquisa matricial do Grupo LEPEL/FACED/UFBA. **Revista Conexões**. Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. especial, p. 98-114, dez. 2012.

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CESÁRIO, M. **A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação inicial do profissional de educação física: realidade e possibilidades**. 2001. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPE, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

FIGUEIREDO, P. K.; BOTTI, M. O conhecimento ginástico em questão: análises e diálogos das ementas dos cursos do DEF/UFS. *In: V*

FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL (FIGG). **Anais** [...]. Campinas/SP, p. 184-189, jul. 2010.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2015.

JESUS, D. dos S. de. **Ginástica Para Todos**: contribuições do Grupo de Pesquisa em Ginástica/Unicamp para o ensino na escola. 2019. 57 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa/BA, 2019.

LORENZINI, A R. **Conteúdo e método da educação física escolar**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica. 2013. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L.M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. (orgs.). **Fundamentos das ginásticas**. Jundiaí, São Paulo: Fontoura, 2009.

PARAISO, C. S. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola:** contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da educação física. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo: Editora Manole, 1988.

TAFFAREL, C. Z. Por que é importante a educação física escolar e a prática regular do esporte? *In:* UFBA. **Rascunho Digital FACED/UFBA,** Salvador: BA, 2014. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: jun. 2020.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Revista Nuances:** estudos sobre educação. Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 01, p. 5-23, jan/abr 2016.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Boletim Germinal,** n. 9, 11/2009.

TEIXEIRA, D. R. **Educação Física na pré-escola:** contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014.** 2009

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** 2010.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** 2011.

Heteronormatividade e formação em Educação Física na UFRB

*Taislane Nunes Santana
Ana Cristina Nascimento Givigi*

Introdução

O capítulo em tela articula-se aos resultados da produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, intitulado: “Intersecções de gênero e sexualidade no ensino de esportes: funcionamentos da heteronormatividade no curso de licenciatura em Educação Física do CFP/UFRB”. Dedicávamo-nos ao tema tentando permanecer no olho do furacão. O cenário social estava tomado pelas interdições conservadoras ao gênero e sexualidade, instadas pelo levante religioso conservador (e fascista) que produziram uma perseguição aos estudos e produções educacionais na área, mobilizando a censura aos currículos, à docência, aos Planos de Educação e às políticas educacionais, alcunhando o termo “ideologia de gênero”, cuja propaganda e ação produziu efeitos deletérios. Os efeitos concretos sentiram-se logo nos currículos e planos nacional, estaduais e municipais de educação, muitos dos quais deixaram de mencionar gênero e sexualidade (JUNQUEIRA, 2017). Certamente isso, combinado à eleição de um governo fascista e de direita, que desrespeita publicamente e diretamente as mulheres, negros e pessoas de orientações sexuais diversas, foi e tem sido devastador. Nesse ambiente, pensamos sobre a Educação Física

e suas políticas heteronormativas, voltando o olhar para a formação local. Para fins desta escrita, realizamos um recorte da pesquisa cartográfica feita para o TCC.

A produção do gênero e suas tecnologias, por meio de pedagogias, vai cada vez mais tornando-se evidente nas práticas esportivas (DORNELLES, 2016), o que desloca as naturalizações de gênero e, desta feita, nos levou a compreender os velhos e novos arranjos relacionados à Educação Física. Grupos de estudo e pesquisa espalhados no país tentam (e conseguem) inserir a sexualidade e o gênero como conceito na área da Educação Física. Segundo Dornelles, Wernetz e Schwengber (2017), é preciso compreender como a sexualidade foi acionada nas pesquisas “[...] entremeada a quais metodologias e lócus de pesquisa, arraigados por quais lutas políticas, produzindo sentidos nas práticas corporais, lúdicas e esportivas sobre os corpos” (idem, p.26). Isso seria um indicador de como educadores compreendem o gênero e a sexualidade na formação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, realizamos uma cartografia. Este modelo de pesquisa nos indica o “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS *et al.*, 2015, p. 10), fazendo uma alusão a Deleuze e Guattari, que dizem que “a cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21), que enreda sujeitos, ao mesmo tempo que os produz. Fomos em busca de como os processos formativos enredam o gênero e a sexualidade.

A viagem cartográfica desestrutura formas rígidas, que parecem naturais e estabelecidas, ao passo que acompanha as forças que se

movem para configurar essas paisagens, seus poderes e conhecimento. Desse modo, a cartografia é “arte de pesquisar”, implicando preocupações estético-políticas, que seguem rastros em direção a um plano de forças onde as relações se configuram e materializam; a intenção é observar esse movimento, desacomodando as figuras ordinárias. Para a cartografia, os processos dizem o que as figuras por si só não o fazem. Utilizamos, para isso, procedimentos de pesquisa que nos permitem construir um mapa de problemas e, assim, desenhar um cenário que responde aos objetivos de pesquisa. Construindo procedimentos, destacando e problematizando o seu lugar de poder, a pesquisadora se constrói como cartógrafa – torna-se parte mediada do mapa – ao passo que se (re)posiciona na produção de conhecimento (PASSOS *et al.*, 2015).

Dessa maneira, para o TCC, utilizamos procedimentos cruzados e mistos, no intuito de estabelecer os paradoxos de um plano de forças. Neste capítulo, utilizaremos os dados apurados durante a entrevista coletiva com os/as estudantes do curso de Educação Física no ano de 2018. Foram convidados/as 5 (cinco) discentes de diferentes semestres, e com uma diversidade estética, de pensamento e posicionamentos políticos. Estes foram selecionados/as a partir de um questionário fechado, que para Gil (2008) é uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado. Esse questionário continha questões objetivas construídas pela inserção de diferentes marcadores – gênero, identidade sexual, regionalidade, raça e etnia –, e foi aplicado a 17 discentes do curso esco-

lhidos aleatoriamente. A seleção se deu com intuito de atender à multiplicidade cultural tanto no Centro, quanto no curso em questão. Boni (2005, p. 73) define entrevista coletiva como “uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, ela se apresenta como um debate aberto sobre um tema”. Desta feita, realizamos a entrevista, mediada por nós, onde identificamos as visões dos/a entrevistados/as e seu posicionamento crítico diante de opiniões que divergiam das suas. Durante a entrevista coletiva, realizamos também a entrevista projetiva, que Boni (2005, p. 72) entende como “aquela centrada em técnicas visuais, isto é, a utilização de recursos visuais onde o entrevistador pode mostrar: cartões, fotos, filmes etc. ao informante”.

Também utilizamos as entrevistas realizadas com os/as professores/as do Centro de ensino em questão. As entrevistas semiestruturadas são aquelas que Manzini (1991, p. 154) diz estarem focalizadas em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Foram gravadas e realizadas com 4 (quatro) professores/as do Centro, selecionados a partir das disciplinas que lecionaram, as quais consideramos de extrema importância quando se pensa em formação sociopolítica e metodológica dos/as discentes, pois têm impacto direto nas suas atuações escolares e, supostamente, impactam mais diretamente sobre o objetivo de pesquisa (foram entrevistados/as quatro professores/as porque dois deles/as ministravam mais de uma disciplina, porém as perguntas foram direcionadas sobre cada uma das seis disciplinas). Assim sendo, foram escolhidos/as os/as docentes que ministraram as disciplinas de Gênero e sexualidade, Esportes coletivos I, Esportes coletivos II, Metodologia I, Metodologia II e Africanidades.

Para além das entrevistas com esses sujeitos, realizamos a análise do Projeto Político Curricular do curso, e observações em diferentes componentes curriculares. As análises dos discursos foram feitas a partir de dispositivos que se consolidam por meio de arranjos políticos, engendrados por teias discursivas e que movem os poderes locais. A partir destes dispositivos – gênero, sexualidade, ensino de práticas esportivas – problematizamos os discursos, os agrupamos e os analisamos.

Quadro 1. Sujeitos de pesquisa, descrição.

| DOCENTES | | |
|-----------------------|--|------------------------------|
| DISCIPLINA | IDENTIFICAÇÃO | CARACTERÍSTICAS |
| Gênero e sexualidade | INFORMANTE I | Professora, mulher cisgênero |
| Esportes coletivos I | INFORMANTE II | Professor, homem cisgênero |
| Esportes coletivos II | INFORMANTE II | Professor, homem cisgênero |
| Metodologia I | INFORMANTE III | Professora, mulher cisgênero |
| Metodologia II | INFORMANTE III | Professora, mulher cisgênero |
| Africanidades | INFORMANTE IV | Professora, mulher cisgênero |
| DISCENTES | | |
| IDENTIFICAÇÃO | CARACTERÍSTICAS | |
| DISCENTE I | Estudante, mulher cisgênero, LGBTQIA+. | |
| DISCENTE II | Estudante, homem cisgênero, heterossexual. | |
| DISCENTE III | Estudante, homem cisgênero, LGBTQIA+, negro. | |
| DISCENTE IV | Estudante, mulher cisgênero, heterossexual, negra. | |
| DISCENTE V | Estudante, homem cisgênero, LGBTQIA+. | |

Fonte: A autoria própria (2020).

Para a produção deste capítulo, iremos lançar mão de parte dessas análises. Nossos interlocutores surgem na construção como produtores de conhecimento, dessa forma são também constitutivos das análises prático-políticas que fazemos e estão posicionados como ‘citação’ neste texto. Para este recorte, nosso objetivo é cartografar as implicações da heteronormatividade na formação inicial de

professores/as em Educação Física da UFRB, com ênfase em como se constroem os corpos dos diferentes femininos¹³ nesse contexto e quais os desafios que esses corpos enfrentam na sua formação enquanto sujeitos e professores/as. Refletiremos sobre a relação entre as práticas pedagógicas e corporais e a construção de padrões de gênero e sexualidade, que excluem os femininos ou os colocam em lugar menor, e em como a heteronormatividade constrói nossos desejos e as nossas práticas, de modo que ‘enquadra’ os corpos, normaliza posturas, ações e modos de viver. Tentaremos entender como isso aparece na historicidade do curso e como isso aparece no CFP.

Esporte: gênero binário

Historicamente, os corpos femininos são invisibilizados e colocados à margem e/ou inferiorizados, por meio de valores centrados na priorização da masculinidade hegemônica e heteronormativa. Uma sociedade, cujo poder político de um estado autoritário que, historicamente, articula poder senhorial masculino vertido em patriarcalismo; hierarquização sociorracial vertida em racismo; exclusão social vertida em classismo, produz instituições que criam e fomentam padrões de masculinidade hegemônica, submetendo corpos masculinos e femininos a esses modelos. Guacira Lopes Louro nos explica que:

[...] o processo de heteronormatividade sustenta e justifica instituições e sistemas educacionais, jurídicos, de saúde e tantos outros. É à imagem e semelhança dos sujeitos heterossexuais que se constroem e se mantêm esses sistemas e instituições [...] (LOURO, 2007, p. 144).

¹³ Utilizaremos a palavra feminino para demarcar que consideramos as construções sociais do feminino independente do sexo biológico. Mas, as políticas de inclusão nem sempre reconhecem, especialmente historicamente, como mulher aquelas que não nasceram com demarcações biológicas destinadas ao sexo feminino.

Nesse sentido, trata-se de produzir esses sujeitos e adequá-los ao funcionamento do estado. O aparato institucional qualifica os sujeitos para tal, recortando, montando, pedagogizando movimentos, aquilo que é interpretado como natural e que, não por um acaso, é também heterossexual. Essas existências encontrar-se-ão enredadas aos acordos e os pactos de um contrato heterocentrado (PRECIADO, 2014), onde a normatividade circunscreve coincidência entre natureza e heterossexualidade. Tal contrato subscreve relações normalizadas e que constituem, além de uma economia dos desejos, uma sociedade centrada na ideia de família nuclear, binária, cujo modelo também é o da produção. Corpos seriam, então, verdades biológicas ajustadas a partir da divisão social da/na carne: funcionamento heterossexual (e naturalizado) de partes adequadas a uma economia estatal produtiva. Nessa lógica, adaptam-se desejos, fruições, expectativas e movimentos, fazendo o corpo funcionar a partir de medidas possíveis às demandas estatais. Ao ajustar-se, fazem parte muito mais da constituição dos desejos e da subsunção deles a um programa produtivo, que faz funcionar as indústrias e as relações na medida corporativa, do que de uma imposição ou de um modo restrito de funcionamento do poder.

As dissidências são muitas e são subjacentes ao próprio exercício infinitesimal do poder nos poros e capilaridades sociais. As insurgências apontam e denunciam as capturas, as estruturas, a dominação, especialmente quando se trata do aparato sexo colonial – racista, machista, patriarcal e misógeno – que é construído nas sociedades como a nossa. As multiplicidades de identidades e de processos de (des)identidades e desontologização dos sujeitos, que reivindicam novos modos, nomeações ou a-nominações são muitas

(GIVIGI, 2015). As identidades sexuais podem tornar-se rígidas e sua pauta, ainda que reconhecida, pode ser utilizada para organizar as demandas estatais, obstruindo canais de produção política autônoma, em favor da nomeação como único veículo de reconhecimento político do sujeito (GIVIGI, 2017). Em última instância, controlar as lutas da identidade também pode servir para administrar suas justas demandas aos modelos estatais.

O que estamos a dizer é que uma máquina que sobrecodifica as demandas e produções – que não se reduz ao estado – (re)atualiza as demandas sociais a partir de códigos reinscritos na normatividade, guerreando a todo momento com as ‘mutações’ das máquinas criativas (DELEUZE, 1996). Essa disputa pela linguagem das identidades e, em consequência, pela forma de constituí-las e sobrecodificá-las está no cerne do processo formativo.

A heterossexualidade normativa binariza os repertórios e os faz inteligíveis a partir das fronteiras bem demarcadas e produzidas para esse fim. Assim, o gênero funciona para regular os sujeitos e seus desejos, de forma que:

[...] a heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de macho e fêmea (BUTLER, 2010, p. 39).

Essa inteligibilidade binária é gerada por uma matriz cultural que faz com que outras identidades não possam existir (idem). Entretanto, as disparidades, as dissidências e modos múltiplos de existir no gênero apontaram as suscetibilidades da norma e sua (in)eficiência em totalizar regulações, ou seja, desafiarão essa matriz de inteligibilidade cultural.

Para Preciado, o gênero, tal como inscrito, violenta a vida, limita-a a prescrições binárias, sendo, fundamentalmente, violência. Ele diz que é preciso “[...] sacudir as tecnologias da escritura do sexo e do gênero, assim como de suas instituições” (2004, p. 27). A arbitrariedade do gênero também é simultânea à da heterossexualização, cujo aparato deve inscrever-se repetidamente, citando seus códigos binários, aparentemente naturais, mas insistentemente artificiais: senta que nem menina, bate na bola que nem homem, olhe a delicadeza, fica em pé que nem homem, não chore, e tantas outras citações cotidianamente ritualizadas na construção da heterossexualidade.

No esporte, também se podem perceber tais ritos. E isso torna visível como o binarismo orienta essa parte tão importante da formação em Educação Física. A linguagem materializa-se na constituição cultural dos sujeitos. A constituição biofisiológica da Educação Física é amplamente discutida, uma vez que por muito tempo apresenta os corpos como anteriores à materialidade sociocultural. Mas, a Educação Física pode ser entendida como um,

[...] aparato discursivo que exerce efeitos específicos sobre os corpos, viabilizando a construção de determinadas materialidades, ao mesmo tempo em que tenta ocultar algumas formas de existência (PRADO, 2017, p. 117).

Nesse afã, as práticas pedagógicas também se constituem como ritualizadoras de gêneros e são parte dos discursos sociais institucionalizados que engendram a produção da sexualidade. Desta feita, a sexualidade é um dispositivo (FOUCAULT, 2010) que arranja, controla e organiza o discurso moderno sobre o corpo-espécie, sobre o corpo-sociedade.

Produção do feminino

Do corpo feminino se espera, nesse contexto, fragilidade, sensibilidade, aptidão para múltiplas tarefas, especialmente as domésticas e do circuito privado, enquanto todas as decisões construídas socialmente são tomadas por homens cisgêneros, que exercem o poder em instituições de decisão. O cenário construído socialmente aponta uma “simbologia da mulher como um ser dotado de fragilidade e emoções, e do homem como força e razão” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p. 57). Romper essa “norma” construída ao longo das décadas tem sido o maior desafio enfrentado pelos corpos femininos, e no ensino superior isso não ocorre de maneira diferente. Essa normalização naturaliza falas, como nos diz o docente:

Eu acho que no esporte em si é bastante demarcada, uma vez que infelizmente na maioria das vezes a realidade é que na maioria das vezes os homens talvez sejam melhor que as mulheres no esporte, infelizmente a gente vê isso até na própria mídia, questão de espaço pra mostra de jogos, de campeonatos em si, acho questão até de distribuição de renda, patrocínio, acho que se você comparar em relação ao gênero os homens estão sempre acima [...] (INFORMANTE II, 16/04/2017, p. 1).

Esses aparatos reguladores que o informante diz formam um sistema do qual a heteronormatividade se utiliza para construir a primazia dos masculinos. Conquistamos muitos direitos que antes nos foram negados, como adentrar ao ensino superior, uma vez que se trata de reconfigurar o público, através da inserção das feminilidades. Porém, ter esse acesso não significa que “essa reconfiguração” foi assegurada e que as instituições acadêmicas se organizaram para nos receber. As noções essencialistas supõem que os meninos são

“naturalmente” bons esportistas, obscurecendo todo o processo educativo que faz com que aprendam e gostem de esportes (FERNANDES; ALTMANN, 2020). Essa construção que “naturaliza” o corpo masculino como apto para a prática esportiva funciona de maneira idêntica e oposta quando relacionada ao corpo feminino, que é “naturalizado” como um corpo que não gosta, nem pratica esportes, principalmente esportes com contato físico constante. Portanto, ao generalizar um lugar masculino e feminino no esporte – e/ou quando não o questiona – a Educação Física também engendra a regularização de repertórios e atribui fins através de aparatos de saber-poder que orientam currículos, pedagogias e práticas escolares. Quais desafios que esses corpos femininos enfrentam para desenvolver-se nos esportes em um curso de Educação Física?

As pedagogias que produzem a sexualidade são acionadas por um vasto número de mecanismos que vão nomeando, adequando, controlando e fazendo funcionar, visibilizando e apagando, simultaneamente, os mais diversos e mistos repertórios, segregando-os em lugares adequados (LOURO, 1999). Desse modo, a identidade também é um lugar produtivo, conquanto que entendamos que os silêncios e apagamentos também produzem modos de viver, inclusive, muito comuns às existências femininas. A construção da nossa identidade enquanto sujeitos está também associada à nossa formação social e escolar – onde inúmeras pedagogias de gênero e sexualidade são produzidas. Nesse período é importante termos o maior leque possível de oportunidades e informações sobre as estruturas sociais que nos cercam, de modo que possamos ‘experimental’ a vida e nos tornarmos aptos/as às escolhas. Durante as aulas de Educação Física, essas concepções aparecem como diz o informante II:

[...] questão de vestuário, acho que sei lá, um menino que vá com uma roupa um pouco menor ou um pouco mais apertada já é taxado de que talvez não esteja vestido propriamente para um homem. É, pras meninas até em relação às práticas, práticas que envolvam força ou que culturalmente infelizmente as pessoas veem como, entre aspas, coisas de homem fazer, então eu acho que infelizmente na Educação Física também é assim (INFORMANTE II, 16/04/2017, p. 2).

As rotulações impostas pelas tecnologias de gênero e sexualidade atuam desde a pré-escola até as aulas de componentes curriculares no ensino superior, como diz o professor. Partindo desse pressuposto, Dornelles e Pocahy (2014) entendem que é necessário demarcar o funcionamento de um modelo regulador das relações sociais, tal qual a heteronormatividade, que coloca em movimento um regime de saber-poder pautado no sexo. Ademais, a heterossexualidade apresenta-se como uma origem fundadora, e não como uma tecnologia social (PRECIADO, 2014).

Se o poder está centrado no nosso sexo – e isto é ‘natural’ –, então nossas vidas sociais já foram significadas e devem seguir esse ‘destino’. O sexo é uma tecnologia que soa como profecia para o corpo, roteirizando seu funcionamento político (GIVIGI, 2017). Pessoas com pênis têm que jogar bola e gostar de azul, e pessoas com vagina têm que brincar de boneca e gostar de rosa¹⁴. Essa é a “verdade” que a heteronormatividade nos apresenta, entendendo-a como a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual, que segue o alinhamento sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2009).

¹⁴ A gravidade desta frase quando dita pelo estado, como se assistiu à Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves em vídeo amplamente divulgado, desafia a produção de conhecimento de mais de 30 anos recentes, quando se procurou construir estudos e investigações sobre a produção de gênero. (<https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>).

Fugir desse padrão pré-estabelecido e do estereótipo que ele cria coloca os sujeitos contra esse sistema e à margem. Contudo, as margens apontam para a construção da norma, indicando sua fabricação (só existe norma margeada por aquilo que ela segrega). É importante entender que “[...] o consenso cultural, a centralidade discursiva, a institucionalização e a marginalização ou a deslegitimação de alternativas são características amplamente documentadas de masculinidades socialmente dominantes” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 263).

Então, a partir do momento em que entendemos esses arranjos sociais criados e disseminados na sociedade, podemos refletir sobre a sua capacidade de enredar-se nas relações sociais. Pensemos também nas dificuldades que um corpo feminino enfrenta ao adentrar em um curso de ensino superior como o de Educação Física, que historicamente e majoritariamente é composto por sujeitos do sexo masculino e onde a prática esportiva é essencial. Por décadas, essa prática foi negada ao corpo feminino, por ser considerada incompatível com as condições de sua natureza (BRASIL, 1941).

A “natureza do corpo feminino” foi utilizada para justificar sua exclusão social e esportiva ao longo da história. A legislação não só legitima a naturalização dos corpos, mas funciona para fabricar lugares políticos de gênero. Um bom exemplo é a prática do futebol, que é um esporte de grande comoção nacional, sendo incentivada para os meninos, antes mesmo de a criança começar a andar. Para as meninas, os primeiros brinquedos são geralmente as bonecas, ursos de pelúcia, minicozinhas, entre outros. As inscrições culturais que simbolizam a mulher como seres com essas características, pressupondo que elas são menos propensas ao conteúdo esportivo, funcionam como um “pa-

drão cultural” demarcador de desafios ao ensino de esportes às meninas nas escolas públicas (FERNANDES; ALTMANN, 2020). Nesse sentido, nossa Informante I exemplifica bem como as tecnologias de gênero atuam durante as aulas práticas dessa modalidade esportiva:

É uma tecnologia de gênero no momento que fala pro sujeito: não bate na bola que nem viado. [...] é porque você tem uma série de prescrições que funcionam na hora do jogo que supostamente tem a ver com eficiência, supostamente tem a ver com acerte o alvo, tenha um maior rendimento, seja melhor, seja mais habilidoso, seja mais rápido, mais veloz, mais o modo de operacionalização disso se dá a partir de movimentar falas performativas de gênero, então, não joga que nem menina, você tá tomando gol, esse cara tá tomando gol feito moça [...] (INFORMANTE I, 04/03/2017, p. 9).

Dessa maneira, se um homem cisgênero não apresenta as habilidades no futebol, ele é rotulado como homossexual, como se essa falta de habilidade o definisse como tal, como se isso se referisse ao modo como a masculinidade dele se projeta. Como qualquer outra instância social, as práticas corporais se constituem como espaços de generificação, não porque refletem as desigualdades e diferenciações da sociedade em geral, mas, fundamentalmente, porque as produzem e reproduzem (GOELLNER, 2013). Quando uma mulher cisgênero tem habilidades no futebol, a Informante I relata:

Que a menina tá jogando que nem menino, joga que nem homem, menina joga bem joga que nem homem, bota ela pra jogar, bota ela pra marcar Bruno porque ela joga que nem homem. Então há uma série de posições que são enunciadas aí pra aquele corpo e que interpelam aquele corpo produzindo aquele corpo, né?! (INFORMANTE I, 04/03/2017, p. 9, grifo meu).

Os repertórios são fixados aos gêneros, oferecendo pouca ou nenhuma maleabilidade às performances diferenciais, como o da

“menina joga bem” a quem é atribuído o “[...] que nem homem”. A informante I diz que essas interpelações produzem aquele corpo, mostrando consciência da prática pedagógica. Entendemos que esse tipo de articulação – entre a prática e o corpo, modelando-o, entre os dispositivos e materialidades discursivas – oferece aos sujeitos e às instituições sociais uma chave de acesso nos jogos da gestão da vida (FOUCAULT, 2010). Portanto, os modelos carregam marcas do preconceito enraizado e disseminado no cotidiano, que é repetido nas aulas de Educação Física.

Lugar de mulher?

A história é longa para as mulheres e as distintas feminilidades no que diz respeito à educação e aos esportes. Somente a partir do século XIX foram criadas as primeiras instituições de ensino superior dedicadas ao ensino de mulheres, porém tinham um currículo diferente se comparado ao do público masculino. Ao sexo feminino “cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128). O magistério foi a primeira possibilidade de profissionalização, porém elas ainda não poderiam cursar o ensino superior. Pereira e Favaro (2017) afirmam que o conjunto de fatores sociais, econômicos e culturais da época contribuiu para a manutenção das mulheres em uma condição inferior.

Mesmo com algumas divergências nas informações de acesso ao ensino superior, todas afirmam que essa entrada só ocorreu na década de 1880 no Brasil, mas foi somente a partir da década de 1960, quase cem anos depois que, de fato, tiveram oportunidades

reais para tal. Ao longo desse percurso, o público feminino enfrentou vários desafios e hoje é maioria não apenas nos cursos de ensino superior no país, mas em todos os níveis de ensino (PEREIRA; FAVARO, 2017).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada em 2005, sendo que o campus de Amargosa, onde fica o Centro de Formação de Professores, é também o local da Licenciatura em Educação Física. Partindo do contexto de sua criação “[...] reforça o diálogo sobre a identidade e a formação de educadores, em particular, a formação e atuação do professor de Educação Física, bem como o compromisso sócio-político-cultural da UFRB em Amargosa, Vale do Jiquiriçá e Recôncavo da Bahia (UFRB, 2011, p. 2). O PPC do curso de Educação Física explica que o contexto sociocultural e educacional onde a universidade está inserida deve ser pensado durante todo processo de ensino-aprendizagem construído dentro do âmbito acadêmico, proporcionando uma maior integração e compreensão dos corpos e fazeres existentes nesse lugar, inclusive compreendendo-os como corpos generificados. Uma das colaboradoras relata:

O nosso curso é um curso que eu diria privilegiado, que se você notar, você como aluna do curso, você sabe que tem professores que lidam com matrizes teóricas diferenciadas, você tem uma Kiki que trabalha gênero e sexualidade, você tem uma Priscila que trabalha teoria Queer, que trabalha gênero e sexualidade, você tem a mim que trabalho Africanidades, que trabalho ludicidade, então talvez não tenha um curso dentro do CFP que tenha esse arcabouço teórico tão amplo quanto o de Educação Física, nesse aspecto eu acho que o curso de Educação Física é privilegiado sim, é um dos currículos mais flexíveis e mais abrangentes que tem dentro do CFP (INFORMANTE III, 22/07/2017, p.1).

Ao se pensar que nosso curso é privilegiado, precisamos refletir se isso se dá por causa das diretrizes estipuladas pelo PPC ou se depende da opção metodológica de cada profissional. Partindo do pressuposto de que a prática interpretativa se liga a uma prática social (CERTEAU, 1982), percebemos a diferença de vertentes metodológicas, inclusive dentro do próprio curso de Educação Física, onde embora existam professores/as preocupados/as com os aspectos sociais da formação docente, ainda há divergências sobre o nível de sua importância.

É importante destacar o fato de as disciplinas citadas pela entrevistada terem sido aprovadas e inseridas como disciplinas obrigatórias no currículo do curso apenas recentemente. Durante a pesquisa, esses componentes eram optativos, o que significa que não eram cursados por todos/as. Também não eram conteúdos das outras disciplinas, sendo seu tratamento uma questão de escolha do/a professor/a. Isso seria pouco destacável se não estivéssemos cientes de como as práticas culturais e sociais normalizam o lugar binário e como a educação pública deve agir para questionar o que está estabelecido.

O ingresso não significa permanência de mulheres no curso. Entretanto, podemos dizer que a Educação Física já tem uma história de exclusão de mulheres e é uma profissão majoritariamente masculina na educação presencial (59,7%), como constatou o último ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) realizado em 2016 (DIRETORIA DE AVALIAÇÃO, 2016). Mesmo após tantos anos e muitas lutas, estando em um Centro de Formação de Professores, essa concepção de corpo frágil ainda é difícil de ser mudada porque “[...] um corpo feminino que se distancia desse padrão é logo questionado, inclusive em sua sexualidade” (MORAES; DIAS, 2009, p. 191).

Quando era discente do curso, já fui insultada com comentários ditos “inocentes” e “brincadeiras” do tipo: “cuidado com ela, não chega duro pra não machucar”, ou “fica sendo líder de torcida pra gente”, durante aulas práticas de alguns componentes. Esses são exemplos de discursos que evidenciam desprezo pela presença feminina, além de contribuir para intimidação de mulheres. Muitos afirmam não ter preconceito e que não existe diferença entre os gêneros, mas vejamos a realidade:

Eu me preocupo, uma vez que às vezes observo que há sim uma separação entre os gêneros, principalmente esportes coletivos e esportes de rendimento. É, posso observar que há sempre essa separação que os meninos muitas vezes não querem jogar junto com as meninas, sobressai sempre o rendimento e a questão de querer vencer e por achar que são melhores, tem sim essa separação, então nas aulas eu tento integrar todos, mostrando a importância da participação conjunta (INFORMANTE II, 16/04/2017, p. 1).

O motivo geralmente utilizado para essa separação entre os gêneros, segundo o informante, é a competitividade, sempre atrelada ao masculino. Nesse sentido, nossos/as informantes discentes nos trazem uma reflexão sobre a busca pelo corpo perfeito. Durante a entrevista coletiva mostramos aos/às discentes uma foto de um homem cisgênero magro, e atrás dele um desenho de braços musculosos, com muita massa corporal. Então perguntamos o que essa imagem representava para eles/as:

eu vejo que tá montado o desenho de uma pessoa forte, acadêmica e ele simplesmente se encostou pra que se imaginasse ele com esse corpo futuramente. O que me vem é isso, que ele pegou a imagem que tá aí atrás dele e encostou, e quem tá de frente, vai tá observando, seria ele pensando ter esse corpo futuramente (DISCENTE II, 18/07/2017, p. 2).

quando eu vejo, parece mais um símbolo de insatisfação. Uma das coisas que mais atormenta as pessoas hoje no mundo, que adocece fisicamente, psicologicamente... a busca pelo padrão. Sei lá, a expressão facial dele é como se ele tivesse uma insatisfação com o corpo que ele tem, que o corpo ideal seria aquele que é desenhado (DISCENTE V, 18/07/2017, p. 2).

é... também concordo com ele, até a expressão facial dele indica isso, né. O corpo lá de trás é o que ele queria, cheio de massa, fechado, sinônimo de força" (DISCENTE III, 18/07/2017, p. 2).

A busca incessante por um 'corpo perfeito' é incorporada ao pensamento das pessoas desde muito cedo. Durante as aulas de Educação Física, isso se projeta no sentido de que as meninas não fazem atividade física para não se machucar, não ficar com cicatrizes, e os meninos precisam se provar como habilidosos para não serem excluídos das atividades em grupo por outros colegas.

Ao longo de sua história, esses diferentes corpos femininos vêm construindo e reconstruindo novas feminilidades em diversos espaços sociais, lugares de disputas constantes de poder entre os diferentes sexos (MORAES; DIAS, 2009). Pensando em um espaço de formação como é o CFP, entendemos que os/as professores/as têm um fundante papel na intervenção desses discursos, trazendo problematizações, metodologias capazes de provocar o incômodo, retirando as pessoas da sua zona de conforto. Dessa maneira, a informante I, docente, afirma tentar desestruturar essa lógica heterossexual hegemônica:

Olha eu acho que sim, eu acho que sempre quando, até nessas primeiras atividades, Tai, eu fico percebendo quem são os grupinhos, porque essa primeira atividade eles se organizam por grupos a partir do que eles querem, de quem quer trabalhar com quem e quando eles começam a falar eu

já vou vendo se o sujeito já se coloca como uma masculinidade heterossexual hegemônica, se o sujeito se coloca mais em silêncio, se as meninas falam naquele coletivo, se as mulheres não falam, dentre as mulheres quais se colocam, porque, se há atravessamentos de sexualidade pra que essas falas sejam possíveis, então, eu acho que eu tento mediar isso, inclusive de perceber se são só os homens que falam, e que homens são esses que falam, por pensar que os homens tem essa construção de que nos espaços públicos a sua fala é mais respeitada que a das mulheres, mas eu acho que sim, eu acho que eu tento, né, eu tento (INFORMANTE I, 04/03/2017, p. 5).

Silveira e Quitzau (2019) nos lembram que uma experiência só pode ser convertida em cultura quando ela é mediada por alguém ou por algo, por isso é importante quando a informante ressalta sua preocupação com o papel mediador do/a professor/a quando a masculinidade hegemônica naturaliza um espaço de poder – de falar e dizer. Não é naturalmente que a escola democratiza seus espaços de fabricação de gênero, o que torna ainda mais relevante o processo de formação profissional e de reconhecimento dos poderes que circulam para a fabricação do gênero e as pedagogias da sexualidade em exercício.

Entendendo os apontamentos trazidos por nossos/as informantes que são professores/as e discentes do centro de ensino, conseguimos compreender que muitas situações precisam ser mediadas para que se estabeleçam reposicionamentos dos sujeitos no processo educativo. Parece-nos que esta ainda é uma disputa diária e que não há uma compreensão de que, estruturalmente, as pedagogias de gênero e sexualidade são modos de operar o currículo e o PPC, uma vez enraizadas no cotidiano dos sujeitos de toda comunidade escolar. Há evidentemente também um avanço no processo reflexivo desses/as estudantes, em decorrência dos esforços coletivos de

peças que entendem a importância de formar professores/as qualificados/as e transformar a educação física, este um espaço político privilegiado de produção corporal, um lugar de diversidade. Mas, não parece ainda haver uma compreensão mais consistente de como é importante que falemos sobre isso que fazemos cotidianamente: fabricar gênero e interditar sexualidades.

PPC e metodologias

Nas universidades públicas existe um documento chamado Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e esse documento é responsável por traçar as diretrizes que o curso deve seguir, direcionando as ações dos/as docentes. Para Darido (1998), um projeto é pedagógico porque possibilita uma reflexão à ação dos indivíduos na realidade, explicitando suas determinações. O PPC do curso de Licenciatura em Educação Física tem por finalidade estabelecer as diretrizes de funcionamento do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB (UFRB, 2011). Cada componente da grade curricular tem uma ementa a ser seguida, que também está anexada ao PPC. Sendo assim, esse documento é uma das bases teóricas para estabelecer teias discursivas com os/as informantes da pesquisa.

O curso de licenciatura em Educação Física do CFP traz em seu PPC as obrigações do licenciado “[...] esclarecer e intervir, profissional e academicamente em contextos específicos e histórico-culturais onde seja requerido o exercício da docência no âmbito da cultura corporal, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural” (UFRB, 2011, p. 17). As diretrizes para isso devem ser expressas nas ementas de cada componente curricular. Com isso, as práticas pedagógicas dos/as docentes de cada componente devem

ser direcionadas para a formação de profissionais aptos a intervir em diferentes contextos.

No processo de formação podem surgir divergências entre o que é proposto pelo PPC e as ações docentes, afinal é esse confronto que mobiliza as políticas curriculares e educacionais e faz confluir diversas correntes metodológicas na construção de documentos. Vale lembrar que a construção da identidade de um curso e dos/as licenciados/as formados/as por este curso tem influência direta das metodologias docentes empregadas durante o processo formativo dos/as sujeitos. Pensando nos componentes sobre os quais nos debruçamos durante a pesquisa de campo e pensando nas metodologias que os/as docentes utilizam, percebemos, por suas falas, que alguns (algumas) deles/as ficaram surpresos/as ao serem questionados/as sobre as ações pedagógicas implementadas por eles/as para a interação dos gêneros e sexualidades existentes nas turmas. Uma informante, docente, relatou:

Fiquei pensando nisso. Creio que sim. [...] eu creio que sim, mas como é que eu faço isso?! Eu digo, porque é algo de fato, eu não faço essa discussão, e aí por isso que eu disse que essas metodologias mais avançadas, elas conseguem dar conta de indícios de como tratar determinadas questões, eu acho que o princípio do respeito é algo que é fundamental para pensar essa relação, mas de fato e aí eu já emendo com a outra questão, não há uma ação pedagógica específica para isso (INFORMANTE IV, 15/09/2017, p. 2).

A informante relatou acreditar que a partir do momento em que se trabalha com metodologias como a crítico-superadora, entendendo as diversidades sociais dos/as sujeitos, já se consegue abranger esse tipo de temática, mas que isso não ocorre de maneira planejada, não é algo que ela considera especificamente durante a construção de suas aulas.

A abordagem metodológica crítico-superadora atualmente é uma abordagem muito conceituada e defendida por vários autores (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 1998; DAOLIO, 1998) como a que melhor trata das relações humanas histórico-sociais no âmbito educacional. Porém, não se questiona o fato de que as influências políticas e sociais na educação, e na Educação Física em particular, interferem na escolha metodológica mais aceitável, pois as abordagens variaram de época para época, sejam seus objetivos, seus conteúdos ou seus sistemas de avaliação (PASSEKINE, 2010). E é justamente por esse fato que Daolio (1997) destaca, ao citar o coletivo de autores:

No livro "Metodologia do ensino de Educação Física", este grupo desenvolve a abordagem crítico-superadora de Educação Física, que parte da concepção histórico-crítica, mas vai além dela, na medida em que não privilegia somente o conhecimento, mas também a dinâmica curricular que permeia este conhecimento. Assim, entende a Educação Física como a disciplina pedagógica que tem como objeto de estudo os temas inerentes à cultura corporal- o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e a luta -, que é uma dimensão da cultura do homem e da mulher brasileiros (DAOLIO, 1997, p. 60).

Essa abordagem metodológica trata da dimensão social do indivíduo como essencial, tanto para considerar sua realidade durante o processo de ensino-aprendizagem, quanto para tentativa de transformação social, não se contentando com a explicação da realidade, mas se propondo a formar sujeitos que desenvolvam a capacidade de intervir na realidade social de forma autônoma, crítica e criativa, visando a sua transformação (DAOLIO, 1997). Entretanto, como se pode planejar uma aula partindo dessa abordagem pensando na interação entre os indivíduos em uma sala de aula? Quais

perguntas fazemos a partir disso? Esta metodologia é suficiente para considerar o modo como os sujeitos se veem, ou seja, toma a identidade sexual como algo fundamental no desenvolvimento de pedagogias de educação?

É necessário também pensar que a construção social está em processo e que os grupos minoritários apontam para intersecções nem sempre consideradas como constituintes (e sim como particularidades) pela abordagem crítico-superadora. O gênero e a sexualidade, por vezes, não são tomados em sua concretude na existência dos sujeitos, de modo que não são vistos como algo que determina a existência. Deste modo, o lugar do “gênero e sexualidade” é ‘falseado’ pela ausência de discussão metodológica que tem efeito nas ações pedagógicas.

Precisamos de subsídios em nossa formação para, já na universidade, refletir sobre nossas ações pedagógicas a partir de posições de sujeitos, e para tanto, consideramos que precisamos aprender com metodologias que nos incentivem a mudar e não reproduzir os modos de conhecer acríticos. Há os que questionam:

A integração?! Ah, eu acho que mais pelo questionamento de falas, mas trabalho muito com questionamento e problematização de falas, de situações, eu utilizo muito situações do cotidiano, eu começo as aulas em geral dessa disciplina com histórias. Os alunos descrevem um pouco histórias sobre gênero e sexualidade na escola que eles vivenciaram, que eles ouviram e que são situações que produziram algum tipo de hierarquia no sentido de impossibilidade para o outro, produziram um corpo como alheio aquele espaço, produziram um corpo como inferior, produzindo um corpo como inacessível a algo. Quando contam essas histórias entre si e aí eles conversam em grupo, quando eles contam essas histórias entre si e escolhem uma história pra dividir no grupo, eles têm que começar a pensar aquele questio-

namento a partir de uma posição profissional [...] (INFORMANTE I, 04/03/2017, p. 4).

Concordamos com Darido (1998) que a partir das nossas experiências podemos compreender as relações de poder existentes ao longo da nossa trajetória, valorizando assim a contextualização dos fatos e ocorrendo um resgate histórico. Mas, para isso, a metodologia precisa dialogar com o lugar dos conceitos na sua elaboração. Particularizar uma categoria pode ser uma forma de diminuir a sua materialidade, e, nesse caso, diminui a existência que por meio dela se entende e se concretiza. Uma das discentes do curso relata utilizar dessa experiência em suas aulas, buscando incluir a todos/as:

Se você deixa assim isso acontecer, eles selecionar e você não interferir, como acontecia antigamente com a gente: toda vez os meninos formavam e a gente queria jogar, então colocavam uma só de cada lado. As vezes quando tinha duas colegas querendo jogar, e as meninas sempre excluídas, eles dominavam tudo e sempre foi assim. Por isso essa coisa machista de dizer que só o homem pode, homem pode, homem pode... Eu não permito! Quando eles desestimulam eu coloco as meninas, 'ahh, pró, eu não quero', eu insisto, eu sou mulher (DISCENTE I, 18/07/2017, p. 7).

A atitude que partiu dessa discente é fruto das suas reflexões acerca do que ela viveu na educação básica, e que a partir daí ela escolheu não as reproduzir em suas aulas. Rago (2007) nos ajuda a compreender que está presente nessa discussão a possibilidade de as pessoas, no cotidiano da experiência vivida, escaparem aos micropoderes, assumindo diferentes formas de resistência e ativas, distintas e singulares trajetórias de vida.

Um aspecto motivador muito importante é a representatividade. Os femininos precisam saber que existem outras possibilidades de

vivências. Isso se reverbera como coragem e força para ‘quebrar as amarras’ da heteronormatividade. Corroborando com essa discente, outra informante professora parte do mesmo pressuposto:

Eu procuro identificar essas pessoas para que eu possa elaborar meu projeto de ensino, compartilhar com eles, para que no fundo a gente possa conseguir fazer uma aula, conseguir fazer um semestre com alguma delicadeza, ou como diz Freire, com alguma esperança, com alguma boniteza (INFORMANTE III, 22/07/2017, p. 2).

Acreditamos que por causa de condutas profissionais como essa, muitos/as alunos/as do curso ficam mais confortáveis e contemplados/as. Mas, é importante salientar que essas condutas precisam ser compartilhadas com os/as discentes para que haja a criação de espaços formativos no âmbito universitário que propiciem ao docente em formação a capacidade de reflexão coletiva das práticas mediadas por embasamentos teóricos (VILELA, 2016). Diz outra docente que “São justamente os professores que saem daqui formados que depois vão estar na educação básica trabalhando com as crianças, com os adolescentes, com jovens e com os adultos” (INFORMANTE IV, 15/09/2017, p. 1). Ela destaca a necessidade de discutir as questões que permeiam a universidade como um todo para assim poder formar docentes reflexivos e capazes de atuar no âmbito escolar conscientes do seu papel enquanto professores/as. Será que saímos da universidade preparados/as para esses desafios?

Considerações finais

Este capítulo esteve pautado no caráter ético durante todas as suas etapas, respeitando e estabelecendo conexões entre os/as sujeitos da pesquisa e suas falas, entendendo a importância e o lugar

de onde cada entrevistado/a se colocou. O mais importante neste recorte da cartografia foi entender como acontecem e se produzem as relações de gênero, sexualidade e esportes nesse âmbito de ensino superior que é o Centro de Formação de Professores. No decorrer da pesquisa, percebemos os posicionamentos sociopolíticos e interpessoais dos/as entrevistados/as em relação às temáticas abordadas, construindo assim as teias discursivas que foram fundamentais para apontar possíveis caminhos e intersecções presentes no curso de Licenciatura em Educação Física, tentando entender como se articulam os funcionamentos da heteronormatividade e como eles fabricam os corpos, mas, para, além disso, como eles produzem resistências/existências e movimentos de (des)construção dessa norma.

O gênero e a sexualidade apareceram neste trabalho como agentes disparadores, acionando tecnologias construídas para reprimir e invisibilizar os corpos femininos e os corpos fora do padrão de civilidade e beleza pré-estabelecidos, gerando preconceito e discriminação. Quando as categorias gênero e sexualidade se articulam com o esporte, se fazem mais evidentes e naturalizadas essas tecnologias de gênero e pedagogias corporais, inclusive pela história de injustiças desses corpos no esporte, tornando “comuns” as exclusões, ofensas verbais e demarcações de espaços a partir de modalidades esportivas. Essas categorias presentes no âmbito do ensino superior estabelecem um panorama complexo de disputas políticas e intersecções, buscando poderes e alianças nas mais diversas instâncias, fazendo ecoar resistências para sobrepor e sobreviver ao controle binário dos corpos.

As pedagogias da sexualidade atuantes na escola, excluindo os femininos das aulas de Educação Física e essas mesmas pedagogias presentes na regulação dos femininos durante o ensino dos esportes nos componentes da universidade, evidenciam um articula-

do sistema de controle biopolítico formado por contratos sociais pré-estabelecidos. Esses contratos se fazem presentes também no PPC do curso, onde há uma invisibilização de discursos que possam desestruturar a heteronorma durante a formação, pois, até o momento da realização da pesquisa, ainda não tinham sido implantadas disciplinas obrigatórias com tal intuito.

Dessa maneira, conseguimos encontrar, a partir dos dados obtidos, relações de poder e traços da heteronorma. Assim, a importância deste trabalho se dá à medida que visibiliza os poderes antes invisíveis, mas evidenciados na formação de professores/as de educação física.

Referências

BELTRAO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cad. Pesqui.** [online], 2009, vol. 39, n. 136, p. 125-156. ISSN 1980-5314.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 de mar de 2018.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Ano CXLII, Nº - 146, Brasília - DF, segunda-feira, 1 de agosto de 2005.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e Subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-242, ISSN 1806-9584, 2013.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. 1997. 97 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275278>. Acesso em: 22 mai. 2018.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, a.20, v. 1, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1996.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO. **Exame Nacional de Desempenho**. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2016/educacao_fisica_bacharelado.pdf Acesso em: 15 abr. 2018.

DORNELLES, P. Sexualidades (in) inteligíveis no interior baiano: o trato pedagógico com o tema da diversidade sexual na Educação Física escolar. In: DORNELLES, P.; GIVIGI, A. C. N. (orgs.). **Babado Acadêmico no Recôncavo Baiano**, Universidade, Gênero e Sexualidade. Salvador: Edufba, 2017.

DORNELLES, P.; POCAHY, F. A. “Prendam suas bezerras que meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar de modos de subjetivação regionais. Dossiê gênero, sexualidade e edu-

cação: feminismos, pós-estruturalismo e teoria Queer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.1/2014, p. 117-133. Editora UFPR, 2014.

DORNELLES, P. G.; SCHWENGBER, M. S.; WENETZ, I. Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na educação física: Uma análise inicial das produções na área (2001-2005). *In*: DORNELLES, P.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (orgs.). **Educação Física e Sexualidade**. Desafios Educacionais. Ijuí: Editora Injuiú, p. 23-49, 2017.

FERNANDES, S. C.; ALTMANN, H. Capítulo 2 – A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer esportivo de meninas. *In*: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física** [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 20. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, S. V. Feminismos, Mulheres e Esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), [s. l.], , Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 173-196, 2007.

GOELLNER, S. V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. *In*: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWEMGBER, M. S. V. (Orgs.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuiú, 2013. p. 23-43.

GIVIGI, A. C. N. Sobre Obliquidades, ressacas e desvios: um caminho capitu. *In*: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 2015, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. v. 1. p. 1-22.

GIVIGI, A. C. N. O incômodo jeito de lutar com alegria e a assepsia política. *In*: GIVIGI, A. C. N.; DORNELLES, P. G. (orgs). **Babado Acadêmico do Recôncavo Baiano**: universidade, gênero e sexualidade. Salvador: Edufba, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural? *In*: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. Da Furg, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. O “estranhamento” queer. *In*: SWAIN, T. N.; STEVENS, C. M. T. (Orgs.). **A construção dos corpos**: perspectivas feministas. Florianópolis: Mulheres, 2007. p. 141-148.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, UNESCO, 2009. p. 85-93.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MORAES, E. V.; DIAS, M. O. L. S. Diferentes corpos se apresentam: fragmentos da história do futebol feminino no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 22, n. 2, Ago./Dez, 2009.

PASEKINE, S. C. de O. **Docência universitária**: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre-RS: Sulina, 2015.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. de A. L. G. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência. *In*: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE. **Anais** [...]. Paranavaí, p. 5527-5542, 16 set. 2017.

PRADO, V. M. do. “Fica no gol para pegar as bolas”: Educação Física Escolar e o dispositivo da (homo)sexualidade. *In*: DORNELLES, P.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M.S. V. (orgs.). **Educação Física e Sexualidade**. Desafios Educacionais. Ijuí: Editora Inijuí, 2017. p. 109-129.

PRECIADO, P(B). **Manifesto contrassexual**. Práticas Subversivas de Identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RAGO, E. J. **Outras falas**: feminismo e medicina na Bahia (1836-1931). São Paulo: Annablume; FAPESP, 2007.

SILVEIRA, V. T.; QUITZAU, E. A. Gênero e sexualidade: perspectivas para a história do esporte. **REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. Dossiê Temático. Vol. 02, n. 02, Abr.- Jun., 2019. Disponível em: www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh. Acesso em: 18 mai. 2018.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cad. CEDES** [online], 1999, vol. 19, n. 48, p. 52-68. ISSN 1678-7110.

VILELA, N. S. **Docência universitária**: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016. 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

Ensino do esporte na Educação Física escolar

*Vinícius de Santana Conceição
Clara Lima de Oliveira*

Introdução

Nos dedicamos a estudar neste trabalho um fenômeno que tomou proporções gigantescas no decorrer dos tempos, este que hoje ganhou espaço nos diversos segmentos da sociedade, um deles no qual focalizaremos o nosso olhar, que é a escola. Este ambiente abraçou o esporte e utilizou-se deste como uma ferramenta pedagógica sob uma perspectiva educacional, que teve seu objetivo modificado e revisto no decorrer dos anos, o que significa que o esporte não foi visto pela escola sempre da mesma forma.

Para isso é necessário compreender o que é o esporte, o que não é uma tarefa fácil, pois, devido ao seu crescimento e alcance, a forma como o veem e o conceituam varia de acordo com a visão de cada autor. Para Oliveira (2018):

Nossa concepção assenta-se no esporte enquanto prática social, manifestação da cultura corporal cuja gênese localiza esta atividade como possibilidade ulterior do jogo, e cuja principal característica que o distingue das demais manifestações da cultura corporal encontra-se expressa na contradição agonístico/lúdico, que representa os polos da competição/superação e do gozo estético, em busca do atendimento a certas necessidades humanas, o que ocorre simultaneamente durante a prática esportiva (p. 69-70).

Como um elemento instituído culturalmente, ele adentra o espaço escolar, principalmente as aulas de Educação Física, onde ele

tem se expressado de diferentes formas. O esporte que hoje está expresso no ambiente escolar é alvo de diversas disputas. As relações sociais e a hierarquia da classe dominante sobre a classe dominada são reflexos de como o esporte hoje é apresentado na escola. De modo que, para a classe dominante, o esporte está relacionado com sua mercadorização, seu apelo financeiro e espetacularização. E esse processo não se dá ao acaso, pois é de interesse da classe dominante manter esse trato superficial com o esporte, de modo que a maioria das pessoas não tenham acesso a esse fenômeno, no máximo acesso aos seus subprodutos (vestuário, calçados, canais televisivos, ingressos para assistir ao espetáculo etc.), não permitindo que as pessoas compreendam o fenômeno na sua totalidade.

Assim, seu consumo se torna um consumo alienado, ou seja, negligenciado a um conjunto maior e mais amplo de conhecimentos sobre o esporte, o que não permite que crianças e jovens compreendam e transformem a sociedade a partir dele (TAQUE, 2013; OLIVEIRA, 2018).

O ensino do esporte na escola é influenciado pelas questões trazidas acima. Apesar do grande leque de possibilidades existentes na sociedade, a escola vem trabalhando somente com os esportes de maior notoriedade, como afirma a pesquisa realizada por Betti (1992)¹⁵. A autora afirma ainda que “A escola assumiu o ensino do esporte, praticamente como única estratégia”. (BETTI, 1999, p. 26) e essa atitude transforma o esporte no único elemento da Educação Física na escola. Além disso, sendo o esporte projetado e moldado pela sociedade capitalista, não há como afastá-lo das condições nas quais ele está exposto. Sendo assim, ao aceitá-lo como fenômeno

¹⁵ Pesquisa realizada em oito escolas públicas e particulares no município de Rio Claro, em 1992 por Irene Conceição Rangel Betti.

social e um elemento a ser inserido na escola, devemos questionar suas normas, suas condições, o processo através do qual ele foi construído e moldado, a fim de evitar uma abordagem fragmentada e reducionista, onde os elementos técnicos, rendimento e a competição se sobressaem e fragmentem o conhecimento sobre o fenômeno (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Diante dessas questões, nosso trabalho buscou responder a seguinte pergunta: Quais são as contribuições da abordagem crítico-superadora para o ensino do esporte na Educação Física escolar?

Desse modo, faz-se necessário, e este foi objetivo do nosso trabalho, investigar no Coletivo de Autores (2012) e na obra de Oliveira (2018) as contribuições da abordagem crítico-superadora para o ensino do esporte na Educação Física escolar. Essas duas obras foram selecionadas e utilizadas como guia do nosso trabalho pelo fato de termos o Coletivo de Autores (2012) como a primeira e principal obra que apresenta essa abordagem sob um olhar sistematizado e ser um marco teórico para a mesma, e Oliveira (2018), por ser uma das produções mais recentes no que diz respeito ao debate sobre o trato com o conhecimento esporte na Educação Física escolar.

Nossos objetivos específicos foram os seguintes: (a) apresentar como a Educação Física está inserida no currículo escolar; (b) explicar o que é esporte e como ele tem se manifestado na Educação Física escolar; e (c) identificar as contribuições da abordagem crítico-superadora para o ensino do esporte na Educação Física.

Métodos

Com o intuito de contemplar os objetivos e responder nossa pergunta norteadora, nosso trabalho se desenvolveu de forma teóri-

ca na qual nosso principal objetivo foi compreender o objeto de estudo dentro das suas mais variadas formas e processos históricos que o levaram a ser o que ele é. Para isso, seguiremos o método de análise do materialismo histórico-dialético, que, segundo Martins e Lavoura (2018), busca compreender e explicar “os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática” (p. 225). Para esses autores, esse tipo de investigação científica ajuda a entender a estrutura e a dinâmica interna do funcionamento dos elementos que constituem as práticas sociais.

Esse método de análise contribui para rompermos com as análises dicotômicas existentes e predominantes nas investigações científicas, assim como nos afirmam Martins e Lavoura (2018):

Este método supera as dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, individual x social, indução x dedução e outras, por entender que nelas subjaz um questionamento acerca da possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade e totalidade (p. 229).

Para entender essas relações do esporte com a escola fez-se necessário discutir mais profundamente a Educação Física no currículo escolar, discutir o conceito de esporte, como ele se encontra estruturado na sociedade e na escola nos dias atuais e também como ele se manifesta enquanto elemento da cultura corporal na Educação Física escolar.

Educação física no currículo escolar

Para Saviani (2007), o processo educativo tem seu início com a evolução do homem na sua relação com o trabalho. O autor afirma que a educação e o trabalho são processos que se intercalam eaju-

daram a constituir o homem como tal, de modo que “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (p. 152). Compreende-se assim que a formação do homem enquanto sujeito histórico foi e é um processo educativo, de forma que a educação e o trabalho caminham juntos formando este sujeito.

O autor ainda afirma que trabalho e a educação fazem parte da natureza humana, de modo que o homem trabalha e educa. O autor conceitua trabalho como “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas [...]” (SAVIANI, 2007, p. 154). Desse modo, o ato de agir sobre a natureza e transformá-la já se constitui como um processo educativo. Ainda segundo o autor, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (2011, p. 11).

No entanto, a educação tomou outros rumos. Com o avanço dos modos sociais de vida e dos meios e modos de produção, o trabalho, atividade vital humana, assim como a educação, mudou: o homem dividiu-se em classes e a educação conseqüentemente também se dividiu. A partir de então, duas modalidades de educação surgiram, a primeira voltada para a classe proprietária, que foi chamada de educação para os homens livres e a outra, para a classe chamada de não-proprietária, que ficou conhecida como a educação para os escravos e serviçais (SAVIANI, 2007, p. 155). A primeira era baseada nas “atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar” (SAVIANI, 2007, p. 155). Já

a segunda era baseada na educação realizada no próprio processo de trabalho.

A partir da divisão social do trabalho e da educação, criou-se a escola, voltada para os homens livres. Para os gregos o termo escola significava algo como descanso, lazer, tempo livre, era como a ocupação do homem ocioso e livre do trabalho servil. Iniciou-se assim o processo de institucionalização da escola e um novo modelo de educação surgiu, agora especificamente, tendo a educação separada do trabalho.

Como forma de estruturar o ensino no Brasil foi criado o currículo escolar. Natural do latim *curriculum*, currículo significa corrida, caminhada ou percurso. Para o Coletivo de Autores (2012, p. 25), o currículo conceitualmente é “[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização”, podendo ser conceituado também como um conjunto daquilo que se aprende e daquilo que se ensina. Para os autores, o objeto do currículo é a reflexão do aluno sobre o conhecimento científico. A ordem da amplitude e da qualidade dessa reflexão feita pelo aluno é o que os autores chamam de eixo curricular e é ele que vai “[...] delimitar o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza. A partir dele se delineia o quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29).

Dentre as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, a Educação Física passou a fazer parte como área obrigatória depois da aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da educação Nacional (LDB), parágrafo 3º do artigo 26 da Lei Federal nº 9.394. Esse processo de inserção da Educação Física na escola conferiu a

mesma diversos objetos de estudo que se relacionavam diretamente com a demanda do modelo de sociedade vigente. Por muito tempo, e até hoje, a imposição do modelo capitalista de sociedade se reflete na Educação Física, de modo que seu objeto de estudo foi, por um longo período, o desenvolvimento da aptidão física, colaborando com as suas bases científicas para manter a estrutura capitalista em funcionamento.

Apoiado nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, sobretudo, biológicos, essa abordagem buscava educar o homem de forma a conferir a este todas as características que o tornassem apto a reproduzir e manter-se nesse modelo de sociedade, atendendo assim aos interesses da classe que se mantém no poder. Assim, nessa perspectiva, todos os conteúdos selecionados pela escola visam permitir que os alunos atinjam o máximo da sua capacidade física (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37).

Sob o modelo da sociedade capitalista, uma outra visão sobre o objeto de estudo da Educação Física faz emergir uma nova reflexão sobre a mesma. Surge então uma nova forma de olhar as ações humanas lúdicas, competitivas e estéticas, entendida como cultura corporal. Essa perspectiva “[...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39). A partir dessa análise, entende-se que todo o acervo da cultura corporal foi criado e desenvolvido pelo homem, a partir das necessidades humanas e que esse acervo deve ser transmitido para os alunos na escola, de forma que eles se reconheçam enquanto sujeitos históricos capazes de intervir na sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

Sob esse olhar, a Educação Física escolar deve promover uma reflexão sobre a cultura corporal que contribua para afirmar os interesses das classes a que pertencem as camadas populares, ao passo que promove valores como solidariedade, cooperação e liberdade de expressão. A abordagem crítico-superadora considera algumas manifestações corporais como pertencentes à cultura corporal, são eles: dança, ginástica, luta, malabarismo e também o esporte, todos entendidos como “[...] formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

A abordagem aqui trabalhada busca responder aos interesses da classe trabalhadora, pois compreende ser sua responsabilidade garantir que todos tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Para a abordagem crítico-superadora, a reflexão pedagógica (objeto de sua ação) deve ser *diagnóstica*, a fim de averiguar e ler os dados da realidade, emitindo assim um juízo de valor sobre eles; *judicativa*, porque seu julgamento parte de uma ética que representa interesses da classe trabalhadora, aquela que de fato produz os conhecimentos, e *teleológica*, porque tem a direção pedagógica a ser alcançada (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27).

Sob o olhar dessa abordagem, a escola, ao incluir a Educação Física no rol de disciplinas, deve selecionar e organizar os conteúdos da cultura corporal a serem trabalhados. Essa seleção e organização deve promover uma leitura da realidade na qual o aluno está inserido, analisando, assim, a origem do conteúdo e qual a necessidade do seu ensino. Outro ponto a ser levado em consideração ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados é a realidade material da escola,

já que, para que seja possível uma aprendizagem plena por parte do aluno sobre os conhecimentos da Educação Física, é necessário que o elo entre teoria e prática seja estabelecido (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 63).

Após levar em consideração todos esses aspectos sobre a cultura corporal, bem como a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, o professor de Educação Física, ao selecionar o conteúdo esporte para trabalhar em suas aulas, deve analisá-lo nos seus variados aspectos, questionando suas normas, “[...] suas condições de adaptação a realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70).

Esporte na educação física

O esporte é um dos fenômenos mais importantes e que mais cresce atualmente na sociedade. Amplamente divulgado pela mídia e com um número cada vez maior de adeptos, esse fenômeno movimentou a sociedade, gerando assim lucro e visibilidade de forma a imbricar-se nas relações sociais, produzindo e reproduzindo-se (TUBINO, 2006).

Conceituar o esporte hoje perpassa pela forma como enxergamos a sociedade, como ela se estrutura e suas relações sociais. Assim, o esporte enquanto fenômeno cultural é muito mais do que aquilo exposto pela TV durante as Olimpíadas e grandes eventos esportivos. Ele é complexo e precisa ser analisado dentro da sua complexidade.

Para que seja possível entender esse fenômeno de forma completa, é necessário que ele esteja associado ao conceito de trabalho (OLIVEIRA, 2018, p. 72).

Originalmente, a palavra esporte vem do francês antigo *disport*. O vocábulo *sport* foi registrado pela primeira vez no século XV, na Grã-Bretanha, e significava diversão, entretenimento. Porém, apenas na passagem do século XVIII para o XIX, que ela passa a ser compreendida da forma como atualmente é, com todos os processos de mercadorização e modernização.

Com esse destaque, por muito tempo os estudos referentes à Educação Física se limitavam ao estudo do esporte, compreendendo-o como uma área da ciência na qual a Educação Física está inserida. Para Melo (1999), o esporte e a Educação Física possuem elementos distintos os quais requerem caminhos de estudos metodológicos e teóricos próprios, embora os mesmos possuam pontos em comum. Já para Tubino (1999), o estudo do esporte se fundamenta na Educação Física, de modo que estão inclusas nesse campo as diversas manifestações da cultura física. Para Bracht (2011, p. 21), o esporte “[...] refere-se a uma atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século 18, e que com esta, expandiu-se para o restante do mundo”.

A forma como seus participantes interpretam o esporte causa alterações no seu sentido, alterações estas que derivam de suas características socioculturais. Dessa maneira, sua prática é transformada e recebe as características dos sujeitos envolvidos. Para Marchi Jr. (2002 apud MARQUES, 2007, p. 227),

[...] o esporte pode ser caracterizado como um fenômeno heterogêneo em processo de constituição, que apresenta, numa perspectiva histórica, continuidades e transformações que o afirmam como um objeto passível de interpretações à luz de diferentes olhares.

Para o Coletivo de Autores (2012), referência adotada por esta pesquisa, o esporte está entre os conhecimentos que constituem a Educação Física. Os autores afirmam que esse fenômeno da cultura corporal “[...] se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 69).

Não dá para entender como o esporte se estrutura nos dias atuais na sociedade sem antes conhecer sua origem e desenvolvimento, estrutura e dinâmica. Para compreendê-lo é necessário que busquemos na história o que contribuiu para que esse fenômeno seja o que ele é hoje.

O esporte é modificado a partir do desenvolvimento da sociedade, sendo assim, ele surge a partir e como produto das relações sociais ao longo do tempo, assim como afirma Oliveira (2018, p. 31),

[...] o esporte também não o é, ou seja, ele não surgiu em um passe de mágica, seja no período moderno ou na antiguidade grega, mas sim como resultado e síntese de atividades práticas dos seres humanos, que ao longo de seu desenvolvimento foram se transformando e ressaltando determinadas características que cada vez mais as afastavam ou aproximavam de suas origens, conforme as necessidades humanas se colocavam.

A prática esportiva em qualquer época ritualiza valores como: competição, concorrência e rendimento. Além disso, com o avanço do capitalismo, o esporte passa a ser associado ao mercado, através do acesso aos seus subprodutos, campanhas publicitárias e de marketing e diversos outros elementos da sociedade capitalista.

Essa visão sobre o esporte adentra a escola e sua influência é tão grande que passamos a vivenciar o esporte sob tais princípios, tornando a Educação Física submissa aos códigos e valores do alto

rendimento, estes amplamente relacionados com o modelo de sociedade vigente (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70).

Essa forma com que o esporte ganha corpo e espaço na escola é contraditória com a proposta de escola que defendemos, baseada nos questionamentos e transformações da sociedade. É importante reconhecer a escola como um espaço capaz de promover transformações sociais para que isso também se reflita no esporte quando ele adentra esse espaço, para que, assim seja capaz de ressignificar criticamente o esporte, assim como reforça Assis de Oliveira (2005, p. 22):

A escola entendida como espaço de intervenção, é um local privilegiado de construção de um “novo esporte”, que surge das críticas ao “velho esporte” e, contraditoriamente, do imenso fascínio que ele exerce sobre adultos e crianças, com a institucionalização de temas lúdicos, e das possibilidades emancipatórias com que ele possa configurar.

O esporte, quando visto e aceito como um fenômeno social e tema da cultura corporal, precisa ter questionadas “[...] suas normas, suas condições de adaptação a realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70). Esses questionamentos devem estar presentes na escola ao se trabalhar com o esporte, de modo que determinados valores sejam exaltados em detrimento de outros, como cooperação, respeito e coletividade.

Além disso, é importante que a escola apresente mecanismos para que o aluno seja capaz de quebrar alguns mitos e construir um pensamento crítico com relação ao esporte através da compreensão do fenômeno como um todo. Compreendê-lo em sua totalidade requer, além dos seus elementos técnicos e o desenvolvimento de determinadas habilidades, que o aluno também seja capaz de com-

preender seus aspectos filosóficos, sociais, políticos e econômicos, assim como afirmam o Coletivo de Autores (1992) e Oliveira (2018).

O trabalho com o conteúdo esporte em sua totalidade e durante o processo permite que o aluno desenvolva não somente o senso crítico e a percepção do todo, mas também que ele desenvolva sua personalidade. São essas relações do fenômeno esportivo e suas diversas facetas que permitem ao aluno compreender e apreender a relação do ser humano com a produção e reprodução da vida.

Trato com o conhecimento esporte

Buscamos neste tópico abordar as contribuições da abordagem crítico-superadora para o ensino do fenômeno esporte. Para tanto, partimos de duas referências: Coletivo de Autores (2012) e Oliveira (2018).

Ao trabalhar com o conteúdo esporte, ou qualquer outro tema da cultura corporal, alguns elementos são levados em consideração, como o tempo pedagógico, o espaço escolar, as vivências dos alunos, e esses são os elementos que caracterizam a abordagem crítico-superadora. Além da significação atribuída ao esporte, é necessário também que o mesmo, ao ser trabalhado na escola, estabeleça relações com as problemáticas emergentes da sociedade. Esse trabalho, em conjunto com as problemáticas da realidade como ecologia, preconceitos, questões de gênero, raça, deficiências e diversos outros, é essencial para que o aluno consiga compreender o fenômeno em sua totalidade, sendo capaz, assim, de constatar, compreender, interpretar e explicar essa realidade a partir de uma visão de mundo e dos interesses da classe social a qual pertence (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62).

Para que seja possível que o aluno compreenda e seja capaz de intervir na sociedade a partir da realidade social através da compreensão do fenômeno esporte é necessário que ele seja tratado como um conteúdo importante a ser trabalhado na escola, em todas as etapas do processo de escolarização. Tal condição deve oferecer condições para que o aluno enxergue o esporte por completo (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70). O esporte deve estar inserido em um programa que vai desde jogos com regras até o esporte em si com regras institucionalizadas e específicas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 71).

Para tornar mais concreto o que foi exposto, o Coletivo de Autores (2012) traz exemplos a partir dos fenômenos futebol, atletismo, voleibol e basquetebol de como é possível trabalhar o esporte. Todos os exemplos citados apresentam questões em comum que devem ser trabalhadas pelo professor ao desenvolver o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física. A história do esporte, sua mercadorização por trás do espetáculo esportivo, relações trabalhistas e o trabalho de atribuir uma significação aos fundamentos que vão além do gesto técnico é o que os autores trazem como parte do que deve compor o ensino do esporte na escola.

O Coletivo de Autores (2012) também traz algumas contribuições no que diz respeito à avaliação do processo de ensino e aprendizagem ao se trabalhar com o esporte. Os autores apontam que quando se fala em avaliação é necessário que se compreendam e levem em consideração outras dimensões do processo avaliativo que não dizem respeito apenas ao entendimento técnico, mas também “[...] as suas significações, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 101).

Outra contribuição importante é a necessidade de compreender que a avaliação não se reduz a analisar condutas esportivo-motoras, nem gestos técnicos ou táticos. É preciso compreender que a avaliação possui uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma e precisa expressar uma intencionalidade pedagógica (dimensão teleológica da reflexão pedagógica). Sem isso, o processo educativo perde o seu sentido de existir

Oliveira (2018) estabelece relações com a abordagem crítico-superadora, especialmente no âmbito dos ciclos de escolarização e dos princípios curriculares para o trato com o conhecimento a partir da concepção de esporte defendida em seu trabalho e adotada por nós nesta pesquisa.

O primeiro princípio curricular explorado pelo autor a partir da abordagem crítico-superadora é a ideia do conhecimento clássico. O autor afirma que “Localizar o que é clássico no ensino implica saber fazer a distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, no processo de formação [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 77).

Outro ponto discutido pelo autor acerca da abordagem diz respeito à dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar) que deve estar presente ao pensar o ensino do esporte e de qualquer outro conteúdo de ensino da cultura corporal. Assim, “[...] não há trato com o conhecimento, por melhor pensado e planejado que ele seja, que consiga cumprir com sua função social se a organização escolar revela-se um entrave para tal” (OLIVEIRA, 2018, p. 81).

Oliveira (2018) também apresenta em sua obra uma sistematização sobre os eixos que regulamentam a atividade esportiva e que,

segundo ele, apresentam-se como uma possibilidade de intervenção no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte, que são: *regras, instrumentos e organização da atividade esportiva*.

Para o autor, as *regras* são:

[...] o conjunto de convenções que se adotam buscando regular e uniformizar determinada atividade esportiva, restringindo o leque de ações que os sujeitos podem tomar no desempenho de seus papéis e também a interferência de elementos externos por sobre a própria dinâmica do jogo (OLIVEIRA, 2018, p. 84).

Os *instrumentos*, por sua vez, são definidos pelo autor como “[...] os implementos utilizados quando da atividade esportiva, podem ser materializados como bolas, tacos, bastões, pranchas, fitas, cordas, petecas, dardos e mais uma infinidade de objetos” (OLIVEIRA, 2018, p. 84).

E o último polo denominado *organização da atividade esportiva* diz respeito ao ambiente onde se realiza a atividade, como se conforma esse ambiente no que diz respeito à estrutura física, suas dimensões e também o tempo da atividade (p. 85).

O autor pontua que esses eixos se relacionam entre si, são interdependentes e indissociáveis, sendo assim, não podem ser trabalhados isoladamente no trato com o conhecimento esporte.

Baseado no Coletivo de Autores (2012) e em outras obras que se dedicam a trabalhar com a abordagem crítico-superadora, Oliveira (2018) explora os *princípios curriculares para a seleção dos conteúdos e princípios metodológicos para o trato com o conhecimento* na perspectiva do esporte. O primeiro princípio trabalhado pelo autor é a relevância social do conteúdo. Esse princípio aplicado ao esporte se baseia na concepção de discuti-lo como o fenômeno complexo e

não apartado da sociedade. Compreendê-lo completamente, em sua totalidade e incluído na dinâmica da sociedade, contribui para um ensino não fragmentado e reducionista do fenômeno esportivo.

Além disso, o autor destaca que a relevância social dos conteúdos do fenômeno esporte perpassa também pelas condições de classe dos sujeitos. Essas condições permitem ou não as aproximações e distanciamentos dos conteúdos que compõem o fenômeno esportivo.

Explicitar a relevância social do conteúdo esporte exige pensá-lo em relação às necessidades concretas dos nossos alunos que estarão em contato com esta manifestação da cultura corporal, mas acima disto, exige também problematizar seus aspectos políticos, legislativos, de financiamento, de infraestrutura e de gestão e administração, pois estes serão fatores determinantes na apropriação e domínio dos conhecimentos acerca das relações sociais de produção (OLIVEIRA, 2018, p. 91-92).

Relacionando-se diretamente com a relevância social do conteúdo, temos o princípio da contemporaneidade do conteúdo, com que Oliveira (2018) dialoga com o Coletivo de Autores (2012) e traz também como contribuição para o ensino do esporte. Esse princípio visa discutir as formas mais modernas nas quais o esporte vem se apresentando. Essas manifestações esportivas nos levam a discutir outras questões referentes ao esporte, como a evolução das maneiras de se competir, a inserção da tecnologia nos esportes, a massificação das práticas, dentre outros elementos.

Além desses elementos, temos também um outro princípio igualmente importante que deve ser levado em consideração no processo de seleção do conteúdo esporte que é a adequação as capacidades sociocognoscitivas do aluno. Esse princípio está respaldado

na capacidade de o docente identificar a que o seu aluno precisa ter acesso e de que forma ele acessará a realidade concreta que está ao seu redor, para que ao final do seu processo de escolarização ele tenha dominado o conteúdo esporte.

Todos esses princípios citados anteriormente e discutidos por Oliveira (2018) versam sobre a seleção do conteúdo, ou seja, são princípios que devem ser levados em conta quando o docente seleciona os conteúdos de ensino do fenômeno esporte para trabalhar em suas aulas. Para além dos princípios da seleção do conteúdo, Oliveira (2018) também discute os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento a partir da concepção de esporte defendida. Ele discute e dialoga, assim como fez com os princípios da seleção do conteúdo, com alguns autores como o Coletivo de Autores (2012) e Gama (2015).

Os princípios metodológicos discutidos pelo autor são: *princípio do confronto e da contraposição de saberes*, que foi renomeado por Gama (2015) como *Da síncrese à síntese* ou *Da aparência à essência*. Outro princípio é o da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade* e, por fim, o princípio da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, que também foi renomeado por Gama (2015) como *ampliação da complexidade do conhecimento*. Lembrando que essas renomeações realizadas por Gama (2015) e utilizadas por Oliveira (2018) foram realizadas com o objetivo de tornar os princípios mais claros e objetivos e adequá-los aos princípios filosóficos da abordagem crítico-superadora e, em Oliveira (2018) adequá-lo ao conceito de esporte.

Outra contribuição importante de Oliveira (2018) para o trato com o conhecimento do esporte é o debate promovido pelo mesmo

acerca de como se trabalhar o esporte a partir dos ciclos de escolarização, que é uma proposta do Coletivo de Autores (2012), no entanto, discutido de forma geral em sua obra.

De acordo com Oliveira (2018), os ciclos de escolarização surgem exatamente com a ideia de vencer a lógica etapista de trato com o conhecimento e a relação estabelecida entre o conteúdo a ser ensinado e o período / faixa etária, esta última proposta pelo então sistema de seriação educacional. Com isso, os ciclos não buscam substituir a seriação, mas sim, que os ciclos incorporem a proposta da seriação, que entende que mesmo que haja uma relação entre o desenvolvimento físico da criança e o desenvolvimento da sua psique, este não é dissociado das condições concretas nas quais este desenvolvimento acontece e que a relação idade *versus* série não se dá de forma tão direta como a trabalhada pela lógica da seriação.

Esses ciclos se dividem em quatro e são: *organização da identidade dos dados da realidade* (1º ciclo, da escola até a 3ª série); *iniciação à sistematização do conhecimento* (2º ciclo, da 4ª à 6ª série); *ampliação da sistematização do conhecimento* (3º ciclo, da 7ª à 8ª série), e *aprofundamento da sistematização do conhecimento* (4º ciclo, 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio). A partir disso, Oliveira (2018) discute como o esporte pode ser trabalhado em cada um desses ciclos a partir das suas particularidades e características, não trazendo um modelo pronto ou uma “receita de bolo”, porém apresentando elementos que possam ajudar a pensar pedagogicamente os conteúdos desse fenômeno.

Com isso, Oliveira (2018) e o Coletivo de autores (2012) apresentam valiosas contribuições a partir da abordagem crítico-supera-dora para o ensino do esporte na escola.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente trabalho nos ajudou a compreender de que forma a abordagem crítico-superadora pode contribuir com o ensino do esporte na Educação Física escolar. Analisamos ao longo da pesquisa como o esporte é apresentado na escola e na sociedade e de que forma podemos trabalhar com o mesmo de forma a superar a visão fragmentada e distorcida do objeto que também se reflete no seu ensino na escola.

Enquanto prática social, precisamos avançar muito ainda no que diz respeito ao estudo e ensino do esporte. A forma como o mesmo é visto e ensinado pouco tem contribuído para a compreensão e transformação da realidade concreta e para o avanço na luta de classes na direção da democratização do acesso aos conhecimentos esportivos que estão localizados no universo da cultura corporal.

Por isso, é tão importante o seu estudo a partir da abordagem crítico-superadora, pois a mesma busca apresentar elementos que nos ajudam a entender, explicar e intervir na realidade a partir dos interesses de classe à qual o sujeito pertence e em que se reconhece. Compreender o esporte como fenômeno nos ajuda a compreender a realidade de mundo no qual estamos inseridos e através dessa compreensão podemos nos tornar agentes transformadores da realidade a partir das ferramentas ofertadas pela educação escolar.

Diante disso, trazemos no nosso trabalho a partir da literatura selecionada algumas contribuições da abordagem crítico-superadora para o ensino do esporte na Educação Física escolar. Através do Coletivo de Autores (2012), temos uma proposta de sistematização da Educação Física escolar, que vai desde a proposta de um currículo ampliado que possibilite aproximar o aluno da sua realidade até a

criação dos ciclos de escolarização, o que é construído tomando por base as condições históricas concretas e as mudanças nas condições histórico-sociais dos alunos.

Já Oliveira (2018) se aproxima desse debate apresentado pelo Coletivo de Autores (2012) a partir do fenômeno esporte, dando centralidade ao trato com o conhecimento. As duas obras foram construídas a partir da abordagem crítico-superadora, o que contribui para pensar o esporte e a Educação Física a partir de um olhar mais amplo e que ofereça elementos que nos ajudam a compreender o fenômeno e a realidade na qual estamos inseridos.

O esporte, como elemento da cultura corporal, ao ser inserido na escola diante desta abordagem, visa superar e modificar a realidade concreta. Para além disso, seu ensino permite que docentes e alunos consigam perceber e enxergar o fenômeno por completo, sua historicidade, seus aspectos filosóficos, culturais, políticos, sociais e através disso superar o ensino fragmentado e reduzido à prática exclusiva nas quadras, predominante na realidade atual. No entanto, é necessário que os estudos nessa área se aprofundem, que sejam realizadas atividades de campo, estudos nas escolas com o corpo docente, com os alunos e nas Universidades, para que seja possível, cada dia mais, estabelecermos mais relações dessa abordagem com o ensino do esporte na Educação Física escolar, para que assim seja possível superar as desigualdades sociais e avançar para uma sociedade igualitária e justa a partir da garantia de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade desde a mais tenra idade.

Referências

ASSIS DE OLIVEIRA, S. A. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 232 f. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARCHI JR., W. Bordieu e a teoria do campo esportivo. *In*: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. (Orgs.). **Esporte**: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, p. 77-111, 2002.

MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudos sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 225-242, 2007.

MELO, V. A. **História da educação física e do esporte no Brasil**: panorama e perspectivas. São Paulo: IBRASA, 1999.

OLIVEIRA, M. M. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 163 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180. jan./abr.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em: 31 jul. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

TUBINO, M. J. G. **O que é esporte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos)

Extensão e pesquisa: investigações do Programa Construindo pelo Esporte

*Leopoldo Katsuki Hirama
Cássia dos Santos Joaquim
Diego Alves Ribeiro Queiróz
José Arlen Beltrão de Matos*

Introdução

A extensão universitária compõe um dos três pilares da universidade brasileira, acompanhada de ensino e pesquisa. A despeito da menor valoração atribuída a este eixo em comparação aos outros dois, facilmente constatada na distribuição de verbas diretas ou por editais, via de regra no reconhecimento (ou falta dele) nas progressões funcionais, na sua posição secundarizada ou até mesmo ausente nas provas de títulos de concursos públicos e processos seletivos, mas também no próprio cotidiano da vida universitária, é possível afirmar que as ações extensionistas podem apresentar potencialidades únicas na formação dos futuros profissionais.

A resolução número 7, de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), em seu artigo 3º, indica como concepção:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade,

por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (MEC/CNE/CES, 2018).

A partir dessa resolução, institui-se a proposta de Curricularização da Extensão, que prevê carga horária de no mínimo 10% a ser realizada neste eixo, para a formação em cursos de graduação. Apesar de ainda estar em processo de implementação (prazo de três anos a partir de dezembro de 2018), à primeira vista nos parece ser uma deliberação que tornará as iniciativas desta natureza mais evidentes e, quiçá, valorizadas dentro das funções sociais da universidade.

No entanto, antes mesmo de essa resolução ser implementada, as universidades têm oferecido, há muito tempo, ações extensionistas que seguem os diversos pontos da concepção do MEC citada há pouco. São programas, projetos e atividades que proporcionam grande diversidade de interações e experiências, ricas na contribuição para a formação de todos os envolvidos, como a aproximação com a comunidade, criação de tecnologias, propostas de ensino e experiências inovadoras.

Para além, a extensão universitária pode se constituir em um meio privilegiado para desenvolver atividades que envolvam os conhecimentos próprios do ensino e da pesquisa.

Em meio a essa complexidade, objetivamos neste capítulo focalizar justamente uma de suas premissas, qual seja, a indissociabilidade com o eixo da pesquisa, apresentando e discutindo as atividades de investigação desenvolvidas por docentes e discentes decorrentes de um programa de extensão, que oferece o ensino de esporte. Desse modo, almejamos explicitar possibilidades de se promoverem estudos científicos a partir das práticas extensionistas.

Também pretendemos apresentar e discutir as diferentes temáticas que emergiram dessa experiência extensionista-investigativa, e pontuar como indagações ou curiosidades se tornam objeto de pesquisa e sua importância na formação dos discentes e, consequentemente, na qualificação da ação desenvolvida junto à comunidade.

O levantamento e discussão dos dados se fez a partir dos estudos originados em decorrência da ação extensionista do programa Construindo pelo Esporte, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB) e apresentados e/ou publicados em variados espaços de divulgação científica. A partir da verificação de todas as pesquisas, discutiremos as diferentes temáticas agrupando-as em categorias.

Cenário extensionista

O programa Construindo pelo Esporte foi idealizado e coordenado por docentes do curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Iniciou suas atividades em agosto de 2010, oferecendo inicialmente o ensino do judô para crianças e jovens de 6 a 15 anos e para adultos da comunidade universitária.

Dentre os objetivos estão: (a) abordar o esporte como tema pedagógico e objeto de estudo, compreendendo-o como manifestação da cultura corporal, para jovens do município de Amargosa-BA; (b) oferecer ensino de qualidade e inovador aos jovens deste município e adultos da comunidade universitária; (c) oferecer aos discentes graduandos do curso de Educação Física, participantes do programa, oportunidade de relacionar os aspectos teórico-práticos das propostas de ensino com a experiência concreta da docência.

A proposta se afasta do ensino tradicional do judô, pautado na repetição de gestos técnicos e voltado exclusivamente para as ações corporais. No programa, as propostas inovadoras (BAYER, 1994; GARGANTA, 1995; GRIFFIN; MITCHEL; OSLIN, 1997; PAES; BALBINO, 2005; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; SCAGLIA, 2011; LIGHT, 2013; COTÉ, 2014; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014; HIRAMA et al., 2014) orientam as atividades de ensino. Nesse sentido, visa-se à promoção e à busca pela autonomia por meio de oferta de situações-problema para construir a compreensão da luta e de suas técnicas e, conseqüentemente, de sua utilização.

Durante o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo programa, são tratados e discutidos temas relacionados à história, à filosofia e à geografia relacionados a essa arte marcial, além de se planejarem e promoverem ações que exploremos diferentes valores de relacionamento que a prática coletiva envolve.

Nesse sentido, até 2015, o programa atuou em dois núcleos, um na zona rural e outro no próprio campus da UFRB, na cidade de Amargosa. Além dos grupos para crianças e jovens, foi criada uma turma para adultos da comunidade universitária, totalizando, até então, cerca de 200 alunos. A equipe executora contava com 11 discentes graduandos como monitores, 1 professora externa e 4 professores coordenadores.

Entre 2015 e 2018 houve suspensão das atividades por conta do afastamento dos docentes coordenadores para doutoramento. Ao final de 2018, as atividades foram retomadas com a capacitação de novos monitores e as aulas reiniciaram em abril de 2019, totalizando nesse novo período 88 participantes, sendo 61 alunos entre 7 e 12 anos e 27 adultas em um grupo de mulheres com atuação em ape-

nas um núcleo no campus do CFP/UFRB. Nessa segunda fase do programa contamos com 13 discentes graduandos, todos do curso de licenciatura em Educação Física, 1 professora externa e 2 professores coordenadores.

As aulas são oferecidas duas vezes por semana, com uma hora e meia de duração, com turmas de até 25 participantes. Realizamos um encontro semanal com toda a equipe executora, de aproximadamente quatro horas, que visa construir o planejamento semanal e a formação permanente da equipe. Nesses encontros discutimos as atividades desenvolvidas na semana anterior, as dificuldades e problemas enfrentados, bem como propostas superadoras; realizamos estudos; sistematizamos dados e informações; e experienciamos atividades do judô.

Além das aulas, são organizados eventos variados como aulas especiais aos finais de semana, festivais internos, campanhas variadas.

A tabela abaixo ilustra o programa em números:

Tabela 1. Número de participantes do programa.

| Alunos participantes | Discentes graduandos | Docentes da comunidade | Docentes da UFRB | Núcleos formados |
|----------------------|----------------------|------------------------|------------------|------------------|
| 288 | 24 | 1 | 4 | 3 |

Fonte: Autoria própria (2020).

O trabalho pedagógico em atividades de extensão

Para a maioria dos discentes graduandos participantes no programa, a atuação como monitores significou a primeira experiência na atividade docente, constituindo-se em um ambiente de descobertas, desafios e indagações. Das relações às tensões entre a teoria (vista, em geral, nas diferentes disciplinas do curso e estudos do

próprio grupo de extensão) e a prática docente ocorrem inúmeras situações ricas para a formação e que tornam as iniciativas dessa natureza muito mais significativas.

Na prática a teoria é outra? Essa é uma pergunta recorrente no meio universitário. Sem desconsiderar a complexidade presente nessa indagação e as várias determinações que fazem dessa contradição (teoria-prática) um problema concreto, entendemos que as explicações científicas circunscritas nas diferentes teorias, particularmente nas teorias educacionais, pedagógicas e didáticas, não devem ser simplesmente “aplicadas”, forçando a realidade a aceitar tais explicações, ou muito menos considerar a teoria como uma receita a ser seguida, visto que esses entendimentos tratam a teoria mecanicamente e desconsideram a dinamicidade e especificidade da realidade.

Compreendemos que as explicações científicas devem servir para possibilitar que os sujeitos, nesse caso os docentes/monitores, façam uma leitura da sua realidade, de tal modo que tenham condições de intervir de maneira consciente e transformadora. No nosso caso, ao se ensinar o judô, recorreremos à teoria para compreender e explicar a própria modalidade, o seu ensino e os sujeitos aprendentes, visando encontrar possibilidades e potencializar as ações oferecidas. Contudo, em nosso juízo, a compreensão desse processo exige a vivência da prática docente, como todas as suas nuances.

Por conseguinte, conhecer bem o grupo com o qual trabalha é sempre importante para que se construa uma proposta de ensino adequada. Encontrar equilíbrio entre as características do coletivo e as individualidades é um grande desafio da docência e, com certeza, uma perspectiva enfrentada pelos discentes graduandos do programa durante as aulas na extensão.

Constatar, planejar, desenvolver e acompanhar todo um processo de ensino a curto, médio e longo prazo é processo característico e possibilitado por um programa extensionista, especialmente quando permanente, como é o caso do Construindo pelo Esporte. Esse conjunto de ações permite ao graduando perceber a construção de todo o planejamento e verificar no cotidiano como os alunos se apropriam dos conhecimentos tratados, as necessidades de adequações, o enfrentamento de dificuldades e a percepção dos sucessos e seus possíveis motivos. Esse cenário se diferencia das experiências na dimensão do ensino, como nas disciplinas de estágio, por possibilitarem essa experiência, geralmente, por um curto período.

Essas são algumas das muitas características que ilustram a complexidade das relações vividas no ambiente extensionista, proporcionando muitas dúvidas, receios, indagações que servem de estopim para investigações significativas. Discutiremos na sequência os estudos realizados a partir das ações do programa.

Estudos desenvolvidos pelo Programa

As pesquisas que apresentamos se diversificam quanto ao nível das investigações e formas de publicação. Destacamos na sequência duas tabelas que ilustram o quantitativo dos estudos e seus formatos.

Tabela 2. Relação das produções feitas pelo projeto Construindo pelo esporte.

| Tipo de produção | Quantidade |
|-------------------------|-------------------|
| Teses | 1 |
| Dissertações | 1 |
| TCC – Especialização | 1 |

| | |
|---|-----------|
| TCC – Graduação | 2 |
| Livros | 3* |
| Capítulos de livros | 2 |
| Artigos em periódicos científicos | 6 |
| Trabalhos completos publicados em anais | 9 |
| Resumos expandidos publicados em anais | 6 |
| Resumos simples publicados em anais | 22 |
| Total | 53 |

*Livros aceitos e em editoração.

Fonte: Autoria própria (2020).

Na tabela seguinte demonstramos os formatos das publicações e suas abrangências.

Tabela 3. Relação dos locais nos quais foram publicadas as produções.

| Publicação | Editadora, periódicos e congressos internacionais | Editadora, periódicos e congressos nacionais | Editadora, periódicos e congressos regionais |
|---|--|---|---|
| Repositórios das universidades públicas | | 5* | |
| Livros | | 3 | |
| Capítulos de livros | | 2 | |
| Artigos | | 5 | 1 |
| Trabalhos completos em anais | 3 | 1 | 5 |
| Resumos expandidos em anais | 2 | | 4 |
| Resumos simples em anais | 19 | 1 | 2 |

*tese, dissertação e TCCs acessíveis nos bancos de dados das universidades onde ocorreram as defesas.

Fonte: Autoria própria (2020).

Importante salientar que dos 53 produtos, 17 foram realizados exclusivamente por docentes do programa. Os demais foram realiza-

dos pelos discentes com a orientação dos professores, reforçando a potencialidade da extensão com a dimensão da pesquisa.

Para discutirmos as temáticas dos estudos, nós os classificamos em categorias para melhor sistematizar a apresentação, bem como destacar as tendências das indagações provenientes do cotidiano das ações extensionistas.

Propostas e desafios no ensino do judô

Nesta categoria agrupamos todos os estudos que se referem às questões de ensino desta modalidade, desde um conjunto de atividades com objetivo mais pontual até propostas metodológicas mais abrangentes, sendo essas últimas estudos de mestrado e doutorado. O estudo de mestrado objetivou o ensino de aspectos filosóficos do judô através dos Jogos de Conto (JOAQUIM, 2017), que unem a contação de história com jogos baseados em seu enredo para que quem os vivencia faça conexões de ambos, tornando mais significativos os conceitos que estão sendo abordados. Já o estudo de doutorado tratou de proposta de intervenção no desenvolvimento da personalidade moral no ambiente de ensino do esporte, nesse caso, ambientado no programa de judô. Esses dois trabalhos originaram outras publicações mais pontuais em Anais de Congressos.

Outros estudos desta categoria estão atrelados às características da proposta pedagógica interacionista adotada no programa, como a oferta de situações-problema, o estímulo à cooperação e à criatividade, a relação entre professores e alunos, a importância da criação nos alunos pelo gosto pela prática e a adequação da competição.

Também estão nesta categoria os estudos que tratam especificamente de problemas ou dificuldades verificados no cotidiano das

aulas, e suas consequentes intervenções e resultados. Os temas abordados foram o engajamento das crianças e jovens e em oposição, a evasão, as preocupações e adequação das ações com os adultos iniciantes e em um caso particular, a consulta voluntária de um grupo de adolescentes de vídeo na internet e as repercussões nas respostas às situações-problema oferecidas nas aulas.

O total de 37 trabalhos nesta categoria indica a importância assumida pelo programa no processo de ensino, assim como a promoção de indagações e busca por melhor compreender as dinâmicas metodológicas por parte dos participantes graduandos e docentes. Entendemos que relacionar os conceitos acessados pelas produções a respeito de propostas metodológicas com a aplicação no cotidiano do ensino proporciona terreno fértil para entendimento das proposições, reflexões acerca da necessidade de adequações conforme público, espaço, materiais e modalidade oferecida. Dessa forma, a contribuição da experiência extensionista contribui para a melhoria na qualidade de aula oferecida, tendo em vista a atenção constante aos aspectos conceituais metodológicos do ensino do esporte, à especificidade dos diferentes grupos atendidos, às possibilidades materiais existentes, entre outros aspectos. Abrange também a contribuição na formação docente ao estimular o pensamento científico, que supera crenças e opiniões ao se pesquisar sobre o tema e buscar aplicabilidade ao problema verificado.

Estudos da categoria:

HIRAMA, L. K.; MATOS, J. A. B.; MONTAGNER, P. C. A evasão em projetos socioeducativos esportivos. *In: I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO*, 2013, Braga - Portugal. **Livro de Resumos do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação**. Braga: UMINHO, p. 62-63, 2013.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C. Conhecer e compreender para planejar e intervir: olhar etnográfico em pesquisa com esporte e moralidade. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE, 2018, Campinas-SP. Anais [...].* Campinas-SP, 2018.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C. Valores morais e ensino do esporte: impressões iniciais em projeto em escola rural. *In: CONGRESSO PAULISTANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEFE. Anais [...].* 2011.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. Pedagogia do esporte e a construção da personalidade moral: vivenciar a heteronomia para alcançar a autonomia. *In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA DO ESPORTE, Belo Horizonte, 2016. Anais [...].* Belo Horizonte, 2016.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte e valores:** intervenções para formação da personalidade moral. Curitiba/PR: Editora Appris, 2020. (Livro aceito no prelo).

HIRAMA, L. K. A influência do aprendizado do judô na dimensão atitudinal de crianças. *In: I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO SUL DA BAHIA, 2011, Ilhéus. Anais [...].* Ilhéus, v. 1. p. 236-236. 2011.

HIRAMA, L. K.; MATOS, J. A. B.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C. A Evasão em um projeto esportivo. **Revista Mineira de Educação Física** (UFV), Belo Horizonte, v. 9, p. 35-40, 2013.

HIRAMA, L. K.; MATOS, J. A. B.; MONTAGNER, P. C. Continuidade e profundidade no ensino do esporte: desejos e superação em projeto socioeducativo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** (Online), v. 14, p. 177-192, São Paulo, 2015.

HIRAMA, L. K.; SANTOS, M. B. O elogio nas aulas de judô de um projeto de extensão em uma comunidade rural da Bahia. *In: I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO SUL DA BAHIA, 2011, Ilhéus. Anais [...].* Ilhéus, 2011.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C. Esporte e construção da personalidade moral: impressões de jovens em projetos socioesportivos. **Revista Educación Física y Deporte**, v. 34, p. 1-10, Antioquia, 2015.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do judô**: proposta interacionista na iniciação e aperfeiçoamento. São Paulo: PHORTE, (No Prelo). v. 1.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MATOS, J. A. B.; SOUZA, K. Engajamento no ensino de esportes: desafio da pós-modernidade. *In*: II CONGRESSO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, FEIRA DE SANTANA, 2012. **Anais** [...]. Feira de Santana, 2012.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C. Avaliação atitudinal interativa no ensino do judô: um relato de intervenção em valores para boa convivência. **Udesc em Ação**, Florianópolis, v. 10, p. 10, 2016.

HIRAMA, L. K. **Valores que o esporte ensina**: intervenções pedagógicas para a formação da personalidade moral. Campinas/SP. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

HIRAMA, L. K.; SANTOS, J. S.; SANTOS, M. B.; BAÍÁ, A. C. Enfrentando as artes marciais: a experiência de discentes no ensino do judô. *In*: JORNADA BAIANA DE EXTENSÃO, Feira de Santana, 2011. **Anais** [...]. Feira de Santana, 2011.

JOAQUIM, C. S. **Jogos de conto**: o conto e o jogo como possibilidade de ensino, vivência e aprendizagem da filosofia do judô. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K.; BENELI, L.; HADDAD, C.; FLORÊNCIA, M.; MONTAGNER, P. C. Competição pedagógica em projeto

de extensão: oportunidades para o aprendizado. *In: II CONGRESSO DE EXTENSÃO AUGM. Anais [...]*. Campinas, 2015.

JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Aula historiada e pedagogia do esporte: possibilidade no ensino do judô. *In: GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (Orgs.). Múltiplos cenários da prática esportiva: pedagogia do esporte*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, v. 2. p. 283-302, 2017.

JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. Jogos de conto: o ensino da filosofia do judô através de contos e jogos. *In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE*, Campinas-SP, 2018. *Anais [...]*. Campinas-SP, 2018.

JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K.; RODRIGUES, G. Y. U.; MONTAGNER, P. C. Análise da variedade de golpes de projeção criados por iniciantes de judô em proposta interacionista de ensino de judô. *In: VII CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO e VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019. *Anais [...]*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. **Filosofia do Judô**: uma proposta de ensino através dos contos. São Paulo: Phorte. (No prelo).

JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Ética e filosofia das artes marciais: contos e valores no ensino das lutas. *In: 40HT ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNACIONAL ASSOCIATION THE PHILOSOPHY OF SPORT. Programme and abstracts book of the 40ht annual conference of the Internacional Association the philosophy of sport*. PORTO: U. Porto, v. 1. p. 224-225, 2012.

JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K. Fábulas e artes marciais: intervenção no ensino do judô. *In: I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO SUL DA BAHIA. Anais [...]*. Ilhéus, 2011.

OLIVEIRA, S.; JOAQUIM, C. S.; SOUZA, A. C. S.; HIRAMA, L. K. Iniciação tardia no judô: impressões de praticantes. *In: VII CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO e VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO*. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019. **Anais [...]**. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

QUEIROZ, D. A. R.; HIRAMA, L. K. O jogo como estratégia no processo de ensino aprendizagem no Judô. *In: I SEMINÁRIO INTEGRADOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. AMARGOSA/BA. DEZ/2018. **Anais [...]**. Amargosa/BA, Dez/2018.

QUEIROZ, D. A. R.; HIRAMA, L. K. Regras de conduta em ambientes esportivos: contribuições no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. *In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE*, Campinas, 2016. **Anais [...]**. Campinas, 2016.

QUEIROZ, D. A. R.; RIBEIRO, D.; HIRAMA, L. K. Pedagogia do esporte em projetos socioesportivos: desenvolvimento de competências e habilidades para além do tatame. *In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE*, Campinas, 2018. **Anais [...]**. Campinas/SP, 2018.

QUEIROZ, D. A. R.; SANTOS, A.; SANTOS, G. A.; HIRAMA, L. K. O jogo como estratégia no processo de ensino aprendizagem no Judô. *In: VI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO*, Campinas, 2015. **Anais [...]**. Campinas, 2015.

RODRIGUES, G. Y. U.; JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Ensino de judô através de situações-problema: análise de intervenção na luta de solo. *In: VII CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO e VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO*, Campinas, 2019. **Anais [...]**. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SANTANA, J. S. L.; JOAQUIM, C. S.; JESUS, E. R. S.; SANTOS, C. V. T.; HIRAMA, L. K. Mulheres que constroem: A relevância de um grupo feminino para as participante. *In: VII CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO*, Campinas, 2019. **Anais [...]**. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SANTOS, A.; SANTOS, G. A.; NASCIMENTO, J. P. R.; MATOS, J. A. B.; HIRAMA, L. K. Ensinar a gostar do esporte tornando significativa a prática do judô. *In: 16º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ATIVIDADE FÍSICAS DO RIO DE JANEIRO*, 2014, Rio de Janeiro. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro: Exército Brasileiro, p. 28-28, 2014.

SANTOS, A.; MATOS, J. A. B.; HIRAMA, L. K. A cooperação e o ensino de judô: acaso ou intervenção intencional? *In: V CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO*, Campinas, 2015. **Anais [...]**. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2015.

SANTOS, G. A.; SANTOS, A.; QUEIROZ, D. A. R.; MATOS, J. A. B.; HIRAMA, L. K. Atividades de ensino para conceituação de Lutas de agarre (Projeções e imobilizações). *In: V CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO*, Campinas, 2015. **Anais [...]**. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2015.

SANTOS, G. A.; MATOS, J. A. B.; COELHO, F. T.; HIRAMA, L. K. A influência de vídeos formais à criatividade em aulas de judô. *In: V CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO*, Campinas, 2015. **Anais [...]**. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2015.

SANTOS, J. S.; MATOS, J. A. B.; VASQUES, D. G.; SANTOS, M. B.; JOAQUIM, C. S. Possibilidades emancipatórias a partir do ensino do judô. *In: 5º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, BRASÍLIA, 2012. **Anais [...]**. Brasília, 2012.

SANTOS, J. S.; HIRAMA, L. K. A influência do aprendizado de judô na dimensão atitudinal de crianças. *In: I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO SUL DA BAHIA*, Ilhéus, 2011. **Anais**[...]. Ilhéus, 2011.

SOUZA, A. C. S.; JOAQUIM, C. S.; SANTOS, C. V. T.; PEREIRA, M. M.; HIRAMA, L. K. A prática do judô e os desafios da iniciação tardia. *In: VII CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO*, Campinas, 2019. **Anais** [...]. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

Repercussões das ações

Outra categoria elencada diz respeito às investigações sobre as respostas, consequências, desdobramentos a partir das ações extensionistas do programa.

Foram 6 estudos que trataram de temas como:

- Desdobramentos no município a partir da extensão universitária: cabe ressaltar que na época em que o programa foi criado, não havia nenhuma outra iniciativa no ensino de judô. Após quatro anos de atividade, já existiam outros núcleos indiretamente formados a partir da ação universitária e ainda, a modalidade foi incluída nos Jogos Esportivos municipais, algo inédito até o momento;

- Repercussões na formação integral dos alunos participantes do Programa: esta temática trata de questões como os estímulos à emancipação e autonomia, ampliação cultural, relação com melhoria da autoestima, desenvolvimento da personalidade moral, enfrentamento de desafios na iniciação tardia em adultos.

Esta categoria revela a amplitude que o programa teve, tanto com relação às impressões de seus participantes como na influência na cultura esportiva do município. A extensão, dessa forma, exerce uma de suas funções, qual seja, a de levar os conhecimentos acadê-

micos à comunidade. Para os docentes e discentes, tais pesquisas contribuem para o entendimento da grandeza das repercussões possíveis de um programa, assim como compreender melhor a comunidade em que está inserido.

Estudos da categoria:

QUEIROZ, D. A. R.; HIRAMA, L. K. Influências do projeto Construindo pelo Esporte na vida de crianças e adolescentes residentes em Amargosa-BA: um olhar a partir dos monitores do projeto. *In: IV RECONCITEC: CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E CULTURA NO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2017, Cruz das Almas-BA. Anais [...]. Cruz das Almas-BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, p. 175-17, 2017.*

QUEIROZ, D. A. R.; HIRAMA, L. K. O ensino do judô em uma região no interior da Bahia: repercussões na formação humana de crianças e jovens. *In: VII CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO, 2019, Campinas-SP. Anais [...]. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019.*

QUEIROZ, D. A. R.; HIRAMA, L. K. O projeto Construindo pelo Esporte: um agente multiplicador de novas ações com o judô a partir da extensão universitária. *In: VI CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO VALE DO SÃO FRANCISCO, 2017, Juazeiro-BA. Anais [...]. Juazeiro-BA, 2017.*

QUEIROZ, D. A. R.; MATOS, J. A. B.; JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K. Pedagogia do esporte e projetos socioesportivos: impactos e repercussões na formação discente, docente e na cultura esportiva em uma cidade no interior da Bahia. *Revista da ALESDE, Ribeirão Preto, v. 9, n. 3, p. 63-78, 2018.*

QUEIROZ, D. A. R. **O judoca padre e sua contribuição na disseminação do judô no Vale do Jiquiriçá.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso.

são de Curso (Especialização em Educação e Interdisciplinaridade.) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

SANTOS, J. S.; MATOS, J. A. B.; HIRAMA, L. K. O judô em uma comunidade rural: significados e ampliação cultural. *In: 3º CONGRESSO NORDESTINO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - CNEU, 2012, Feira de Santana - BA. Anais [...].* Feira de Santana-BA, v. 01, 2012.

Contribuições para a formação de professores

Reforçando a questão da indissolubilidade da extensão com as demais dimensões, pesquisa e ensino, uma categoria também destacada nas pesquisas versou sobre a contribuição das experiências vivenciadas com a formação docente, visto que todos os discentes graduandos cursavam licenciatura e o campus no qual o curso de Educação Física está locado é um centro de formação de professores.

Os estudos tratam dos dilemas que discentes encontraram, na maioria, em suas primeiras atuações ministrando aulas, suas preocupações, anseios e conquistas. São questões sobre o impacto de ser visto e tratado como professor e o compromisso social que se apresenta a partir dessa situação, a necessidade de rever condutas, as dúvidas que estimulam a pesquisa, a antecipação de dilemas próprios da docência e a importância do grupo extensionista ao discutir tais problemas e construir propostas de intervenção.

A categoria também trata da permanência curta ou prolongada dos universitários no mesmo programa, seus motivos e possíveis aspectos positivos e negativos.

Essa teia de relações entre conceitos teóricos, aplicação nas aulas e, conseqüentemente, o confronto com a docência e os dilemas que dela surgem, configura experiência importante para a formação. Embora a maioria dos discentes graduandos vivenciasse pela primeira vez a ação de ministrar aulas, a possibilidade de acompanhar os professores e os colegas mais experientes inicialmente, para gradativamente assumirem as atividades, orientados permanentemente pelos docentes, traduziu-se em um formato interessante de formação, destacados nos estudos desta categoria.

Estudos da categoria:

HIRAMA, L. K.; MATOS, J. A. B.; MONTAGNER, P. C. Permanência prolongada em projeto de extensão e formação profissional: contribuições e prejuízos. *In: V CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, Lavras, 2014. **Anais [...]**. Lavras, 2014.

HIRAMA, L. K.; MATOS, J. A. B.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C. Extensão universitária e formação do professor de educação física: contribuições a partir da permanência prolongada. **Revista Ciência em Extensão**, v. 12, p. 28-50, 2016.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S. Tempo e ações extensionistas: formação discente e compromisso social. **Revista de extensão**, v. 3, p. 180, Cruz das Almas, 2012.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; BENELI, L.; HADAD, C.; MONTAGNER, P. C. **Dilemas da docência**: vivências oportunizadas pela extensão universitária. *In: 2º CONGRESSO DE EXTENSÃO AUGM*, Campinas, 2015. **Anais [...]**. Campinas, 2015.

HIRAMA, L. K.; SANTOS, J. S.; SANTOS, M. B.; BAÍA, A. C. Enfrentando as artes marciais: a experiência de discentes no ensino

do judô. *In*: JORNADA BAIANA DE EXTENSÃO. Feira de Santana, 2011. **Anais** [...]. Feira de Santana, 2011.

JESUS, E. R. S.; SANTOS, D. F. C.; JOAQUIM, C. S.; HIRAMA, L. K. Impressões e perspectivas de graduandos sobre a extensão universitária. *In*: VII CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO. Campinas-SP, 2019. **Anais** [...]. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

QUEIROZ, D. A. R.; HIRAMA, L. K. A extensão universitária e suas contribuições na formação docente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DO ESPORTE, Campinas, 2016. **Anais** [...]. Campinas, 2016.

SANTOS, C. V. T.; JOAQUIM, C. S.; CONCEIÇÃO, Y. S.; HIRAMA, L. K. O que leva os estudantes de graduação a deixarem os programas de extensão universitária na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *In*: VII CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO. Campinas-SP, 2019. **Anais** [...]. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

Judô/lutas como conteúdo na Educação Física

Esta última categoria se refere a estudos que buscam compreender como acontece o trato do conteúdo lutas na Educação Física. A partir do envolvimento do programa (que originalmente prevê a atuação com qualquer modalidade esportiva) com o judô, surgem indagações a respeito de como se trata tal conteúdo na Educação Física escolar, entendendo que este é o ambiente mais indicado para sua abordagem, e conseqüentemente, qual o conhecimento prévio das crianças e adolescentes ao chegarem ao programa.

Os estudos indicam como ainda é precária a abordagem do conteúdo lutas na educação física escolar, conclusões realizadas a partir de dados levantados com docentes e discentes da rede pública da região. Esse cenário destaca a importância do programa em oferecer capacitação aos discentes graduando conhecimento que lhes permita atuar com esse conteúdo nos mais diversos espaços. Portanto, as discussões realizadas no grupo extensionista não se limitam à ação de ensino do judô nos grupos formados do programa, estendendo-se também para as reflexões sobre as possibilidades de atuação como conteúdo no ambiente escolar formal.

Estudos da categoria:

MATOS, J. A. B.; HIRAMA, L. K.; GALATTI, L. R.; MONTAGNER, P. C. A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar. **Conexões**, 13(2), 117-135, 2015.

PEREIRA, M. M.; JOAQUIM, C. S.; JESUS, E. R. S.; CONCEIÇÃO, Y. S.; HIRAMA, L. K. O conhecimento sobre judô de alunos ingressantes em projeto esportivo. *In*: VII CONGRESSO DE CIÊNCIA DO DESPORTO E VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO DESPORTO. Campinas-SP, 2019. **Anais** [...]. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

QUEIROZ, D. A. R.; HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C. Produção científica sobre o judô: análise dos artigos, dissertações e teses produzidas no Brasil. **Conexões** (UNICAMP), v. 18, p. 1-12, 2020.

Considerações finais

Neste capítulo procuramos descrever como a extensão pode ser promotora de experiências significativas para todos os partici-

pantes, incluindo, logicamente, os discentes graduandos que atuam como monitores nas turmas. Nesse ambiente emergem inúmeras inquietações, dúvidas, curiosidades que, ao estimularem a reflexão e a criação de propostas de intervenção, exigem estudos, discussões e investigações. Desse modo, a pesquisa científica passa a ser vista não como uma possibilidade, mas como uma necessidade indissociável à própria ação extensionista.

A experiência do programa Construindo pelo Esporte nos revela que a investigação científica desenvolvida desse modo passa a ser mais significativa para o graduando, já que esses estudos partem de temas concretos, alicerçados em problemas reais e que podem colaborar para o aprimoramento de sua atuação cotidiana do ensino do esporte, ou seja, a pesquisa nesse caso visa explicar a realidade em que ele se situa.

Também salientamos o leque de temáticas abordadas a partir do ensino de apenas uma modalidade de luta. Dos aspectos metodológicos do ensino a particularidades de um grupo ou comunidade em que está inserido, das atenções necessárias para o planejamento de longo prazo a aspectos pontuais ocorridos a cada aula, os olhares são diversos, o que faz da extensão uma oportunidade difícil de ser reproduzida em outras atividades universitárias, especialmente na formação de professores.

Rebatendo ainda críticas recebidas pelo Programa por ofertar o ensino da mesma modalidade esportiva permanentemente, alegando-se a limitação e repetição dos mesmos aspectos, ano após ano, percebemos que as indagações que surgem do dia a dia nos tatames variam de grupo para grupo e conforme o aprendizado vai sendo re-

alizado. Exemplo dessa situação foi a necessidade de planejamento mais específico à medida que grupos de alunos mais velhos melhoraram suas performances, desejando aprofundamento técnico, tático e competitivo. Algumas das pesquisas apresentadas abordam também esse desejo por melhoria, propostas de treinamento, preparação e participação em competições e seus efeitos.

Sendo a experiência extensionista apresentada tão diversa e complexa, a longa permanência de discentes durante seus períodos de graduação, algo também criticado, foi pesquisado e considerado positivo, especialmente quando se trata dos conhecimentos oriundos do aprofundamento pedagógico, do acompanhamento do processo de ensino, da criação das propostas e do aprendizado em curto, médio e longo prazo. Alguns dos discentes permaneceram quatro anos no programa.

O ambiente extensionista, enquanto espaço de investigação científica, como demonstrado na experiência do programa Construindo pelo Esporte, possibilita realizar desde atividades de iniciação científica, onde o estudante apreende os elementos básicos do fazer científico, até pesquisas com alto grau de complexidade, como as desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado.

Dessa forma, entendemos que a extensão representa dimensão com características únicas no ambiente de formação universitária, cumprindo significativamente sua contribuição na relação com o ensino e pesquisa. Mas, para além de tais dimensões, as vivências oferecem e estimulam um tipo de reflexão que se apresenta em decadência e cada vez mais raro na humanidade contemporânea, especialmente em nosso país, onde tantos negam dados sólidos pro-

venientes de pesquisas, assumindo "verdades" que chegam a desafiá-las qualquer lógica. Referimo-nos ao exercício do pensamento científico, aquele que, acima das crenças e opiniões de cada indivíduo, qualquer indagação é posta à prova por meio de investigação com método, alcançando indicativos mais coerentes para a resolução de problemas enfrentados pela humanidade. E ainda, colocadas em apreciação através dos seus diversos meios, de apresentações em congressos a publicações de artigos e livros.

Acreditando que se fôssemos uma pátria formada por cidadãos acostumados a passar seus próprios conceitos pelo crivo do pensamento científico, provavelmente estaríamos em melhores condições que as atuais, a extensão que aguça e incentiva a criatividade investigativa seria mais que uma boa oportunidade, deveria receber maior valor e incentivo a ponto de todo universitário vivenciá-la.

Referências

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dina livros, 1994.

CÔTÉ, J. V. M. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Scisports**, Amsterdam, 2014.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Orgs.) **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GRIFFIN, L. L.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching Sports Concepts and Skills: a tactical games approach**. Champaign: HumanKinetics, 1997.

HIRAMA, L.; JOAQUIM, C. S.; COSTA, R. R.; MONTAGNER, P. C. Propostas interacionistas em pedagogia do esporte: aproximações e características. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 12, n. 4, p. 51-68, out./dez. 2014.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Competição em esportes: “ingrediente” para uma proposta formativa. *In*: REVERDITO, R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

JOAQUIM, C. S. **Jogos de conto**: o conto e o jogo como possibilidade de ensino, vivência e aprendizagem da filosofia do judô. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LIGHT, R. O Game Sense como pedagogia positiva para treinar o desporto juvenil. *In*: GONÇALVES (Org.). **Educação pelo desporto e associativismo desportivo**: uma ligação necessária. Porto: Edições Afrontamento, 2013.

MEC/CNE/CES. **Resolução no. 7**. Brasília, 18 de dezembro de 2018.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO, J. V.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. (Orgs.) **Legados do Esporte brasileiro**. Florianópolis: editora da UDESC, 2014.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e as brincadeiras de bola:** a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

Educação física e processos de in/exclusão escolar

*Welma Amorim dos Santos
Adson Souza Lima Leal
Marcia Valéria Cozzani*

Introdução

Um dos desafios da docência no contexto escolar é a inclusão de alunos com deficiência com pleno acesso aos conhecimentos de distintas áreas, inclusive aos conhecimentos relacionados aos conteúdos da Educação Física. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definem quem são os alunos público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2013). É considerada pessoa com deficiência (PCD) “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no campus da cidade de Amargosa/BA, onde está localizado o Centro de Formação de Professores (CFP), o Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (DAMA) tem realizado pesquisas na área de educação física escolar e inclusão, especialmente com ênfase nas discussões sobre a formação de professores para

atuarem na educação básica com aproximações à perspectiva da educação inclusiva.

Nossas pesquisas têm analisado, sobretudo, as orientações dos principais documentos da legislação sobre a educação especial em nível nacional e estadual e a realidade do contexto das escolas de alguns municípios que compõem o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, no que se refere ao acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com deficiência na Educação Básica. O Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá é composto por 20 municípios e algumas de nossas pesquisas têm produzido análises em escolas de dois municípios que compõem o território do Vale do Jiquiriçá, Amargosa e Mutuípe.

A pessoa com deficiência (PCD) enfrenta inúmeros obstáculos e dificuldades na sociedade em geral, o que também reflete, de certo modo, em dificuldades durante seu processo de escolarização. Na modalidade de educação especial, de acordo com dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2019, há no Brasil 1.250.967 (um milhão, duzentos e cinquenta mil, novecentos e sessenta e sete) alunos público-alvo da educação especial, matriculados na Educação Básica. Desse total, 87,19% estão matriculados em classes comuns, nas escolas regulares e apenas 12,8% estão matriculados em classes especiais ou escolas especiais. No Estado da Bahia, o número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na Educação Básica corresponde a um total de 99.439 (noventa e nove mil, quatrocentos e trinta e nove) alunos e 97% desses estudantes estão nas classes comuns (SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

O município de Amargosa/BA tem um total de 9.316 alunos matriculados na Educação Básica e, desse total, 1.229 estão no Ensino Médio, o que representa 13% dos estudantes. Na modalidade de Educação Especial, Amargosa tem um total de 318 (trezentos e dezoito) alunos matriculados na Educação Básica e 100% estão nas classes comuns das escolas regulares. De acordo com os níveis de ensino da Educação Básica de Amargosa, o número de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Infantil é de 23 (vinte e três), no Ensino Fundamental, 244 (duzentos e quarenta e quatro) alunos e 15 (quinze) alunos no Ensino Médio (SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

O município de Mutuípe/BA tem um total de 5.004 alunos matriculados na Educação Básica e, desse total, 629 estão no Ensino Médio, o que representa 12,5% dos estudantes. Na modalidade de Educação Especial, Mutuípe tem um total de 128 alunos matriculados na Educação Básica e 100% estão nas classes comuns das escolas regulares. Nos diferentes níveis de ensino, Mutuípe tem 14 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na Educação Infantil, 103 (cento e três) alunos no Ensino Fundamental e 7 (sete) alunos no Ensino Médio (SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019). Um aspecto interessante que os dados em nível local revelam é que as matrículas desses alunos público-alvo da educação especial estão mais concentradas nas séries iniciais do ensino fundamental e apresentam um considerável afunilamento no nível do ensino médio. Isso nos mostra que durante o processo de escolarização há menos pessoas com deficiência que chegam ao ensino médio.

A escola ainda se constitui como um espaço excludente para muitos alunos que são/estão submetidos a padrões normativos e

inventados, tais como padrões/regras do corpo, da linguagem, da aprendizagem, entre outros (FABRIS, 2011; LOPES, 2008). Por exemplo, enunciados comuns e que contornam distintos discursos nas escolas são aqueles que apontam e descrevem o comportamento de alunos considerados como “*alunos que não aprendem*”. Nas escolas, com alguma regularidade, se apontam certos comportamentos para marcar alunos considerados fora dos padrões normativos da aprendizagem. São padrões que regulam e marcam os sujeitos para diferenciá-los em suas possibilidades de se desenvolverem ao longo do processo de escolarização.

Há também forte discurso e uma série de outros enunciados relacionados ao corpo, às habilidades e limitações de movimento de certos corpos, durante as práticas corporais dos sujeitos na escola. Esses discursos circulam nos espaços educacionais e também atravessam as práticas pedagógicas de professores de educação física quando, por exemplo, limitam ou não encorajam pessoas com deficiência a realizarem as práticas corporais durante o ensino de conteúdos próprios da cultura corporal. Para que de fato ocorra envolvimento dos alunos nas práticas corporais também é necessário pensar que algumas atividades só serão acessíveis às pessoas com determinadas deficiências se os professores realizarem adaptações nas exigências de certas tarefas e atividades (MUNSTER, 2013). Por exemplo, “a adaptação nos materiais da aula deve possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência (ALVES; DUARTE, 2014, p. 333).

Para discutirmos sobre processos de inclusão escolar, adotamos o termo *in/exclusão* proposto por Lopes e Fabris (2013) como uma forma de enfatizar a complementaridade e a interdependência

dessas dimensões na caracterização daquelas pessoas que, mesmo vivendo em situação de discriminação, não são apontadas como excluídas. Isso ocorre por exemplo com as pessoas com deficiência que têm acesso à escola regular e, portanto, estão formalmente incluídas nesses espaços educacionais, mas experimentam distintas situações de exclusão durante o processo de escolarização. Ou seja, a inclusão se constitui também por práticas de exclusão (LOPES; FABRIS, 2013). Nesse sentido, consideramos importante colocar em evidência o termo binomial *in/exclusão* com interesse em focalizar os processos de discriminação negativa no contexto educacional.

O aluno alvo da educação especial acessa, por direito, a educação regular e as classes comuns na educação básica, mas carrega experiências de discriminação negativa oriundas de diferentes dispositivos regulatórios que controlam seu corpo, seu modo de existir. Na escola, por exemplo, esses dispositivos podem ser observados nas normas que regulam o processo de ensino e o currículo escolar, como o processo avaliativo, entre outros.

As práticas de ensino da educação física escolar, enquanto componente curricular da Educação Básica, devem também ser repensadas de modo que contemplem a inclusão de pessoas com deficiência, como dimensão necessária, bem como o acesso aos conhecimentos produzidos na área. As políticas educacionais de inclusão com foco em escolas mais inclusivas deram maior visibilidade às pessoas com deficiência e sua permanência na escola, mas, por outro lado, ainda revelam um contexto histórico de discriminação negativa, presente nos espaços escolares (SKLIAR, 2019; COZZANI, 2013).

Muito se deve ao fato de que a educação especial no Brasil se constituiu fortemente influenciada pela relação normalidade/anor-

malidade (BRASIL, 2008) e isso marcou um lugar diferenciado aos sujeitos público-alvo dessa modalidade de educação, como nos espaços das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Por isso, problematizar e analisar os contextos de inclusão e exclusão escolar como dimensões interdependentes que atravessam as experiências de alunos na educação básica é um grande desafio e pode contribuir para mais estudos e pesquisas na área de Educação Especial. A questão central que se discute atualmente no contexto escolar quanto à modalidade de educação especial é que a escola deve se reconfigurar e problematizar suas práticas pedagógicas e não o aluno se adaptar às normas e padrões já estabelecidos de ensino.

O processo de inclusão, modelo atual de acesso de pessoas com deficiência ao contexto escolar, coloca ênfase nas discussões sobre as modificações do processo pedagógico para atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial. Uma escolha intencional que fazemos em nossas pesquisas realizadas nas escolas é buscar histórias particulares ou micro-histórias sobre as muitas e possíveis estratégias de permanência dos estudantes, em função de suas posições e recursos individuais, que revelam uma política da vida cotidiana das pessoas com deficiência no contexto escolar.

No acesso aos conhecimentos específicos da área de educação física, as dificuldades podem estar presentes a depender do sentido que a educação física pode assumir em relação à área de educação especial e da perspectiva de educação inclusiva (RODRIGUES, 2006). Mesmo diante do imperativo legal, muitas são as justificativas que reafirmam a dificuldade de inclusão da pessoa com deficiência nas práticas de ensino planejadas pelo professor. Uma das questões

colocadas com frequência é a falta de formação dos professores para atuarem no ensino às pessoas com deficiência e na perspectiva de uma escola inclusiva.

Como aponta um estudo recente com professores de educação física de escolas públicas, as “ações inclusivas, na educação física escolar, ainda são pouco eficazes principalmente pela falta de formação e de apoio institucional (SCARPATO; FERNANDES; ALMEIDA, 2020, p. 54). Os autores consideraram que a proposta metodológica inclusiva ainda não é eficaz e isso tem consequências no processo de permanência de alunos com deficiência na Educação Básica.

Uma escola mais inclusiva contribui para um novo olhar da comunidade escolar em relação às diferenças, não como um atributo melhor ou pior do sujeito, mas em reconhecer seu direito de ser o que é (SKLIAR, 2019). No entanto, para que a escola seja mais plural e acolhedora, não apenas o professor deve estar comprometido com a política de educação inclusiva. “Educação inclusiva envolve todo o contexto escolar. De tal modo, os variados indivíduos que integram os setores da escola exercem influência no processo de inclusão dos alunos com deficiência” (MAIA; BATAGLION; MAZO, 2020, p. 19).

Uma característica das aulas de educação física que é especialmente distinta de outras disciplinas da escola é que as aulas ocorrem em outros espaços para além das salas de aula, pois envolvem práticas corporais como parte de seu conteúdo pedagógico. Entre os conteúdos da educação física que compõem a cultura corporal estão brincadeiras, jogos, esportes, ginástica, dança, entre outros. Assim, uma questão que frequentemente está presente na escola quando se trata da inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de educação física é: qual o nível de participação e vivência nas práticas corporais

de alunos com deficiência? Conhecer a perspectiva do aluno com deficiência em relação a sua participação em práticas corporais nas aulas de educação física é importante para que os professores possam analisar e problematizar as práticas de in/exclusão na escola.

Neste texto, apresentamos algumas discussões acerca deste tema e análises produzidas a partir dos resultados de pesquisas realizadas junto ao Grupo de Pesquisa DAMA em escolas públicas de ensino médio nos municípios de Amargosa e Mutuípe, pertencentes ao Vale do Jiquiriçá.

Nossas análises sobre como estão posicionados os sujeitos da inclusão no contexto escolar se apoiam na perspectiva teórico-metodológica da análise do discurso em Michel Foucault, operando os conceitos de norma e normalização de Foucault e Canguilhem (FOUCAULT, 2010; 2012; 2013; CANGUILHEM, 2019) como forma de evidenciar as formas de exercício do poder, da constituição de saberes, tal como o saber da pedagogia pela instituição escolar, tendo como *corpus* a análise dos enunciados e das regularidades discursivas dos sujeitos público-alvo da educação especial. Identificar a formação enunciativa, discursiva e gradual da noção *normal/anormal* é um dos exercícios analíticos com os materiais de nossas pesquisas no campo escolar.

Buscamos localizar, a partir de alguns movimentos discursivos de pessoas com deficiência no contexto escolar, as condições que levam a essas pessoas estarem in/excluídas do processo educativo e os modos de o sujeito expressar experiências de si. No campo dos acontecimentos discursivos a partir dos estudos de Foucault, importa-nos compreender os enunciados (falados ou escritos) e as relações com acontecimentos do ensino da educação física escolar.

Mais pontualmente, nosso objetivo é apresentar a percepção de alunos com deficiência do ensino médio de escolas públicas da cidade de Amargosa e Mutuípe, na Bahia, sobre as dificuldades e possibilidades de inclusão e o acesso às práticas corporais nas aulas de educação física durante o processo de escolarização.

Formas de expressar experiências de si

As perspectivas e percepções do próprio aluno com deficiência sobre inclusão escolar e também sobre distintas práticas que o excluem da aprendizagem são formas de enunciar e de aprofundar nosso olhar sobre as práticas discursivas no contexto escolar. A fala dos alunos com deficiência nos ajudam a compreender melhor os processos de in/exclusão que atravessam as práticas pedagógicas dos professores de educação física.

Como perspectiva metodológica, fizemos a escolha pelo pensamento arqueológico-genealógico de Foucault com a intenção de voltar nosso olhar para [...] “fenômenos de ruptura” e a “incidência das interrupções” (FOUCAULT, 2013, p. 4) na análise das muitas formas de enunciar no discurso inclusão escolar. Nesse tipo de análise a identificação de acontecimentos repetitivos, como processos que culminam em práticas de exclusão escolar, se constitui uma série enunciativa. De modo semelhante, saberes e práticas que subjetivam as pessoas com deficiência são amplamente enunciados tanto nas salas de aula quanto nas práticas de ensino da educação física escolar.

Em *Arqueologia do saber*, Foucault (2013) analisa muitas formas de enunciados no discurso de médicos, apresentando uma formação de modalidades enunciativas considerando: quem é o sujeito que fala? Qual o status dos indivíduos que têm o direito de proferir discurso? Quais as posições que o sujeito do discurso pode ocupar? Partindo das

contribuições do autor, analisamos regularidades discursivas de alunos com deficiência do ensino médio de escolas públicas sobre inclusão nas aulas de educação física e suas experiências com as práticas corporais.

Para o desenvolvimento dessas pesquisas no campo escolar foram coletadas informações por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos com deficiência, do ensino médio, em duas escolas públicas (E1 e E2) dos municípios de Mutuípe e Amargosa, na Bahia. Essas escolas foram selecionadas por terem o maior número de alunos com deficiência matriculados no ensino médio. O estudo contou com a participação de cinco estudantes da E1 (P1, P2, P3, P4 e P5) e dois participantes da E2 (P6 e P7) (Quadros 1 e 2). Foram considerados os seguintes critérios de inclusão aos estudantes: a) ser aluno(a) público-alvo da Educação Especial conforme define a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a saber: alunos com deficiência. b) estar regularmente matriculado(a) no ensino médio das escolas selecionadas e c) aceitar, voluntariamente, participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quadro 1. Descrição dos participantes da escola 1 (E1).

| Participante | Sexo | idade | Ano (ensino médio) | Deficiência | Locomoção |
|--------------|-----------|-------|--------------------|--------------------|---|
| P1 | Masculino | 21 | 3 ^o | Baixa visão | Independente |
| P2 | Feminino | 15 | 2 ^o | Deficiência física | Independente |
| P3 | Masculino | 17 | 1 ^o | Deficiência física | Independente |
| P4 | Feminino | 15 | 1 ^o | Deficiência física | Independente |
| P5 | Masculino | 17 | 2 ^o | Deficiência física | Independente, com uso de cadeira de rodas |

Fonte: Autoria própria (2020).

Quadro 2. Descrição dos participantes da escola 2 (E2).

| Participante | Sexo | idade | Ano (ensino médio) | Deficiência | Locomoção |
|--------------|----------|-------|--------------------|--------------------|---|
| P6 | Feminino | 20 | 2 ^o | Surdez | Independente |
| P7 | Feminino | 18 | 3 ^o | Deficiência física | Independente, com uso de cadeira de rodas |

Fonte: Autoria própria (2020).

O roteiro das entrevistas levantou questões que, além dos dados de identificação dos participantes, seguiram três séries enunciativas: a) inclusão na escola; b) inclusão e educação física na escola; e c) participação nas aulas com práticas corporais. O roteiro de entrevista foi elaborado especificamente para essas pesquisas, visando à obtenção de respostas aos objetivos previamente definidos (Quadro 3).

Quadro 3. Séries enunciativas na coleta dos dados da pesquisa.

| |
|---|
| a) inclusão na escola |
| Sobre o que é estar incluído na escola |
| Sobre o que deve ser feito para que os alunos se sintam incluídos na escola |
| b) Inclusão e educação física na escola |
| Sobre o que é estar incluído nas aulas de educação física |
| Sobre o que é estar excluído das aulas de educação física |
| c) Participação nas aulas com práticas corporais |
| Sobre a participação nas aulas de educação física com práticas corporais |
| Sobre a inclusão nas aulas de educação física com práticas corporais |

Fonte: Autoria própria (2020).

Ainda é comum que alunos com deficiência não participem de atividades pedagógicas planejadas por professores de educação física as quais incluem práticas corporais. Isso não apenas compromete avanços do processo de aprendizagem, mas resulta também em um excesso de faltas ou mesmo evasão desses estudantes da escola.

Um estudo realizado por Alves e Duarte (2014) identificou que, para alunos com deficiência, alguns dos fatores para inclusão no contexto das aulas de educação física é a adaptação do ensino e uma maior participação social com seus pares na escola. Este último aspecto relacionado à aceitação pelo grupo. “A aceitação consiste na compreensão e aceitação da deficiência pelo seu grupo de colegas” (ALVES; DUARTE, 2014, p. 334).

Na adaptação do ensino, uma proposta de escola mais inclusiva deve desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as diferenças dos sujeitos da escola. O que percebemos com as experiências dentro da escola é que essas práticas ainda são hegemônicas, em torno do currículo e da metodologia de ensino. Ou seja, frequentemente, as discussões sobre inclusão e diferenças não atravessam os conteúdos da cultura corporal e tampouco são modificadas as práticas de ensino dos professores para que todos possam acessar os conhecimentos da educação física.

Na formação inicial de professores, as discussões sobre um modelo educacional inclusivo não é, necessariamente, um tema que perpassa os conteúdos da educação física. Em estudos pioneiros no Brasil sobre educação física e inclusão, Ribeiro e Araújo (2004) apontavam que isso reflete os resquícios de uma educação física tecnicista e as “dificuldades em se trabalhar com as diferenças, com o corpo não-perfeito” (p. 67).

O tema *inclusão na escola* foi o primeiro abordado com os participantes da pesquisa. Com todos os participantes das escolas (E1 e E2) identificamos que as falas atribuem uma noção de escola inclusiva e inclusão social sempre associadas à participação em alguma atividade de sala de aula. Ao mesmo tempo, podemos observar que

há um enunciado, na mesma fala, que faz um contraponto e denota o “oposto” da inclusão, a exclusão. Nossos grifos nas falas dos participantes P6 e P7 demonstram a complementaridade entre as dimensões *inclusão/exclusão* e a fala da participante P2 revela também o paradoxo *inclusão/exclusão* para um entendimento de que inclusão vai muito além da abertura de “*portas*” da escola a todos.

[...] Justamente é levar o aluno a participar da aula. Essa questão aí, tá acontecendo a aula e ele tá meio que esquecido (P6, 2019).

[...] Participar de todas as aulas sem exceção. Tipo é estar todos os alunos incluídos nas aulas. É essa ideia mesmo, de não participar, ficar de lado (P7, 2019).

[...] Na escola eu venho muitas vezes com muito sacrifício porque eu não gosto muito do ambiente escolar eu não gosto muito de conviver com as pessoas por causa de vários outros problemas assim envolvidos com minha deficiência que me deixa insegura das coisas. Então na escola eu tento transparecer uma tranquilidade, mas é muito difícil vir pra escola (P2, 2018).

O processo de exclusão marca o sujeito pelo estigma da deficiência, por ser diferente ele é julgado de forma negativa. Por isso, a noção de inclusão deve também ser considerada como experiência de cada pessoa. As formas de subjetivação de pessoas com deficiência são/estão atravessadas por saberes que circulam no ambiente escolar. Não à toa, a aluna P2 afirma não gostar muito do ambiente escolar e justifica que a sua condição de deficiência é um dos motivos, e segue: “*é muito difícil vir pra escola*”. Pensar sobre quem é o sujeito que fala e a posição que ocupa no contexto permite-nos interrogar e extrair sentidos/significados desses enunciados. Por que ir à escola tornou-se algo indesejável a essa estudante? A escola reconhece esse desejo indesejável? Skliar nos ajuda a problematizar

o estado não desejável das diferenças quando aponta uma das complexidades do processo educativo:

[...] uma pessoa que sempre foi vista e tratada como diferente deveria passar a fazer parte do comum, da comunidade, de uma comunhão pública educativa, segunda a qual todos e cada um de seus membros possam ser considerados em situação e condição de igualdade inicial, assim como a possibilidade de serem considerados em situações e condição de singularidade e diferença (SKLIAR, 2019, p. 78).

A escola não pode ser apenas um espaço de *“estar junto”*. Embora tenhamos que reconhecer que ali se constituem relações sociais importantes para que o aluno desenvolva um sentido de pertencimento àquele espaço, é preciso discutir sobre como são/estão marcadas e posicionadas as pessoas com deficiência na escola e o modo como essas marcações fazem com que uns sejam colocados em oposição a outros. “[...] Nesse contexto, a diferença passa a ser nomeada para que possa ser corrigida ou evitada, punida, registrada ou apagada” (ARCOSI, 2010, p. 187). A autora nos chama atenção para a possível armadilha que pode se tornar uma *“celebração da inclusão”*:

A “celebração da inclusão” e a “celebração da diferença” têm provocado certo desgaste a essas palavras, que, pelo uso indiscriminado, aparecem como algo banalizado, naturalizado, que vem perdendo sentido dentro da escola e que, na maioria dos casos, simplesmente acontece porque é assim que deve ser. Nesse sentido, incluir reduz-se a “estar junto” no mesmo espaço, e a materialidade desse espaço passa ser o limite para dizer da inclusão do sujeito. Ao reduzir a inclusão à proximidade física entre os sujeitos, a inclusão apresenta sua face mais perversa: colocar todos em um mesmo espaço, garantindo condições de acesso, mas perdendo de vista as condições de

permanência e, principalmente de aprendizagem (p. 188).

Nesse aspecto, é importante refletir qual o sentido que as escolas têm dado à inclusão e como têm-se ocupado com as diferenças no processo de aprendizagem. A fala da estudante P2 nos convida a problematizar a percepção que se pode ter em relação a si mesmo. “Estar atento a si, voltar o olhar para si, examinar a si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 105). Foucault considera que há diferentes formas de expressar o cuidado de si, como por exemplo, referir-se à atividade e atitude de refluir sobre si mesmo, retrair-se, ou então instalar-se em si mesmo como em um lugar-refúgio. Quando a estudante diz: “*Na escola eu venho muitas vezes com muito sacrifício porque eu não gosto muito do ambiente escolar eu não gosto muito de conviver com as pessoas*” percebemos que a escola não é este *lugar-refúgio* do cuidado de si e do outro.

Uma segunda série de enunciados desta pesquisa acercou-se do tema *inclusão e educação física na escola*. Nesta série buscamos compreender as situações de in/exclusão desses estudantes, nas aulas desse componente curricular. Destacamos, inicialmente, alguns recortes das falas dos participantes que apontam a percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. Os alunos percebem o esporte como conteúdo principal da educação física e as falas revelam a dificuldade de compreender o sentido da educação física escolar. O esporte ainda aparece como principal conteúdo e destaca-se, sobretudo, pela ênfase nas habilidades e aptidão física dos alunos durante o processo de ensino.

[...] É praticar esportes (P5, 2019).

[...] É tipo o esporte, futebol, futsal, handebol e o conhecimento que o esporte traz (P3, 2019).

[...] Acho que é o exercitar. O exercício e também aprender mais sobre os esportes e o corpo humano (P4, 2019).

A visão construída ao longo dos anos sobre a educação física no espaço escolar está fortemente vinculada ao fenômeno esportivo, e as práticas corporais citadas e valorizadas pelos alunos são aquelas associadas aos esportes experimentados na escola (SANTOS; NISTA-PICCOLO, 2011; KUNZ, 2012). Por outro lado, uma das questões que ainda se discutem no ensino da educação física é sobre a função política e pedagógica que esta disciplina deve assumir no currículo escolar e a carência de sistematização adequada dos conhecimentos da educação física no ensino médio.

Uma questão fundamental no ensino da educação física escolar é como os conteúdos selecionados pelo professor estabelecem laços com temas da realidade social desses alunos, como por exemplo, com práticas de discriminação e exclusão de pessoas com deficiência no processo de aprendizagem. Um aspecto destacado pelas falas dos participantes da pesquisa é que a disciplina de educação física é percebida em dimensões separadas com a marcação das atividades realizadas em sala de aula e aquelas realizadas em outros espaços, com práticas corporais. As atividades realizadas em sala de aula foram, sistematicamente, mais valorizadas pelos participantes de nossa pesquisa. Por que os alunos fizeram essa leitura?

Entendemos que esse olhar é atravessado por vários fatores e queremos destacar dois deles. Um está relacionado à maneira como são tratados os conteúdos da educação física e também ao modo

normativo de organização da escola que restringe os espaços que podem ser utilizados para o ensino dos conteúdos da educação física, ou seja, apenas a sala de aula e a quadra. O segundo está fortemente associado ao fato de os alunos terem que se expor à realização de práticas corporais. A partir das falas dos participantes, identificamos que a maior participação nas aulas de educação física foi em atividades pedagógicas realizadas no espaço das salas de aula, que não envolveram práticas corporais.

[...] no ensino médio eu fiquei mais assim tímida com esse assunto de sair brincando, correndo, essas coisas. Eu fiquei assim, com vergonha. A aula teórica eu participo fazendo os trabalhos, nas aulas teóricas eu me dou bem, mas na atividade física eu não faço não, eu não participo. Recentemente teve um trabalho sobre primeiros socorros, então quando é trabalho assim a maioria das pessoas quer me chamar, porque é uma coisa que eu não quero ser egocêntrica, mas é uma coisa que me dou bem fazer trabalhos, então eles sempre me incluem nisso, nessa parte de fazer trabalho comigo (P2, 2018).

[...] na sala de aula mesmo não tem nenhuma atividade que eu não tenha feito (P3, 2019).

[...] teórica eu participo normal faço todas as atividades de casa e da sala, trabalho em grupo (P5, 2019).

[...] tipo aqui mesmo, eu sempre participo das aulas no auditório, na quadra eu não vou porque não quero (P7, 2019).

O que essas falas revelam senão uma constatação de exclusão dos alunos no contexto escolar? Essas falas sinalizam como os enunciados sobre inclusão escolar estão atravessados por experiências de exclusão de jovens com deficiência. Muitas razões da não participação nas aulas de educação física não foram reveladas por esses estudantes no momento desta pesquisa. Ainda assim, consi-

deramos que a falta de acessibilidade às pessoas que usam cadeira de rodas para se locomoverem com autonomia nos espaços das quadras e das áreas externas dessas escolas pode ter sido um dos fatores que contribuiu para a não-participação efetiva das aulas com práticas corporais.

Ao focalizar a análise dessas falas no fato de que estes estudantes não se sentem à vontade para as práticas corporais, consideramos relevante abordar como há uma norma corporal que vai produzindo distintos modos de subjetivação das pessoas com deficiência na escola. A norma é um elemento para que certo exercício de poder tenha fundamento e legitimidade e se coloca sobre o corpo individual e coletivo. A noção de normalização evidencia as relações de poder, os lugares e não-lugares dos sujeitos e suas relações com o par *normal/anormal* (FOUCAULT, 2010). Sobre a gradação *normal/anormal*, Canguilhem (2019, p. 79) coloca que:

[...] é normal, etimologicamente – já que norma significa esquadro, aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva em um justo meio-termo. Daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável.

Para o autor, o sentido de *normal* traduz-se como um julgamento arbitrário que atribui um valor positivo a uma característica homogênea ou que corresponde a um padrão/regra geral. “Um caráter comum adquire um valor de tipo ideal” (CANGUILHEM, 2019, p. 79). Canguilhem faz uma discussão interessante sobre a noção *normal/anormal* na medicina, que podemos transpor ao contexto escolar e para a questão paradoxal *inclusão/exclusão*.

Há um julgamento que aprecia e qualifica uma condição em relação à norma. Essa forma de julgamento está, ao mesmo tempo, subordinada àquele que institui as normas. No caso da medicina, uma normatividade biológica. E quais são os comportamentos instituídos e considerados negativos dentro da escola por aqueles que delimitam normas/regras de comportamento escolar? Qual o normal do corpo? Qual o normal do corpo, apto às práticas corporais? É como se, ao se constituírem como sujeitos nesses espaços, estivesse implícito que a pessoa com alguma deficiência física e cadeirante não pode acessar os mesmos conhecimentos que qualquer outro aluno acessa. Isso fica ainda mais evidente em outro recorte de fala da estudante P2:

[...] Venho faltando muita aula principalmente dias que tem educação física. Acho que é coisa minha mesmo, é porque eu sempre lidei com os olhares das pessoas e aí na minha mente vários transtornos que fui criando ao longo do tempo, que eu não posso fazer esse tipo de coisa, sinto que eu me sentiria mal e as pessoas olham com dó, aí eu não gosto de ficar dando motivo as pessoas me olharem assim. Eu o máximo que eu puder evitar de chamar atenção, eu faço (P2, 2018).

Essa fala denota a dimensão de exclusão escolar. A exclusão concreta das experiências e oportunidades de aprendizado com a educação física. Altmann et al. (2018) apontam que a educação física como componente curricular obrigatório da educação básica aborda um conhecimento específico e uma das dimensões do aprendizado desses conhecimentos diz respeito ao corpo, à expressão corporal, às habilidades de execução dos movimentos. Portanto, “a apropriação de tais conhecimentos exige um envolvimento corporal com os conteúdos, uma experiência vivenciada com o corpo” (ALTMANN et al., 2018, p. 2). Percebemos nitidamente que a experiência e a vivência corporal nas aulas de educação física escolar não fazem parte do

aprendizado dos alunos que participaram desta pesquisa. Nenhum dos participantes relatou uma participação efetiva nas aulas de educação física com práticas corporais.

Outro trecho da fala da participante P2 que nos chama atenção é *“eu sempre lidei com os olhares das pessoas”*. Neste ponto, como nos diz Skliar (2019), *“assistimos a um abandono do sujeito pela linguagem: seu confinamento, seu desligamento, o desterro de sua voz”* (p. 52).

[...] notamos que certas decisões sobre quem poderá ou não aprender, quem poderá ou não ser incluído, quem poderá ou não “ter” futuro dependem muito de um jogo (muito sério, muito grave) de olhares. Olhares que têm a ver com poder, é verdade, mas também com a posição de onde partem, do lugar onde se formam e dos sujeitos aos quais se destinam (SKLIAR, 2019, p. 31).

Sabemos que o olhar pedagógico é construído diariamente por decisões e escolhas naturalizadas pelo olhar aos sujeitos e suas diferenças nos espaços escolares. Como se formam os olhares às pessoas com deficiência na escola? Esta é uma pergunta que precisa ser mais bem debatida e discutida pela comunidade escolar. As situações de exclusão nas aulas de educação física têm levado pesquisadores da área, sob distintas perspectivas teóricas, a buscarem respostas sobre por que há desigualdades de participação nas atividades que exigem envolvimento corporal (ALVES; FIORINI, 2018; ALTMANN *et al.*, 2018; UCHOGA; ALTMANN, 2016; ALVES; DUARTE, 2014).

Reconhecemos algumas contradições na fala da estudante P7, ao mesmo tempo em que reconhece que não participa das atividades realizadas na quadra poliesportiva (*“eu sempre participo das aulas no auditório, na quadra eu não vou porque não quero”* [P7, 2019]), também aponta que ser excluída é não participar de uma atividade de

educação física por não haver condições que a coloquem na atividade ou por se sentir excluída da atividade. Isso se torna mais evidente quando as perguntas foram especialmente direcionadas às experiências da própria estudante na escola.

[...] Eu me sinto incluída em todas as aulas independente do que for, tipo teve uma aula a gente tava trabalhando com ginástica aí tinha que apresentar e mesmo eu sendo deficiente eu participei, eu fiz de boa (P7, 2019).

Há, nesse trecho da fala, a percepção de estar incluída na aula de educação física no momento de uma aula de ginástica. Mas também se nota, na sequência, o reconhecimento da discriminação negativa e dos processos de in/exclusão escolar. A frase: *“mesmo eu sendo deficiente eu participei de boa”* denota tanto a necessidade de afirmação de suas possibilidades, como também está atravessada por uma série de enunciados que reforçam o olhar de que a pessoa com deficiência *“não é capaz”*. Isso dito pelo próprio sujeito traz um duplo sentido que passa pelo reconhecimento de si e do outro sobre si. A habilidade corporal pode ser um fator de não-participação nas aulas de educação física, inclusive tornar-se fator decisivo para que os alunos sejam incluídos ou não no momento de uma atividade com envolvimento corporal, como percebemos na fala da estudante P2:

[...] Aquele negócio de ser a última escolhida no jogo, por exemplo, no jogo ninguém quer se interagir comigo, talvez com receio de me machucar, enfim também, por exemplo, eles tem uma coisa como se eu não sei, acho que como se eu fosse muito frágil, então se alguém me acerta uma bola aí era aquela meu deus do céu o que é isso, isso é bom porque mostra que tem cuidado, mas as vezes também com a pessoa com deficiência também é chatinho porque ela quer ser tratada como as demais pessoas né. Há essa questão de fazer exercício físico “mas tu vai aguentar, não sei

o que, tira o óculos”, sempre tem isso assim por causa do óculo eu tenho miopia nos olhos aí eu não enxergo quase nada se tirar vai ser pior então, mas sempre tem cobranças então eles falam “é melhor tu não ir por causa do teu óculos”, por causa disso e aquilo, “vou jogar muito forte, não entra porque eu vou jogar muito forte” (P2, 2018).

Novamente, a noção que se tem do próprio corpo e sobre como este pertence e se encaixa às regras instituídas está determinada pelas marcações normativas e hegemônicas dos espaços institucionais, como a escola. “As visões que temos, portanto, de nosso corpo, hoje, estão submersas também nas imagens e memórias que a medicina nos propõe como corpo” (MILANEZ, 2007, n. p). O julgamento pelos colegas sobre a capacidade da aluna P2 e suas habilidades físicas também denota a discriminação negativa, muitas vezes mascarada por atitudes de superproteção.

Uchoga e Altmann (2016), analisando a participação efetiva de meninas em situação de jogo nas aulas de educação física, apontaram que a habilidade corporal e a autoconfiança na capacidade de realizar as atividades propostas fez com que as alunas participassem ativamente de um jogo e, com isso, tivessem legitimidade no grupo. No contexto de nossa pesquisa, percebemos que a estudante sequer se coloca na situação da prática porque reconhece os efeitos dos olhares e atitudes de exclusão pelos colegas da turma.

Voltando a nossa questão central do início deste texto, a percepção de alunos com deficiência do ensino médio sobre as dificuldades e possibilidades de inclusão e o acesso às práticas corporais nas aulas de educação física e, de acordo com os resultados obtidos em nossa pesquisa, percebemos que a experiência subjetiva de inclusão dos alunos está associada a processos de in/exclusão escolar

que passam pela construção do olhar em relação às diferenças dos sujeitos da escola e pela política de educação inclusiva adotada pelas escolas. “[...] A escola não pode deixar os alunos à sua própria sorte, à má sorte” (SKLIAR, 2019, p. 35). Deve ir contra a ordem “natural” das coisas, essa natureza que alguns pensam que não se pode contradizer.

Nossos resultados também revelaram a necessidade e a importância de se discutir a implantação de políticas de inclusão escolar e os mecanismos de exclusão das pessoas com deficiência durante o processo de escolarização. É preciso analisar a naturalização dos discursos sobre a escola inclusiva juntamente com as práticas escolares, no sentido de compreender e problematizar como as políticas de inclusão refinam processos de normalização dos sujeitos com deficiência por meio de diferentes estratégias.

A educação física enquanto componente curricular da escola, que aborda conhecimentos da cultura corporal, como construção histórica, social e política deve ser atuante no processo de inclusão das pessoas com deficiência a partir da (des)construção de práticas pedagógicas em torno do corpo, da linguagem, da proficiência motora que marcam negativamente os sujeitos no espaço escolar. Como perspectiva futura, compreendemos que há a necessidade de aprofundamento nas questões levantadas e discutidas neste trabalho, tomando como referência os alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

Referências

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso.

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 329-338, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000200329&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12//07/2020.

ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v.19, n. 1, p. 03-16, jan. 2018. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/7523>. Acesso em: 15/02/2020.

ALTMANN, H. et al. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2018000100702&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21/07/2020.

ARCOSI, R. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. *In*: LOPES, M. C.; FABRIS, E. F. (Orgs.). **Aprendizagem & Inclusão**. Implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC: SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei Federal n. 12796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

COZZANI, M. Educação Física e inclusão: a experiência da estratégia de tutoria e o impacto na aprendizagem motora. *In*: PIMENTEL,

S. C. (org.). **Universidade e escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas/BA: UFRB, p. 33-64 ,2013.

FABRIS, E. H. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 15, n. 1, p. 32-39, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/978/181>. Acesso em: 07/02/2020.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16/07/2020.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

LOPES, M. C. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, Colômbia, n. 54, p. 96-119, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248006>. Acesso em: 05/02/2020.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MAIA, J.; BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z. Alunos com transtorno do Espectro Autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 21, n. 1, jun. 2020. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/9696> Acesso em: 10/07/2020.

MILANEZ, N. Toda vez que minto constroem verdades. Sobre corpos e poderes. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, Goiás, v. 10, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/lep/article/view/32533>. Acesso em: 10/03/2020.

MUNSTER, M. de A. van. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, jul/dez, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/3612>. Acesso em: 03/05/2020.

RIBEIRO, S. M.; ARAÚJO, P. F. A formação acadêmica refletindo na expansão do esporte adaptado: uma abordagem brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 57-69, maio, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/238>. Acesso em: 12/05/2020.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

SANTOS, M. A. G. N.; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de Educação Física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 65-78, Jan. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092011000100008&lng=en&nrm=iso, Acesso em: 17/06/2020.

SCARPATO, L. C.; FERNANDES, P. T.; ALMEIDA, J. J. G. Inclusão e o esporte adaptado na Educação Física escolar: o que pensam

os professores da rede pública de ensino? **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 21, n. 1, jun. 2020. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/10111>. Acesso em: 10/07/2020.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 163-170, Jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892016000200163&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21/07/2020.

Prática de caminhada e mudanças na pressão arterial

*Tarcísio Silva Santos
Teresa Maria Bianchini de Quadros
Thiago Ferreira de Sousa
Danilo França Conceição dos Santos
Vanessa Barbosa Facina
Alex Pinheiro Gordia*

Introdução

A hipertensão arterial sistêmica (HAS) é uma condição clínica de muitos fatores, na qual a pressão arterial (PA) se eleva e se sustenta (VI DIRETRIZES BRASILEIRAS DE HIPERTENSÃO, 2010a). Esta condição está relacionada a alterações funcionais e/ou estruturais dos órgãos-alvo e a alterações metabólicas que podem contribuir para eventos cardiovasculares fatais e não fatais (FOROUZANFAR et al., 2017). Em 2001, cerca de 7,6 milhões de mortes no mundo foram atribuídas à elevação da PA (54% por acidente vascular encefálico e 47% por doença isquêmica do coração), dessas a maioria em países de baixo e médio desenvolvimento econômico e mais da metade em indivíduos entre 45 e 69 anos (VI DIRETRIZES BRASILEIRAS DE HIPERTENSÃO, 2010a). Estima-se que entre 1990 e 2015, no Brasil, houve o aumento de 104,2% de mortes em decorrência da hipertensão arterial (FOROUZANFAR et al., 2017).

A população moderna tem adotado um estilo de vida basicamente caracterizado pela falta de atividade física (AF), alimentação inadequada e situações frequentes de estresse. A inatividade física e a falta de cuidado com os hábitos alimentares estão diretamente associadas

à ocorrência de uma série de distúrbios orgânicos. A HAS tem recebido destaque dentre esses distúrbios, pois além de comprometer a qualidade de vida dos sujeitos pode gerar custos elevados ao sistema público de saúde (SIMÃO *et al.*, 2008; FERNANDES; SILVA JÚNIOR, 2012; GIRALDO *et al.*, 2013; LI *et al.*, 2018; COSTA *et al.*, 2018).

A HAS é considerada um dos mais expressivos problemas de saúde pública da atualidade, sendo uma importante causa modificável de morbimortalidade cardiovascular na população adulta e um fator de risco independente para doenças cardiovasculares (V DIRETRIZES BRASILEIRAS DE HIPERTENSÃO, 2007; MOREIRA *et al.*, 2011). As doenças cardiovasculares conduzem a graves consequências para a qualidade de vida das pessoas no Brasil, dentre elas pode-se citar o grande número de internações, aposentadoria precoce e morte (TOLEDO *et al.*, 2007; COSTA *et al.*, 2018). Pesquisa realizada em 23 países em desenvolvimento, com o objetivo de estimar o impacto da HAS para as perdas econômicas associadas às doenças crônicas, relatou que o Brasil perderia 4,18 bilhões de dólares com gastos voltados para essas doenças no período entre 2006 a 2015 (ABEGUNDE *et al.*, 2007).

A VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão (2010a) propõe como estratégias para o tratamento da HAS as modificações dos hábitos de vida (cessação do tabaco, redução do consumo de sal, álcool e a prática de AF) e o controle de peso. Os programas de intervenção com AF têm sido realizados com o intuito de aumentar o nível de AF da população e de apresentar resultados benéficos em relação à percepção de saúde dos participantes (HALLAL *et al.*, 2010; SOUZA *et al.*, 2018; GROESSL *et al.*, 2019). A adoção de hábitos alimentares mais saudáveis e intervenções educativas na alimentação são terapias que ocasionam impactos positivos na redução de riscos cardio-

vasculares. As intervenções constituídas por práticas de exercícios físicos e orientações nutricionais têm efeitos positivos no controle da PA (FERNANDES; SILVA JÚNIOR, 2012; GONG *et al.*, 2018; COSTA *et al.*, 2018), contudo, ainda são relativamente escassos os estudos que investigaram um programa de exercício físico e orientação nutricional por longo período de tempo e com acompanhamento na prevenção e/ou diminuição da HAS.

Nesse sentido, o presente estudo tem o objetivo de avaliar o efeito de nove meses de intervenção com exercício físico e orientação nutricional sobre a PA de portadores de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) participantes do projeto de Extensão Universitária “Caminhando com Saúde”.

Métodos

Desenho do estudo e critérios éticos

O presente estudo caracterizou-se como pré-experimental, do tipo antes e depois, pois não teve grupo controle (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). Previamente à participação no estudo, os voluntários foram informados sobre os objetivos da investigação e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Maria Milza (CEP-FAMAM), sob o processo nº 084/2010.

Seleção dos participantes

O presente estudo faz parte do Projeto de Extensão Universitária intitulado “Caminhando com Saúde”, realizado por discentes e docentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacha-

relado em Nutrição da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O projeto visa atender a população adulta, residente no município de Amargosa-BA, que apresente, pelo menos, uma das seguintes patologias: diabetes *melittus*, hipertensão arterial e/ou obesidade. A seleção dos participantes do projeto foi baseada nos critérios:

a) inclusão: ser portador de diabetes e/ou hipertensão e/ou obesidade, bem como, ter idade igual ou superior a 18 anos;

b) exclusão: não ter disponibilidade para participar das atividades do projeto e/ou não estar apto para a prática de exercícios físicos.

Para a participação no presente estudo foram incluídos os voluntários que participaram do projeto durante nove meses de intervenção, no período de 15 de março a 15 de dezembro de 2013, com frequência de participação $\geq 50\%$. Os voluntários foram convidados a participar do projeto através de anúncios em carros de som, folders e convites realizados pessoalmente, pelos discentes, nas Unidades de Saúde da Família do município.

Avaliações

Foram utilizadas informações referentes ao perfil sociodemográfico (idade, sexo, estado civil, escolaridade, renda), patológico (hipertensos, diabéticos e/ou obesos), antropométrico (massa corporal, estatura, índice de massa corporal – IMC, circunferência abdominal – CA) e pressão arterial sistólica (PAS) e diastólica (PAD). Os perfis sociodemográfico e patológico foram avaliados pré-intervenção. A PA foi avaliada antes, durante e depois da intervenção a cada trimestre, contabilizando quatro momentos de avaliações.

Os participantes foram entrevistados e autorrelataram sua idade, sexo, renda familiar mensal, escolaridade e estado civil. O estado

patológico referente a diabetes e hipertensão foi diagnosticado por um médico da Prefeitura Municipal da cidade, por meio de uma avaliação clínica e com base em exames prévios. A obesidade abdominal foi investigada através da mensuração da CA, com base nos procedimentos descritos por Callaway *et al.* (1988), utilizando-se uma fita métrica inelástica com resolução de 0,1 cm. Foram considerados com CA elevada as mulheres com valores ≥ 80 cm e homens com valores ≥ 94 cm e com CA muito elevada as mulheres com valores ≥ 88 cm e homens com valores ≥ 102 cm (LEAN *et al.*, 1995). A massa corporal e a estatura foram mensuradas a partir dos procedimentos descritos por Gordon, Chumlea e Roche (1988). O cálculo e classificação do IMC seguiram procedimentos descritos pela Organização Mundial da Saúde (1995, 2000). A PAS e PAD foram obtidas por meio de um aparelho digital de braço. Tanto para a mensuração quanto para a classificação da pressão arterial foram utilizados os parâmetros estabelecidos pelas VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão (2010b).

Exercício físico

O exercício realizado pelos participantes foi a caminhada, que ocorreu três vezes por semana na *Praça do Bosque*¹⁶. Os voluntários foram orientados a realizar a caminhada, preferencialmente, todos os dias da semana. O tempo de caminhada e a intensidade foram prescritos individualmente. O tempo estipulado variava de 20 a 60 minutos e a intensidade de 50% a 80% da frequência cardíaca máxima, prescritos a partir dos cálculos da frequência cardíaca de reserva (FCR), frequência cardíaca alvo (FC_{alvo}) e seus limites inferior

¹⁶ A *Praça do Bosque*, com extensão de 531 metros, fica localizada no centro da cidade de Amargosa, BA. A praça é um espaço público, arborizado, muito utilizado pelos moradores da cidade para a prática de caminhada, bem como para a realização de atividades culturais. Constituinte-se um lócus específico para atendimento aos participantes do programa.

e superior. A prescrição baseou-se nas recomendações do *American College of Sports Medicine* (2009).

Ações educativas: oficinas e palestras

Paralelamente à prática de caminhada foram realizadas semanalmente ações educativas com duração média de duas horas em cada encontro. As atividades foram alternadas semanalmente entre as seguintes áreas temáticas: “Orientação à prática da caminhada e cuidados à saúde” e “Orientação nutricional”. As ações educativas foram desenvolvidas em grupo e coordenadas por discentes e docentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Nutrição da UFRB.

Avaliações pré, durante e pós-exercício

Os participantes chegavam às 06h45min da manhã para a realização de avaliações pré-exercício. Os hipertensos foram submetidos à aferição da PA e os diabéticos à verificação da glicemia capilar pós-prandial, com o intuito de garantir a prática do exercício físico sem riscos à saúde. Quando o participante com HAS apresentava valores de PA superiores a 160/95 mmHg era imediatamente encaminhado à Unidade de Saúde da Família mais próxima para avaliação detalhada e não realizava a caminhada nesse dia. Para os indivíduos com diabetes *melittus*, quando a glicemia estava inferior a 100 mg/dL, era orientado a consumir 20 a 30 gramas de carboidratos e aguardar de 20 a 30 minutos para realizar a caminhada. Quando a glicemia estava superior a 300 mg/dL, o diabético não realizava a caminhada, sendo encaminhado à Unidade de Saúde da Família mais próxima para avaliação detalhada. Além disso, todos os participantes

tinham a sua frequência cardíaca avaliada antes, durante e depois da realização da caminhada. Durante a caminhada, a cada volta na *Praça do Bosque*, foi registrada a percepção subjetiva de esforço dos participantes utilizando-se a escala de Borg (2000).

Análise estatística

Primeiramente foi realizada análise descritiva das informações por meio de média, desvio padrão (DP), frequências absolutas e relativas. As mudanças pré, durante e pós-intervenção, referentes aos valores da PAS e PAD dos participantes do presente estudo, foram investigadas através do teste ANOVA com medidas repetidas, com nível de significância de 5%. Os dados foram analisados no programa SPSS para *Windows* (versão 20.0).

Resultados

O grupo pesquisado foi composto por 29 voluntários com média de idade de 66,6 (dp=9,2) anos. O valor médio de massa corporal e estatura foram de 64,5 (dp=12,9) kg e 152 (dp=7,0) cm, respectivamente, sendo o IMC médio de 27,70 (dp=5,48) kg/m². A renda familiar média foi de 1,4 (dp=0,8) salários mínimos.

As frequências absolutas e relativas das características socio-demográficas e patológicas são apresentadas na Tabela 1. Houve predominância de participantes do sexo feminino, casados e com a escolaridade inferior a quatro anos. Quanto às patologias, houve maior prevalência de HAS e CA elevada. Observou-se maior proporção de pessoas que apresentaram simultaneamente HAS e CA elevada (79,3%), sendo que 27,6% possuíam as três patologias.

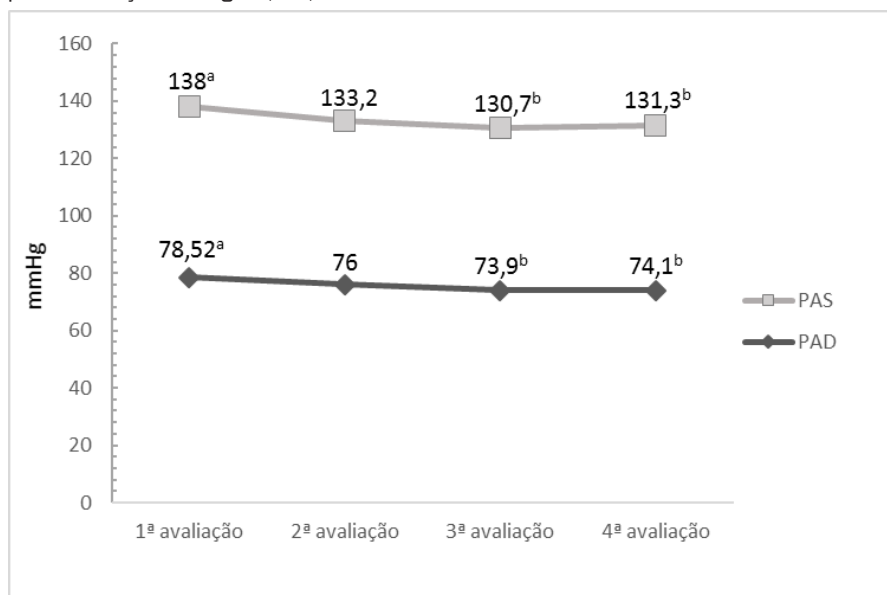
Tabela 1. Características sociodemográficas e patológicas dos participantes do estudo no *baseline*. Amargosa, BA, 2013.

| Variáveis | Frequência absoluta (n) | Frequência relativa (%) |
|--|--------------------------------|--------------------------------|
| Sexo | | |
| Feminino | 27 | 93,1 |
| Masculino | 2 | 6,9 |
| Estado Civil | | |
| Solteiro | 3 | 10,3 |
| Casado | 15 | 51,7 |
| Víuvo | 10 | 34,5 |
| Divorciado | 1 | 3,5 |
| Escolaridade | | |
| <4 anos | 14 | 48,3 |
| 4 a 8 anos | 11 | 37,9 |
| >8 anos | 4 | 13,8 |
| Diabetes | | |
| Ausência | 18 | 62,1 |
| Presença | 11 | 37,9 |
| Hipertensão | | |
| Ausência | 4 | 13,8 |
| Presença | 25 | 86,2 |
| CA | | |
| Normal | 4 | 13,8 |
| Elevada | 25 | 86,2 |
| Diabetes + Hipertensão | | |
| Ausência | 20 | 69,0 |
| Presença | 9 | 31,0 |
| Diabetes + Circunferência Abdominal Elevada | | |
| Ausência | 20 | 69,0 |
| Presença | 9 | 31,0 |
| Hipertensão + Circunferência Abdominal Elevada | | |
| Ausência | 6 | 20,7 |
| Presença | 23 | 79,3 |
| Hipertensão + Diabetes + Circunferência Abdominal Elevada | | |
| Ausência | 21 | 72,4 |
| Presença | 8 | 27,6 |

Fonte: Autoria própria (2020).

A comparação entre os valores da PAS e PAD entre as quatro avaliações realizadas (uma pré-intervenção, duas durante e outra pós-intervenção) pode ser verificada na Figura 1. Observou-se redução significativa na PAS quando comparada à primeira avaliação com a terceira ($p=0,014$) e a primeira com a quarta ($p=0,022$). Para a PAD, também se observou diminuição significativa quando se comparou a primeira avaliação com a terceira ($p=0,010$) e a primeira com a quarta ($p=0,032$).

Figura 1. Mudanças na PAS e PAD dos participantes do estudo nas avaliações pré, durante e pós-intervenção. Amargosa, BA, 2013.



Legenda: a≠b

Fonte: Autoria própria (2020).

Discussão

A principal contribuição do presente estudo para o avanço do conhecimento da área foi apresentar informações referentes às mu-

danças nos valores pressóricos de portadores de DCNT durante nove meses de intervenção com exercícios físicos e orientação nutricional. Acredita-se que esses achados podem ser úteis para o desenvolvimento de políticas públicas e para a promoção de modos de vida mais saudáveis, com o intuito da melhoria da saúde e da qualidade de vida da população.

Os achados do presente estudo demonstraram reduções significativas, tanto na PAS quanto na PAD, quando comparados os valores médios da primeira avaliação (pré-intervenção) com a terceira e a quarta avaliações (após seis e nove meses do início da intervenção, respectivamente). Vale ressaltar que não se observou redução significativa da PAS e PAD entre a primeira e segunda avaliação (período de três meses iniciais da intervenção). Esses resultados corroboram com estudos prévios (RÊGO *et al.*, 2011; RECH *et al.*, 2013; HAGBERG *et al.*, 2000; FERNANDES; SILVA JÚNIOR, 2012), indicando que intervenções com períodos de tempo mais longos têm mais chances de sucesso no enfrentamento da HAS.

Para o enfrentamento da HAS e dos riscos cardiovasculares adjacentes a essa condição, tem sido recomendado o tratamento da obesidade, a redução da ingestão de sal, o aumento da ingestão de potássio, a diminuição da ingestão de álcool e a realização de exercícios físicos dinâmicos (CHOBANIAN *et al.*, 2003; PRINCEWEL *et al.*, 2019). No presente estudo, paralelamente à prescrição e orientação de exercícios físicos, foram desenvolvidas ações de orientação nutricional. Está bem documentado na literatura que a união sinérgica entre exercícios físicos e nutrição tem sido demonstrada como fator importante para o sucesso de intervenções em saúde (ALBERT PÉREZ *et al.*, 2019; WOLF *et al.*, 2019). Coca *et al.* (2010) defendem

que é necessária a inclusão do nutricionista nos diferentes setores da saúde pública para proporcionar informações sobre nutrição e prevenção das comorbidades para os hipertensos, além de realizar a capacitação dos agentes de saúde em relação à alimentação. No mesmo sentido, é urgente o fortalecimento de estratégias que garantam a presença do professor de Educação Física na atenção básica, como o Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica, visando possibilitar ações não farmacológicas de prevenção e controle das DCNT para todos os estratos da população.

No presente estudo, houve parcela dos participantes em fase idosa da vida (média de idade de 66,6 anos). Em estudo realizado por Pieri *et al.* (2008), em São Paulo, observou-se aumento no número de pessoas com PAS e PAD elevadas no grupo com idade igual ou superior a 60 anos. Essa característica de predominância da HAS em pessoas com idade superior a 60 anos foi observada também por Zattar *et al.* (2013), em estudo realizado no Sul do Brasil. Outro estudo que corrobora este panorama foi realizado em Uganda por Kotwani *et al.* (2013), observando-se maior prevalência de hipertensos entre pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, quando comparada àqueles com idade entre 18 e 29 anos. Esse conjunto de achados reforça que a idade representa um importante fator de risco para o aumento da ocorrência da HAS.

A quantidade massiva de participantes do sexo feminino no presente estudo necessita de reflexão e discussão. Achados semelhantes também foram observados por outras investigações que propuseram intervenções em saúde (BARROSO *et al.*, 2008; LOCKS *et al.*, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2010; BURTON *et al.*, 2018; SILVA *et al.*, 2020). Aspectos relacionados à nossa cultura, ainda patriarcal e

machista, podem ser importantes para a menor adesão de homens em ações desta natureza (RIBEIRO *et al.*, 2012; MEDEIROS *et al.*, 2014; SILVA *et al.*, 2020). O processo de conscientização e adesão de homens a ações de promoção da saúde é um importante desafio da área e carece de mais estudos sobre “o que fazer” e “como fazer”.

Neste estudo foi demonstrado que a maioria dos participantes tinha escolaridade inferior a quatro anos. Essa característica amostral pode ajudar a explicar a elevada prevalência de HAS no grupo estudado (aproximadamente 86%). Outras pesquisas também observaram uma maior prevalência da HAS entre indivíduos que possuíam menor escolaridade (MOLINA *et al.*, 2003; CESARINO *et al.*, 2008; MALTA; MOURA; NETO, 2011; MENDES *et al.*, 2013; PEREZ *et al.*, 2013). Indivíduos com menor escolaridade tendem a ter menos acesso e compreensão a respeito de informações simples e essenciais para prevenções e tratamentos de DCNT, tais como a importância de se praticar AF e de evitar o consumo de sal e de alimentos industrializados.

A elevada prevalência de indivíduos com a CA aumentada (79,3%) foi outro achado que chamou a atenção no presente estudo. A obesidade, especialmente a abdominal, tem se apresentado como um importante fator de risco para HAS (MOURA *et al.*, 2004; FEIJÃO *et al.*, 2005; NEVES, 2008; GOMES; ALVES, 2009; RICCI *et al.*, 2018). Nesse sentido, programas de promoção da saúde e prevenção/controle de DCNT precisam incluir ações específicas de enfrentamento a essa condição presente em parte considerável da população brasileira e mundial (CAI *et al.*, 2014; FERNANDEZ-JIMENEZ *et al.*, 2019).

O presente estudo apresenta limitações que devem ser consideradas. O ponto de corte de frequência nas atividades utilizado ($\geq 50\%$) pode ser considerado baixo. Com frequências maiores, espera-se que resultados mais expressivos poderiam ter sido observados; b) fatores de confusão para os efeitos de intervenções em saúde como os hábitos alimentares e o uso de medicamentos não foram controlados. Como pontos fortes de nosso estudo, destacam-se o tempo de intervenção longo (9 meses), a característica interdisciplinar das ações e o fato de a amostra estudada ser de residentes em uma cidade do interior no Nordeste, pois achados com este perfil são escassos.

Considerações finais

Observou-se efeito positivo de uma intervenção interdisciplinar baseada em exercícios físicos e orientação nutricional para a redução da PAS e PAD. Essas informações reforçam a importância do planejamento e desenvolvimento de políticas públicas de promoção da saúde que considerem as áreas da AF e da nutrição como indispensáveis para o enfrentamento das DCNT.

Referências

ABEGUNDE, D. O.; MATHERS, C. D.; ADAM, T.; ORTEGON, M.; STRONG, K. The burden and costs of chronic diseases in low-income and middle-income countries. **The Lancet**, Reino Unido, v. 370, n. 9603, p. 1929-1938, 2007.

ALBERT PÉREZ, E.; POVEDA GONZÁLEZ, M.; MARTÍNEZ-ESPINOSA, R. M.; MOLINA VILA, M. D.; REIG GARCÍA-GALBIS, M. Practical guidance for interventions in adults with metabolic syndrome: diet

and exercise vs. changes in body composition. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basileia, v. 16, n. 18, 2019.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **ACSM'S guidelines for exercise testing and prescription**. 8. ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2009.

BARROSO, W. K. S.; JARDIM, C. B. V.; VITORINO, P. V.; BITTEN-COURT, A.; MIQUETICHUC, F. Influência da atividade física programada na pressão arterial de idosos hipertensos sob tratamento não-farmacológico. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 54, n. 4, p. 328-333, 2008.

BORG, G. **Escalas de Borg para dor e o esforço percebido**. São Paulo: Manole, 2000,

BURTON, E.; FARRIER, K.; HILL, K. D.; CODDE, J.; AIREY, P.; HILL, A. M. Effectiveness of peers in delivering programs or motivating older people to increase their participation in physical activity: Systematic review and meta-analysis. **Journal of Sports Sciences**, Constança, v. 36, n. 6, p. 666-678, 2018.

CAI, L.; WU, Y.; WILSON, R. F.; SEGAL, J. B.; KIM, M. T.; WANG, Y. Effect of childhood obesity prevention programs on blood pressure: a systematic review and meta-analysis. **Circulation**, Holanda, v. 129, n. 18, p. 1832-1839, 2014.

CALLAWAY, C. W.; CHUMLEA, W. C.; BOUCHARD, C.; HIMES, J. H.; LOHMAN, T. G.; MARTIN, A. D. Circumferences. In: LOHMAN, T. G.; ROCHE, A. F.; MARTORELL, R. (ed.). **Anthropometric standardization reference manual**. Champaign: Human Kinetics; 1988.

CESARINO, C. B.; CIPULLO, J. P.; MARTIN, J. F. V.; CIORLIA, L. A.; GODOY, M. R. P.; CORDEIRO, J. A.; RODRIGUES, I. C. Prevalência e fatores sociodemográficos em hipertensos de São José do Rio Preto - SP. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v. 91, n. 1, p. 31-35, 2008.

CHOBANIAN, A. V.; BAKRIS, G. L.; BLACK, H. R.; CUSHMAN, W. C.; GREEN, L. A.; IZZO JR., J. L.; JONES, D. W.; MATERSON, B. J.; OPARIL, S.; WRIGHT JACKSON, T. JR.; ROCCELLA, E. J. The seventh report of the joint national committee on prevention, detection, evaluation, and treatment of high blood pressure: the JNC 7 report. **Jama**, Estados Unidos, v. 289, n. 19, p. 2560-2571, 2003.

COCA, A. L.; GRIPP, D. B.; SCHINESTZKI, E. C. V.; GIANLUPI, K.; LIBERALI, R.; COUTINHO, V. F. Consumo alimentar e sua influência no controle da hipertensão arterial de adultos e idosos de ambos os sexos em uma unidade básica de saúde em Dourados-MS. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 2, p. 244-257, 2010.

COSTA, S. D. M.; LIMA, C. D. A.; NOBRE, A. L. C. S. D.; VIEIRA, D. D. M. A.; LEAL, A. L. R. Hypertension bearers with high risk/big risk of cardiovascular diseases and socioeconomic and health indicators. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 64, n. 7, p. 601-610, 2018.

COSTA, E. C.; HAY, J. L.; KEHLER, D. S.; BORESKIE, K. F.; ARORA, R. C.; UMPIERRE, D.; SZWAJECER, A.; DUHAMEL, T. A. Effects of high-intensity interval training versus moderate-intensity continuous training on blood pressure in adults with pre-to established hypertension: a systematic review and meta-analysis of randomized trials. **Sports Medicine**, Alemanha, v. 48, n. 9, p. 2127-2142, 2018.

FEIJÃO, A. M. M.; GADELHA, F. V.; BEZERRA, A. A.; OLIVEIRA, A. M.; SILVA, M. S. S.; LIMA, J. W. O. Prevalência de excesso de peso e hipertensão arterial, em população urbana de baixa renda. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v. 84, n. 1, p. 29-33, 2005.

FERNANDES, V. L. S.; DA SILVA JÚNIOR, W. J. Abordagem não farmacológica na hipertensão arterial sistêmica. **Revista Educação em Saúde**, Anápolis, v. 1, n. 1, p. 24-27, 2012.

FERNANDEZ-JIMENEZ, R. *et al.* Child health promotion in underserved communities: the FAMILIA Trial. **Journal of the American College of Cardiology**, Washington, v. 73, n. 16, p. 2011-2021, 2019.

FOROUZANFAR, M. H. *et al.* Global burden of hypertension and systolic blood pressure of at least 110 to 115 mm Hg, 1990-2015. **Jama**, Chicago, v. 317, n. 2, p. 165-182, 2017.

GIRALDO, A. E. D.; GOMES, G. A. O.; SERAFIM, T. H. S.; ZORZETO, L. P.; AQUINO, D. C.; KOKUBUN, E. Influência de um programa de exercícios físicos no uso de serviços de saúde na Atenção Básica de Saúde do município de Rio Claro, SP. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 186-196, 2013.

GORDON, C. C.; CHUMLEA, W. C. C.; ROCHE, A. F. Stature, recumbent length, and weight. *In*: LOHMAN, T. G.; ROCHE, A. F.; MARTORELL, R. (ed.). **Anthropometric standardization reference manual**. Champaign: Human Kinetics; 1988.

GOMES, B. D. M. R.; ALVES, J. G. B. Prevalência de hipertensão arterial e fatores associados em estudantes de Ensino Médio de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco, Brasil, 2006. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 375-381, 2009.

GONG, X. Y.; CHEN, J. C.; LI, J. X.; CAO, J.; HU, D. S.; SHEN, C.; LU, X. F.; ZHOU, Z. Y.; LIU, Z. D.; YANG, X. L.; HUANG, J. P.; CHEN, S. F.; GU, D. F. The relationship between physical activity and incident hypertension in rural Chinese. **Zhonghua yu fang yi xue za zhi** [Chinese journal of preventive medicine], China, v. 52, n. 6, p. 615-621, 2018.

GROESSL, E. J.; KAPLAN, R. M.; REJESKI, W. J.; KATULA, J. A.; GLYNN, N. W.; KING, A. C.; SPRING, B.; PAHOR, M. Physical activity and performance impact long-term quality of life in older adults at risk for major mobility disability. **American Journal of Preventive Medicine**, Estados Unidos, v. 56, n. 1, p. 141-146, 2019.

HAGBERG, J. M.; PARK, J. J.; BROWN, M. D. The role of exercise training in the treatment of hypertension: an update. **Sports Medicine**, Alemanha, v. 30, n. 3, p. 193-206, 2000.

HALLAL, P. C.; TENÓRIO, M. C. M.; TASSITANO, R. M.; REIS, R. S.; CARVALHO, Y. M.; CRUZ, D. K. A.; DAMASCENA, W.; MALTA, D. C. Avaliação do programa de promoção da atividade física Academia da Cidade de Recife, Pernambuco, Brasil: percepções de usuários e não-usuários. Evaluation of the Academia da Cidade program to promote physical activity in Recife, Pernambuco State, Brazil: perceptions of users and non-users. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 70-78, 2010.

KOTWANI, P. *et al.* Epidemiology and awareness of hypertension in a rural Ugandan community: a cross-sectional study. **BioMed Central Public Health**, London v. 13, n. 1, 2013.

LEAN, M. E. J.; HAN, T. S.; MORRISON, C. E. Waist circumference as a measure for indicating need for weight management. **BMJ**, Reino Unido, v. 311, n. 6998, p. 158-161, 1995.

LI, J.; YU, J.; CHEN, X.; QUAN, X.; ZHOU, L. Correlations between health-promoting lifestyle and health-related quality of life among elderly people with hypertension in Hengyang, Hunan, China. **Medicine**, Oxford, v. 97, n. 25, p. 1-7, 2018.

LOCKS, R. R.; RIBAS, D. I. R.; WACHHOLZ, P. A.; GOMES, A. R. S. Efeitos do treinamento aeróbio e resistido nas respostas cardiovasculares de idosos ativos. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 25, n. 3, p. 541-550, 2012.

MALTA, D. C.; MOURA, E. C.; NETO, O. L. M. Gender and schooling inequalities in risk and protective factors for chronic diseases among Brazilian adults, through telephone survey. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 125-35, 2011.

MEDEIROS, P. A. D.; STREIT, I. A.; SANDRESCHI, P. F.; FORTUNATO, A. R.; MAZO, G. Z. Participação masculina em modalidades de atividades físicas de um Programa para idosos: um estudo longitudinal. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 08, p. 3479-3488, 2014.

MENDES, T. A. B.; GOLDBAUM, M.; SEGRI, N. J.; BARROS, M. B. A.; CÉSAR, C. L. G.; CARANDINA, L. Factors associated with the prevalence of hypertension and control practices among elderly residents of Sao Paulo city, Brazil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, p. 2275-86, 2013.

MOLINA, B. C. M.; CUNHA, R. S.; HERKENHOFF, L. F.; MILL, J. G. Hipertensão arterial e consumo de sal em população urbana. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 37, n. 6, p. 743-50, 2003.

MOREIRA, O. C.; OLIVEIRA, R. A. R.; NETO, F. A.; AMORIM, W.; OLIVEIRA, C. E. P.; DOIMO, L. A.; AMORIM, P. R. S.; LATERZA, M. C.; MONTEIRO, W. D.; MARINS, J. C. B. Associação entre risco cardiovascular e hipertensão arterial em professores universitários. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 397-406, 2011.

MOURA, A. A.; SILVA, M. A. M.; FERRA, M. R. M. T.; RIVERA, I. R. Prevalência de pressão arterial elevada em escolares e adolescentes de Maceió. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 1, p. 35-40, 2004.

NEVES, E. B. Prevalência de sobrepeso e obesidade em militares do exército brasileiro: associação com a hipertensão arterial. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 1661-1668, 2008.

OLIVEIRA, K. P. C.; VIEIRA, E. L.; OLIVEIRA, J. D.; OLIVEIRA, K. R.; LOPES, F. J. G.; AZEVEDO, L. F. Exercício aeróbio no tratamento da hipertensão arterial e qualidade de vida de pacientes hipertensos do Programa de Saúde da Família de Ipatinga. **Revista Brasileira de Hipertensão**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p.78-86, 2010.

PEREZ, L. G.; PRATT, M.; SIMOES, E. J.; MOURA, L.; MALTA, D. C. Association between leisure-time physical activity and self-reported hypertension among Brazilian adults, 2008. **Preventing Chronic Disease**, Estados Unidos, v. 10, n. 130032, p. 1-8, 2013.

PIERI, A.; SPITZ, M.; LOPES, T. O.; BARROS, C. G.; FAULHABER, M. W.; GABBAI, A. A.; NETO, M. C. Prevalence of cardiovascular risk factors among elderly Brazilians over eighty with ischemic stroke. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 66, n. 3A, p. 454-457, 2008.

PRINCEWEL, F.; CUMBER, S. N.; KIMBI, J. A.; NKFUSAI, C. N.; KEKA, E. I.; VIYOFF, V. Z.; BETECK, T. E.; BEDE, F.; TSOKA-GWEGWENI, J. M.; AKUM, E. A. Prevalence and risk factors associated with hypertension among adults in a rural setting: the case of Ombe, Cameroon. **The Pan African Medical Journal**, Africa, v. 34, n. 147, 2019.

RECH, V.; TEIXEIRA, L.; SACHETTI, A.; FONTANA, C.; ROMANO, S. Pressão Arterial Após Atividades Físicas Orientadas em Idosos Hipertensos. **Revista Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 75-83, 2013.

RÊGO, A. R. D. O.; GOMES, A. L.; VERAS, R. P.; JÚNIOR, E. D. D.; MN, R. A.; DANTAS, E. H. Pressão arterial após programa de exercício físico supervisionado em mulheres idosas hipertensas. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 17, n. 5, p. 300-304, 2011.

RICCI, M. A.; SCAVIZZI, M.; MINISTRINI, S.; DE VUONO, S.; PUCCI, G.; LUPATTELLI, G. Morbid obesity and hypertension: The role of perirenal fat. **The Journal of Clinical Hypertension**, Estados Unidos, v. 20, n. 10, p. 1430-1437, 2018.

RIBEIRO, J. A. B.; CAVALLI, A. S.; CAVALLI, M. O.; POGORZELSKI, L. V.; PRESTES, M. R.; RICARDO, L. I. C. Adesão de idosos a programas de atividade física: motivação e significância. **Revista**

Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre , v. 34, n. 4, p. 969-984, 2012 .

SILVA, C. R. D. M.; BEZERRA, J.; SOARES, F. C.; MOTA, J.; BARROS, M. V. G. D.; TASSITANO, R. M. Percepção de barreiras e facilitadores dos usuários para participação em programas de promoção da atividade física. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. e00081019, 2020.

SILVA, N. S. L. da; HARRIS, E. R. A.; FERREIRA, F. P. M.; RESENDE, H. G. de. Free exercise programs for the elderly: a systematic review on adherence and abandonment. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 31, n. 1, 2020.

SIMÃO, R. S. B. F.; SALLES, B. F. de; POLITO, M. Efeito de um programa de treinamento físico de quatro meses sobre a pressão arterial de hipertensos. **Revista da SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, p. 393-398, 2008.

SOUZA, M. D. F. M. D.; MALTA, D. C.; FRANÇA, E. B.; BARRETO, M. L. Transição da saúde e da doença no Brasil e nas Unidades Federadas durante os 30 anos do Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1737-1750, 2018.

TOLEDO, M. M.; RODRIGUES, S. D. C.; CHIESA, A. M. Educação em saúde no enfrentamento da hipertensão arterial: uma nova ótica para um velho problema. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 233-238, 2007.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em educação física**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2007.

V DIRETRIZES BRASILEIRAS DE HIPERTENSÃO. Epidemiologia da hipertensão arterial. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, São Paulo, v. 89, n. 3, p. 24-79, 2007.

VI DIRETRIZES BRASILEIRAS DE HIPERTENSÃO, Conceituação, Epidemiologia e Prevenção Primária. **Revista Brasileira de Hipertensão**, Rio de Janeiro, v.17, n. 1, p. 7-10, 2010a.

VI DIRETRIZES BRASILEIRAS DE HIPERTENSÃO. Diagnóstico e classificação. **Revista Brasileira de hipertensão**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 22-24, 2010b.

WOLF, V. L. W.; SAMUR-SAN-MARTIN, J. E.; SOUSA, S. F.; SANTOS, H. D. O.; FOLMANN, A. G.; RIBEIRO, R. R.; GUERRA-JÚNIOR, G. Efetividade de programas de intervenção para obesidade com base em orientações para escolares adolescentes: revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 110-120, 2019.

ZATTAR, L. C.; BOING, A. F.; GIEHL, M. W. C.; ORSI, E. Prevalência e fatores associados à pressão arterial elevada, seu conhecimento e tratamento em idosos no sul do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 507-521, 2013.

Sobre autores

Adson Souza Lima Leal

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ UFRB.

E-mail: adsonleal34@gmail.com

Alex Pinheiro Gordia

Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutor em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Líder do Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: alexgordia@gmail.com

Ana Cristina Nascimento Givigi

Professora Associada do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pós-Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher/NEIM/UFBA. Vice-Coordenadora do Núcleo Capitu de Gênero e Sexualidade/Cnpq.

E-mail: kikigivigi@ufrb.edu.br

Ana Maria Alvarenga

Professora titular da Universidade Estadual de Santa Cruz. Doutora em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: amalvarenga@uesc.br

Aline de Jesus Santos

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Integrante no Grupo de Pesquisa em Atividade

Física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) (2019-2020).

E-mail: alinnetrindade0@gmail.com

Cássia dos Santos Joaquim

Doutoranda em Educação Física pela UNICAMP. Bolsista CNPq (2018-2021). Mestre em Educação Física pela UNICAMP. Licenciada e Bacharel em Educação Física pela UNICAMP. Membro do Programa de Extensão Construindo pelo Esporte-UFRB.

E-mail: cassiasj80@yahoo.com.br

Cintia Mota Cardeal

Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutora em Educação Física com ênfase em Neurociência pela UCB. Mestre em Educação Física com ênfase em Neurociência pela UCB. Graduada em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília. Foi coordenadora da Pós-Graduação *lato sensu* em Educação e Interdisciplinaridade, Gestora de Pós-Graduação no Centro de Formação de Professores, Membro da Comissão de Ética da UFRB. Atualmente é Gestora de Extensão e está como Pesquisadora no Grupo de pesquisa DAMA (Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora).

E-mail: cintia@ufrb.edu.br

Clara Lima de Oliveira

Professora Assistente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE/UFRB) e o Grupo de Pesquisa Marxismo e Ensino da Educação Física (EFEMARX). Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (UFBA) e Mestrado em Educação (PGEDU/UFBA). Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU/UFBA).

E-mail: clara.oliveira@ufrb.edu.br

Cristina Souza Paraíso

Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: cristinaparaíso@ufrb.edu.br

Danilo França Conceição dos Santos

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: daniloed2015@gmail.com

David Romão Teixeira

Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Metodologia em Educação Física, Esporte e Lazer pela Universidade Federal da Bahia. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia. Coordenador do grupo GEPEFE/UFRB e pesquisador do Grupo LEPEL/UFBA. E-mail: david_romao@ufrb.edu.br

Diego Alves Ribeiro Queiroz

Graduado em Educação Física e Especialista em Educação e Interdisciplinaridade ambos pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestrando em Educação Física pela UNICAMP. Membro do Programa de Extensão Construindo pelo Esporte-UFRB. Bolsista CNPq. E-mail: diegoribeiro577@gmail.com

Diego de Jesus dos Santos

Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia, em andamento. Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto. Licenciado em Educação Física pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB/ CFP. Membro do Grupo de Pesquisa GEPEFE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Educação Física. Atuou como professor de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental na rede básica de ensino da Amargosa/Ba.

E-mail: diegosjesus8@gmail.com

Ediane Borges de Almeida

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em andamento. Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa GEPEFE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Educação Física do CFP/UFRB. Coordenadora de Educação Integral, coordena o Programa Integração AABB Comunidade de Amargosa em parceria com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Amargosa/BA.

E-mail: anefriend@hotmail.com

Emanuele dos Santos Silva

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestranda em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) (2019-2020).

E-mail: mannusilva16@gmail.com

Fernanda de Quadros Ribas

Graduanda em Fisioterapia pela Universidade Positivo. Professora

de Yoga com formação pela escola Premananda Yoga School, com registro de RYT-200 pelo Yoga Alliance.

E-mail: nandaquadros2@gmail.com

Gleiciane Santos de Jesus

Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pesquisadora do Grupo DAMA (Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Infantil e Aprendizagem Motora).

E-mail: gleiciane_11.2006@hotmail.com

Grazielle da Silva Sousa

Pós-graduada em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Graduada de Bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

E-mail: grazielllessousa@gmail.com

Hoany Santos Galvão

Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2019-2020).

E-mail: hoanygalvao@live.com

José Arlen Beltrão de Matos

Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação Física pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD. Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Montes Claros. Membro do Programa de Extensão Construindo pelo Esporte e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Educação Física.

E-mail: arleneducacaofisica@hotmail.com

Laís Souza Quadros

Graduanda em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) (2019-2020).

E-mail: quadros19@hotmail.com

Leopoldo Katsuki Hirama

Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Mestre em Educação Física pela UNICAMP. Licenciado e Bacharel em Educação Física pela UNICAMP. Coordenador do Programa de Extensão Construindo pelo Esporte-UFRB.

E-mail: leopoldohirama@ufrb.edu.br

Marcia Valéria Cozzani

Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista/ UNESP. Líder do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (DAMA) e membro do Grupo de Estudos em Educação e Transgressão (GEETRANS) da UFRGS.

E-mail: mvcozzani@ufrb.edu.br

Marilene Alves Santos

Funcionária da Prefeitura Municipal de Mutuípe. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pós-Graduanda em Educação Física Escolar e Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

E-mail: marybahia2008@hotmail.com

Mateus Mota Pereira

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestrando em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) (2019-2020 e 2020-2021).

E-mail: mateusmotapereira.e@gmail.com

Taislane Nunes Santana

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Pós-Graduanda em MBA Gestão Esportiva pela Faculdade 2 de Julho.

E-mail: tataynunys@hotmail.com

Tarcísio Silva Santos

Professor do Centro Educacional Maria Lígia. Pós-graduado em Treinamento Desportivo pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Pós-graduando em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

E-mail: talsilvasantos@hotmail.com

Teresa Maria Bianchini de Quadros

Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Líder do Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: tetemb@gmail.com

Thiago Ferreira de Sousa

Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Atividade Física, Antropometria, Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: thiago.sousa@ufrb.edu.br

Vanessa Barbosa Facina

Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutoranda em Alimentos, Nutrição e Saúde pela Universidade

Federal da Bahia. Mestre em Alimentos e Nutrição pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduada em Nutrição pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.

E-mail: vanessafacina@ufrb.edu.br

Vinícius de Santana Conceição

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: vinicius_santana13@hotmail.com

Welma Amorim dos Santos

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Pós-Graduada em Educação Especial e Educação Física.

E-mail: elminha_s2@hotmail.com

Este livro apresenta um pouco dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos 10 anos de história do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *campus* Amargosa. Esta síntese das ações realizadas na construção do conhecimento e veiculadas nesta obra representam o empenho de professores e estudantes no processo de formação e capacitação profissional. Nesta obra são abordadas diferentes temáticas da área de Educação Física, desenvolvidas em ações de pesquisa e extensão por estudantes e professores. São apresentados conteúdos que fazem parte da formação na docência e que compreendem campo de aprofundamento da Educação Física nas diferentes fases da vida. Representa uma leitura indispensável para o aprendizado nesta importante área do conhecimento.

ISBN: 978-65-88622-80-3



Editora UFRB