



V SEMINÁRIO



“CONVERSAS COM O CAÊ”

**Os Desafios da
formação política na
Educação e na
Educação Física**

COLETÂNEA

**Carlos Nazareno Ferreira Borges
Marcos Renan Freitas de Oliveira
(Organizadores)**

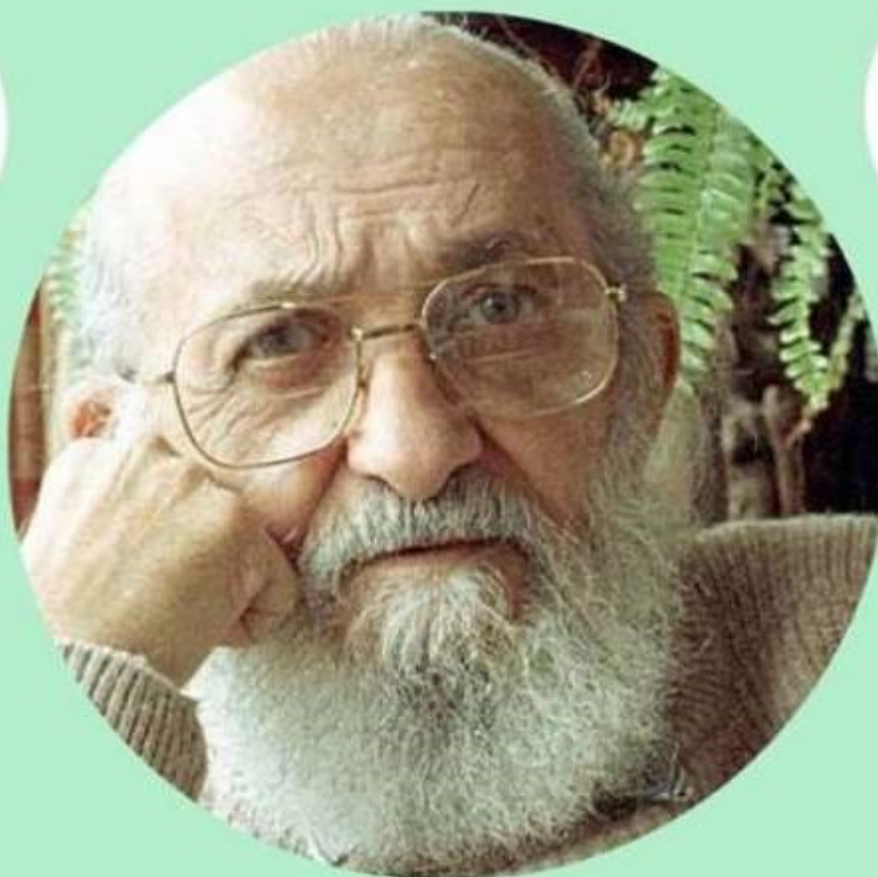
2022

V SEMINÁRIO CONVERSAS COM O CAÊ



Os desafios da formação Política
na Educação e na Educação Física

Carlos Nazareno Ferreira Borges
Marcos Renan Freitas de Oliveira
(Organizadores)



**“O educador se eterniza
em cada ser que educa.”
(Paulo Freire)**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Seminário Conversas com o Caê (5. : 2022 : Belém,
PA)

V Seminário Conversas com o Caê [livro
eletrônico] : os desafios da formação política na
educação e na educação física / organização Carlos
Nazareno Ferreira Borges, Marcos Renan Freitas de
Oliveira. -- 1. ed. -- Belém, PA : Ed. dos Autores,
2022.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-65417-2

1. Política e educação - Brasil 2. Política
e educação - Brasil - Análise I. Borges, Carlos
Nazareno Ferreira. II. Oliveira, Marcos Renan
Freitas de. III. Título.

23-149405

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e política 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
EIXO: I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE	6
CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DO ESPORTE PARA REPENSAR O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	7
Oswaldo Galdino dos Santos Júnior	
EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELA MODALIDADE EAD: ESTADO AMPLIADO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL	15
Marcos Renan Freitas de Oliveira	
Carlos Nazareno Ferreira Borges	
ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO PARA MULHERES NO PERÍODO GESTACIONAL.....	22
Silvia Narely Piedade do Carmo	
Adriano França Borges	
ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS, AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO E ENSINO POR COMPETÊNCIAS: implicações na formação superior em Educação Física	29
Harrison de Souza Bezerra	
Carlos Nazareno Ferreira Borges	
EIXO: II - DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO	36
O JOGO NA CULTURA DOS POVOS TRADICIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS INDÍGENAS.....	37
Cassandra Santos dos Santos	
Fátima de Souza Moreira	
Flávia Zawazir Reis Santos Tembê	
Inara Ribeiro Braga Tembê	
A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA, SUAS DEMANDAS, E A VISÃO DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS SOBRE O CURRÍCULO, EM UMA ESCOLA DO CAMPO PARAENSE.....	45
Auriane do Socorro Almeida da Silva	
Raiane Pereira	
Prof. ^a Dr ^a Maria do Socorro Dias Pinheiro	
POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O DISTANCIAMENTO SOCIAL E AS GARANTIAS DE DIREITOS A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.	53
Areli Ferreira Vasconcelos	
Eraldo Souza do Carmo	
Vergiliana dos Santos Corrêa	
EIXO: III - EDUCAÇÃO, PRÁTICAS CORPORAIS E NOVAS TECNOLOGIAS	56
PERCEPÇÃO DA PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS EM DOMICÍLIO DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL EM BELÉM- PA	57

Dalita Campos Vieira	
Bruna Lopes de Alcântara	
Vanderson Costa Carreira	
EIXO: IV – EDUCAÇÃO FÍSICA E COTIDIANO ESCOLAR	65
SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONHECIMENTO E ENSINO	66
Renan Santos Furtado	
A SAÚDE COMO TEMA DA FORMAÇÃO CRÍTICA DA ESCOLA	67
AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: manutenção, eliminação ou mudanças na regra do jogo?	73
Fernanda Yully dos Santos Monteiro	
EIXO: V – EDUCAÇÃO FÍSICA E PENSAMENTOS TEÓRICOS	79
ESTUDOS EM TORNO DA CRÍTICA DA DEFESA DA CENTRALIDADE DO LÚDICO NA FORMAÇÃO HUMANA: A ONTOLOGIA NA OBRA DE ROGER CAILLOIS	80
Vinícius Mendes e Silva	
Gabriel Lopes Cruz	
Camila Salgado Corrêa	
Marcelo Pereira de Almeida Ferreira	
COMPLEXIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ – ENSINO MÉDIO.....	87
Fabiana Sena Silva	
Suellen Ferreira Barbosa	
Marcio Antonio Raiol dos Santos	
EMPATIA RELACIONADA À DOR E AO SOFRIMENTO NO ESPORTE	95
Carlos Nazareno Ferreira Borges	

APRESENTAÇÃO

O V Seminário “Conversas com o Caê” (SECONCAE) foi realizado de forma híbrida, sendo as mesas redondas realizadas presencialmente e com transmissão simultânea pela internet por meio do canal do Caê no Youtube; e as oficinas e apresentações de trabalhos realizadas somente no formato presencial. O Evento ocorreu em Belém nas dependências do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e teve a temática “Os desafios da formação política na Educação e na Educação Física”.

O V SECONCAE teve a intenção de discutir a temática da formação política em um contexto de intensa turbulência política vivenciada no Brasil. Entre os anos de 2018 e 2022, vivemos sob a gestão de um presidente da república que durante seu governo proporcionou uma divisão da sociedade brasileira entre pessoas que o acompanhavam em uma concepção de ultradireita e pessoas que se movimentaram em resistência a essa concepção. O Evento acadêmico foi realizado durante um processo eleitoral entre dois projetos de governo, os quais, no que diz respeito à formação política por meio do sistema educacional, mostravam-se com orientações ideológicas diferentes.

Nesse sentido, os debates ocorridos favoreceram que se desvelassem fundamentos da produção do conhecimento que incidem sobre a querela da formação política. Outrossim essa coletânea contém textos em cinco diferentes eixos, que de alguma forma fornecem elementos teóricos para fomentar a discussão e encontrar pistas que favoreçam a educação política, sendo um desafio tanto a nível do sistema escolar, quanto fora dele.

Com essa obra, O Centro de estudos Avançados em Educação e Educação Física – Caê – espera contribuir não só ao debate acadêmico a respeito do desafio que se constitui a formação política, como também fomentar a continuidade desse debate, estimulando novas produções a partir do que aqui se propõe.

Boa leitura!

**EIXO: I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
TRABALHO DOCENTE**

CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DO ESPORTE PARA REPENSAR O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Oswaldo Galdino dos Santos Júnior¹

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição da sociologia do esporte para repensar o currículo da formação inicial em Educação Física. O estudo fundamentou-se nas produções de Elias; Dunning (1985) e Bourdieu (1983; 2004). Como suporte teórico-metodológico, amparou-se no Materialismo Histórico-Dialético. Constatou-se que a sociologia do esporte contribui significativamente para repensar o esporte como fenômeno social. Concluiu-se que tal área agrega um olhar crítico sobre o esporte e amplia o seu nexos com a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Sociologia do Esporte; Educação Física.

INTRODUÇÃO

As mudanças na política de formação de professores no Brasil e, em particular, da Educação Física, são mediadas pela crise estrutural do modo de produção capitalista e pelo processo de reestruturação produtiva, financeirização e modelo de acumulação. Desse modo, adaptações de um conjunto de ajustes são necessárias para atender ao grande capital, o qual compõe a globalização ultraliberal.

A década de 1990, testemunhou inúmeras reformas educacionais na lógica do “modo capitalista de imperialismo econômico” (WOOD, 2014). Nesse processo, a educação gerenciada por agentes ultraliberais, expressa a concepção de sociedade baseada na livre concorrência que, por meio da “mão invisível do mercado”, produz a melhoria da qualidade educacional necessária a nova “racionalidade” (DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 2018; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003).

A educação no contexto da globalização ultraliberal é vista como mercadoria, uma vez que a lógica do mercado é cada vez mais intensa, cuja finalidade é atender a fins lucrativos. Desse modo, novas necessidades do contexto da globalização

¹ Mestre em Educação; Professor da rede estadual de ensino do estado do Pará, e-mail: osvaldogaldino@hotmail.com

ultraliberal são emanadas a formação de professores que, por meio de políticas educacionais, privilegiam indivíduo mais competitivo, individualista, empreendedor, flexível e adaptado às mudanças.

Assim, o projeto de formação é garantir o mínimo de conhecimento possível, descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade por meio dum processo de desmantelamento dos conhecimentos clássicos, universais e genéricos do ser humano com foco para imediaticidade do mercado de trabalho primando pela defesa de uma especificidade do saber (MARTINS, 2010; MORAIS, 2001).

Com isto, perde-se de vista uma formação mais ampla, omnilateral, digna que de fato trabalhe com uma teoria de conhecimento capaz de elevar as consciências humanas a perceberem as contradições do mundo do trabalho e atuação nele de maneira consciente e transformadora.

A formação inicial em Educação Física (BRASIL, 2018), adotou ingresso único no curso de graduação. Porém, na metade do curso, concluído a Formação Geral, o estudante deverá optar agora pelos Conhecimentos Específicos da licenciatura ou do bacharelado. Nessa lógica, a exemplo do esporte, entende-se que o licenciado deve tratá-lo em sua dimensão educacional ou de lazer; e o bacharel, na dimensão exclusivamente de alto rendimento ou espetáculo.

Acreditar que o campo de atuação profissional determina os caminhos da formação é uma mera abstração, um verdadeiro ataque a subjetividade dos professores assegurada por fundamentos de uma formação flexível, aligeirada, subsidiada pela pedagogia do “aprende a aprender” a qual tem o mercado de trabalho como parâmetro balizador. Todavia, este estudo percorreu o caminho inverso, do exposto anteriormente, na medida em que foi preciso conhecer a centralidade da Educação Física, por meio duma base teórica sólida e consistente – aqui me reportei à sociologia do esporte a partir da produção de Norberb Elias e Eric Dunning (1985) e Pierre Bourdieu (1983; 2004) – para, aí sim, conseguir direcionar a objetividade da intervenção profissional sendo capaz de dosar, sequenciar e sistematizar o conhecimento em quais quer dos campos.

Partimos do pressuposto de que o campo da Educação Física ao discutir o esporte não esteja se apropriando adequadamente dos estudos da sociologia do

esporte, o que compromete a compreensão e nexos com realidade concreta, logo esta prática social estaria a serviço da alienação dos sujeitos.

Com base nesse quadro é que emerge o objetivo deste estudo: analisar as contribuições do campo da sociologia do esporte, por meio das produções de Norbert Elias, Eric Dunning e Pierre Bourdieu, para repensar o currículo da formação inicial em Educação Física.

Como suporte teórico-metodológico, o estudo se ampara no Materialismo Histórico-Dialético, cuja abordagem centra-se na maneira como a realidade objetiva vai ser apreendida pelo pensamento no discurso do processo de apreensão do real.

Frigotto (2008, p. 73) assim define tal método:

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade.

Cheptulin (1982, p. 1) conceituando e esclarecendo o materialismo dialético assim o descreve “[...] estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens”. Esta forma de teoria ou apreensão do real se contrapõe ao idealismo ou metafísica que considera o espírito (ideia) princípio primordial em detrimento da matéria (real). Marx (2008) ao definir sua maneira de teorizar sobre a realidade assim o define “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (Ibid., p. 05). É o método que permite que o concreto se torne compreensivo pela mediação da abstração, e o todo pela mediação das partes, considerando o todo um conjunto de complexidades e as partes como uma complexidade menor que estão intimamente em constante processo, processo este que a explicam e a implicam e estão interligados.

Marx (Ibid., p. 248) ainda nos diz que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações [...]. É por isso que ele é para o pensamento um processo síntese, um resultado [...]”. Assim, o processo de construção do conhecimento é um processo meramente humano, entendido não de forma contemplativa, mas como atividade prática, material.

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, na medida em que o esforço de exaurir o fenômeno estudado se deu a partir de material já publicado. “Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais teses, dissertações e anais de eventos científicos” (GIL, 2010, p. 29).

A análise seguiu as etapas no processo de uso da análise próprias do método em questão.

CONTRIBUIÇÃO SOCIOLÓGICA DO ESPORTE DE ELIAS, DUNNING E BOURDIEU

A análise dos estudos de autores da sociologia do esporte tem como proposição contribuir com a crítica do esporte na formação do graduando em Educação Física. O exercício é olhar para o esporte para além de suas formas de competições, dimensões técnicas, táticas, de treinamento. Com isso, não quero anular este conhecimento de que não é de interesse do graduando ou que seja menos importante, todavia estou ampliando o conceito de esporte para além do que ele se apresenta nos dias de hoje. Essa é a função do especialista que tratam das práticas corporais.

De acordo com Dunning (1985) a sociologia do esporte enquanto área de especialização é recente, sendo seu crescimento considerado em países como Estados Unidos, Canadá e Alemanha desde os primeiros anos da década de 60. No Brasil, de acordo com Assumpção (2010, p. 93):

Como todo campo relativamente novo, ele ainda se encontra em processo de afirmação e de consolidação, o que gera debates, incompreensões, dúvidas, ansiedades. Questões e interrogações sobre seus objetos de estudo, sobre os temas que se debruçam, as investigações realizadas, os enfoques utilizados, as perspectivas exploradas, ainda se fazem presentes.

Para o Dunning (Ibid.), nos dias de hoje a sociologia do esporte é muita mais o resultado de especialistas de Educação Física que, por terem seus estudos focados na área, não consegue se distanciar a ponto de chamar atenção das análises da sociologia. Para Bourdieu (2004, p. 207) “parte dos obstáculos para uma sociologia científica do esporte deve-se ao fato de que os sociólogos do esporte são de algum modo duplamente dominados, tanto no universo dos sociólogos como no universo do esporte”. Assim, para o autor supracitado existem aqueles que, de um lado, conhecem

muito bem o esporte na prática, mas que não tem propriedade para falar sobre e; aqueles que conhecem muito mal o esporte na prática e que poderiam falar dele, mas não o fazem. Por isso, o retorno as obras dos sociólogos Elias e Dunning (1985) e Bourdieu (1983; 2004), fazem-se necessário para tratar da crítica a tal prática social.

Bourdieu (1983) no artigo “Como se pode ser desportista?”, preocupa-se com a historicidade do esporte a ponto de questionar se não se trata de uma ruptura com práticas ditas “ancestrais” do esporte moderno. Para Elias e Dunning (Ibid.) essa ruptura advém com o processo civilizador o qual passou a sociedade inglesa fruto das tensões internas das frações de classe e da própria revolução industrial que exigiu nova postura e atitude frente ao novo tempo que se estabelecia.

Portanto, não só a coibição da violência foi necessária, mas a própria criação de regras e regulamentação das práticas corporais. Foi o que Elias e Dunning (Ibid.) chamaram de “transição dos passatempos a desporto” – desportivização. Para os autores a Inglaterra foi pioneira neste processo pelo seu avanço de civilização o qual se deu em escala global.

Se antigamente a luta entre gladiadores era sinônimo de violência explícita e sua morte anunciada na fala dos combates ao imperador “*morituri te salutant*” (os que vão morrer te saúdam) no século XX as práticas corporais expressam uma violência, mas no seu caráter simbólico e isso se deu através de sua regulamentação – regras (ELIAS, 2001).

Durante séculos, os combates de gladiadores, ou entre seres humanos e animais ferozes, constituíram um divertimento apreciado pelas populações urbanas do Império Romano, e as diversões medievais da queima dos gatos, a suspensão pública na forca ou a luta de galos teriam, provavelmente, desencadeado um diminuto prazer as audiências contemporâneas, e poderiam ser sentidas por algumas pessoas como algo intolerável e horrível (ELIAS; DUNNING, 1985, p. 70).

Para Bourdieu (1983) parece indiscutível que o esporte moderno tenha surgido nas escolas reservadas as elites inglesas – *public schools* – onde os filhos das famílias burguesas ou da aristocracia retomaram alguns jogos populares, vulgares, impondo-lhes mudanças. Nessas escolas estas práticas corporais não estavam ligadas as práticas sociais ou profanas “atividades que constituem fins em si mesmas, espécie de arte pela arte corporal, submetidas às regras específicas, cada vez mais

irredutíveis a qualquer necessidade funcional, e inseridas num calendário específico” (Ibid., p. 185).

A escola espaço do ócio – *skhole* – espaço de aprendizagem para os filhos da classe dirigente e que era um espaço que mantinha distância do mundo social e isso era o que vangloriam esse *ethos* o desinteresse pela vida social. O que hoje conhecemos por *fair play* e ouvimos os narradores de futebol falarem a todo momento, para Bourdieu (2004, p. 186) “[...] é a maneira de jogar o jogo dos que não se deixam levar pelo jogo a ponto de esquecer que é um jogo [...]”.

O esporte é concebido como uma escola de coragem e de virilidade, capaz de “formar o caráter” e inculcar a vontade de vencer (“will to win”), que é a marca dos verdadeiros chefes, mas uma vontade de vencer que se conforma às regras é o *fair play*, disposição cavalheiresca inteiramente oposta à busca vulgar da vitória a qualquer preço (Ibid., p. 187).

Percebe-se os valores aristocráticos presente nas práticas esportivas e o caráter desinteressado com os valores sociais. Está explícito a educação burguesa expressa pela coragem, vontade, entrega, virtude e iniciativa. Portanto, o esporte moderno que tem associado ao nome de Coubertin é a expressão da moralidade de uma classe dominante.

De acordo com Bourdieu (1983, p. 184) para não correr o risco de relacionar o esporte precipitadamente é preciso saber “como se constituiu este espaço de jogo, com sua lógica própria, este lugar de práticas sociais inteiramente particulares, que se definiram no decurso de uma história e que só podem compreender-se a partir dessa história”.

Em outra obra, intitulada “Programa para uma sociologia do esporte”, Bourdieu explicita os caminhos por onde a sociologia do esporte deve seguir:

Para que uma sociologia do esporte possa se constituir, é preciso primeiro perceber que não se pode analisar um esporte particular independentemente do conjunto das práticas esportivas; é preciso pensar o espaço das práticas esportivas como um sistema no qual cada elemento recebe seu valor distintivo [...].

Em seguida, é preciso relacionar esse espaço de esportes como espaço social que se manifesta nele (Id., 2004, p. 2008).

Para Bourdieu determinado esporte tem afinidade com interesse, gosto e preferência de certa categoria social. Para ele, por exemplo, esporte do tipo corpo a corpo que induz contato áspero e direto retrata o gosto da classe subalterna, na medida que o elemento determinante é o envolvimento do corpo no contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço do pensamento neste artigo foi de trazer a discussão do esporte a luz da sociologia, tendo em vista que tal produção atualmente tratado nos cursos de formação inicial em Educação Física não garante análise mais profundada, fazendo com que ele seja compreendido em sua imediatez, de maneira espontânea e alienante.

A análise que fazemos é que o pensamento pós-moderno contribui no distanciamento da sociologia em tratar o esporte no aspecto histórico-social, pois no contexto da pós-modernidade, com o fim da história e da luta entre classes, já não é mais preciso relacionar tal fenômeno social como o espaço social que se manifesta nele, já que o sujeito é fragmentado e perdeu sua identidade.

A sociologia do esporte pode ampliar em larga escala a compreensão deste fenômeno social, de modo a permitir nexos com a sociedade o qual contribua com a formação crítica do professor/profissional de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, L. O. T. Temas e questões fundamentais na sociologia do esporte. **R. bras. Ci. e Mov** 2010;18(2):92-99.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 207-220.

_____. BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. P. 181-203.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Educação Física. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Brasília: **Diário Oficial da União**, nº 243, 19 dez. 2018 – Seção 1 – p. 48.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUNNING, E. Prefácio. *In*: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1985. p. 11-37.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos**: seguido de envelhecer e morrer. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1985.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. M. O legado do Século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. D. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14 (1), p. 07-25.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. *In*: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOOD, E. M. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELA MODALIDADE EAD: ESTADO AMPLIADO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

Marcos Renan Freitas de Oliveira²

Carlos Nazareno Ferreira Borges³

RESUMO

Apresenta uma reflexão inicial sobre a expansão privado-mercantil da formação de professores de educação física pela modalidade EAD a partir da concepção do Estado Ampliado em Gramsci e como estratégia constituidora da formação do sujeito neoliberal. Configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental. Conclui que, a expansão privado-mercantil da formação de professores de educação física pela modalidade EAD é uma síntese dialética de projetos antagônicos em disputa.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; educação física; privado-mercantil.

INTRODUÇÃO

Como recorte da análise a ser desenvolvida na tese doutorado, este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão inicial da compressão da expansão privado-mercantil da formação de professores de educação física pela modalidade EAD a partir da concepção do Estado Ampliado em Gramsci e como estratégia constituidora da formação do sujeito neoliberal. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base em Dardot e Laval (2016), Fontes (2018) Gramsci (2007) e outros autores e, documental, a partir de informações das notas estatísticas do último Censo da Educação Superior (BRASIL, 2022).

Nesta perspectiva, este resumo estudo procura recuperar os traços essenciais da expansão privado-mercantil da modalidade EAD na educação superior brasileira e a formação de professores de educação física. Em seguida, discorreremos sobre a concepção de Estado Ampliado em Gramsci como elemento chave de interpretação

² Professor da Educação Básica. Estudante do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ/UFGPA). E-mail: marcosrenanef@yahoo.com

³ Pós-Doutor em memória Social (UNIRIO). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UFGPA. Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ/UFGPA). E-mail: nazareno@ufpa.br

do avanço dessa processualidade e a formação do sujeito neoliberal, e, por conseguinte, apresentamos as considerações finais.

EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL DA MODALIDADE EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

É no final do século XX e no interior da reforma do Estado Brasileiro e da educação frente aos ajustes da racionalidade neoliberal, que as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas-mercantis e a modalidade EAD se consolidam no Brasil a partir da abertura jurídica para a mercantilização educação, retificada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394/98, legitimando a coexistência de educação pública e privada, com e sem fins lucrativos.

No Brasil, ainda que experiências anteriores⁴ possam ser consideradas como o “germe” da educação à distância é a LDBEN n° 9.494/96 que consagra esta modalidade da educação nacional, quando dispõe no Art. 80 que “poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A partir do movimento de abertura jurídica, da produção de centenas dispositivos legais e da criação de ações institucionais como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para todos (PROUNI), Programa de Estímulo à Reestruturação ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), bem como do discurso da democratização do acesso ao ensino superior que as IES privadas-mercantis e a modalidade EAD foram induzidas e cresceram exponencialmente nos últimos anos e alcançaram uma lógica mundializada e financeirizada (SEKI, 2021; SGUISSARDI, 2016).

⁴ Segundo Malanchem (2015) a política educacional voltada à educação a distância perpassa diferentes momentos da historiografia brasileira, sendo o primeiro registro datado de 1904, quando surgiram os cursos via correspondência, rádio e, mais tarde a televisão. Segundo a autora, após a Nova República, em 1985, proliferaram-se projetos e políticas referentes ao uso de tecnologia na educação e, posteriormente a formação à distância.

Seki (2020) ao analisar as tendências da expansão do ensino superior brasileiro (1990-2018) privado-mercantil, isto é, com fins de lucrativos, evidenciou que ocorreu a reconfiguração do próprio sentido de educação, tendo em vista que esta é uma mercadoria especial: ao mesmo tempo que permite auferir lucro, também permite forjar e instituir, ao determinar os conteúdos e os métodos de ensino, uma concepção de formação humana, articulada às necessidades de produção e reprodução capitalista, influenciando, assim, na formação cultural, política e social contemporânea. Para o autor, os professores tem a particularidade de que “seus trabalhos estabelecem mediações entre centenas de crianças e jovens e o conhecimento filosófico, artístico e científico, portanto, um alcance muito mais amplo, incluindo seus futuros alunos, as escolas e as famílias de trabalhadores”. (SEKI, 2020, p. 369).

De acordo Antunes (2020) com a pandemia, o sistema sócio metabólico do capital, na sua forma mundializada e financeirizada, acelerou e expandiu seu universo e seu arsenal *maquínico-informacional-digital*, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), os algoritmos, a inteligência artificial, a internet das coisas, a indústria 4.0, o 5G, a plataformização do trabalho, entre outros. Trata-se para o autor, da emergência de um período caracterizado pela nova servidão, a “escravidão digital”. É nessa conjuntura também, que diversas práticas se constituíram e se converteram, em verdadeiros laboratórios de experimentação do capital, “de que são exemplos o *home office*, o teletrabalho e, no universo educacional o EAD (Ensino à distância)”. (ANTUNES, 2020, p. 27).

Foi a partir desse contexto que Brasil (2022) anunciou que pela primeira vez na história o número total de ingressantes em cursos de Graduação é superior na modalidade EAD. Dos 3.765.475 milhões de ingressantes em 2020, 2.008.979 (53%) são na modalidade EAD e 1.756.496 (47%) são na modalidade presencial. A modalidade de EAD alcançou mais de 3 milhões de matrículas em 2020, o que já representa 35,8% do total de matrículas dos cursos de graduação. (BRASIL, 2022).

Além disso, do total de 2457 mil instituições, apenas 304 (12,4%) são públicas e 2153 mil (87,6%) são privadas⁵. Das 8.680.354 milhões de matrículas, 6.724.002

⁵ As notas estatísticas do último censo da Educação Superior fazem uma junção de Instituições com e sem fins lucrativos na categoria administrativa privada. Assim, como ainda não temos a

(77,5%) estão na esfera privada e 1.956.352 (22,5%) na esfera pública. Além disso, o percentual de 94,9% das matrículas em EAD está na esfera privada e 5,1% na esfera pública. (BRASIL, 2022).

Em relação aos cursos de graduação em educação física - formação do professor (licenciatura) e Educação Física (bacharelado) os dados mostram que o maior número de matrículas está no ensino superior privado, na modalidade EAD. Do total geral de 132.190 mil matrículas (IES públicas e privadas) em cursos de graduação em licenciatura em educação física, 67.060 mil estão em instituições privadas, na modalidade EAD. Já no curso de bacharelado em educação física, do total geral de 231.508 mil matrículas (IES públicas e privadas) 122.267 mil estão na modalidade EAD, em instituições privadas. Com esses dados, o curso de educação física (bacharelado) ocupa o quinto lugar e o curso de educação física - formação do professor (licenciatura) está em décimo lugar no ranking dos dez maiores cursos de graduação na modalidade EAD em oferta de matrículas, em instituições privadas. (BRASIL, 2022).

Do total geral de 363.698 mil matrículas em cursos de licenciatura e bacharelado em educação física em IES públicas e privadas, 189.227 mil estão na modalidade EAD em IES privadas, o que representa mais de 50% do total geral de matrículas dos cursos de educação física.

De acordo com Malanchem (2015) desde 1996 o Ministério da Educação (MEC) promove um conjunto de estratégias para a expansão da EAD no Brasil, principalmente por meio da legislação e de programas educacionais, com objetivo de democratizar a “educação superior” e elevar o status desta modalidade de ensino como prioritária em nosso país. Nos últimos 20 anos, ao mesmo tempo em que se expandiu as instituições públicas federais e outros programas complementares, implementou-se no interior do Estado a promoção da educação superior como uma mercadoria (SGUISSARDI, 2016).

A partir da concepção de Estado Ampliado em Gramsci (2007) é possível compreender a arquitetura econômica e político-ideológica que sustenta a expansão

Sistematização dos microdados do Censo da Educação Superior do INEP, os dados apresentados para a categoria administrativa privada correspondem a IES com e sem fins lucrativos.

privado-mercantil da formação de professores de educação física pela modalidade EAD, como parte da totalidade e da correlação de força da luta de classes que visa adequar a formação humana aos imperativos neoliberais.

ESTADO AMPLIADO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

O conceito de Estado Ampliado em Gramsci compreende a inter-relação entre a sociedade política (aparelho de Estado – jurídico e coercitivo) e sociedade civil (aparelhos privados de hegemonia) responsável pela produção do consenso ativo e passivo a partir da difusão de uma determinada base ideológica, ou seja, concepção de mundo, produzindo, assim, relações de luta pela hegemonia, entendida como direção, dominação e organização de uma classe sobre a outra. (GRAMSCI, 2007).

De acordo com Fontes (2018, p.221),

Se é na sociabilidade, nas formas de organização, nos aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil), que Gramsci buscará a resposta concreta para as formas de organização da luta anticapitalista, é porque aí também residem modalidades de consolidação, sistematização e difusão de uma sociabilidade adequada à dominação. Os aparelhos privados de hegemonia ligam-se direta ou indiretamente ao solo da produção, permitindo compreender como diferentes tendências e contradições são traduzidas em formas mais ou menos organizadas de cultura e de consciência e chegam a condensar-se como projetos políticos. Partindo das observações de Gramsci, é possível ir além e acompanhar o processo pelo qual do conflito e agregação entre aparelhos privados de hegemonia se cristaliza uma direção mais ou menos definida, que empolga e penetra o Estado e a partir dele se expande, conduzida como política pública através de suas agências.

Assim, com Gramsci é possível compreender essa processualidade a partir do confronto da luta de classes, seja no interior da sociedade civil onde estão organizados os aparelhos privados de hegemonia (entidades associativas de difusão do consenso dos setores dominantes ou subalternos) ou seja, na sociedade política, onde estas articulam e realizam seus projetos e visões de mundo nos aparelhos estatais.

Com isso, infere-se que o avanço exponencial da formação de professores de educação física pela modalidade EAD na esfera privada-mercantil é resultado da materialidade dos projetos dos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante no interior do aparelho estatal, posto que, a partir do discurso de democratização da

educação superior, conseguiram penetrar no Estado para terem suas demandas operacionalizadas como política pública.

Assim, para além da produção de novas cadeias de produção de mais-valia, com venda de formação/certificação em massa, busca-se difundir a sua concepção de mundo, isto é, forjar trabalhadores subalternos, como parte integrante da estratégias neoliberal, entendida, na atualidade, como “o conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando a instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos” (DARDOT, LAVAL, 2016, p.191).

De acordo com os autores, o Estado é um agente ativo da operacionalização da racionalidade neoliberal, que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas, isto é, de indivíduos empreendedores de si mesmos e, portanto, necessita da difusão das normas subjetivas que materializam essa visão de mundo, de modo que as instituições formativas e sociais criam mecanismos para a fabricação de sujeitos neoliberais, competitivos e inteiramente imersos na competição mundial. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o “sujeito que ele necessita ordenando os meios para governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo a inteira responsabilidade por eventuais fracassos. (DARDOT; LAVAL 2016, p.328).

Entende-se, portanto, que a expansão da formação de professores de física pela modalidade EAD na esfera privado-mercantil é um espaço privilegiado da formação do sujeito neoliberal, e que foi induzido pelo Estado, quando este operacionaliza os interesses dos aparelhos privados de hegemonia, entre os quais destacamos os sindicatos e as associações do setor educacional privado, que buscam universalizar sua concepção de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo é possível concluir que o pensamento Gramsciano é fundamental para compreender a realidade social a partir da correlação de força hegemônica e contra hegemônica como parte da articulação orgânica entre estrutura e superestrutura. Além disso, este referencial analítico permite compreender a

materialidade da expansão privado-mercantil da formação de professores de educação física pela modalidade EAD como síntese dialética de projetos antagônicos em disputa que tem dupla intencionalidade: produzir novas cadeias de produção de valor e a formação do sujeito neoliberal, sustentada pela concepção de Estado Ampliado (sociedade civil e sociedade política).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sobre o fogo cruzado**. São Paulo. Boitempo, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. de 1996.

BRASIL. Censo da Educação Superior 2020. **Notas Estatísticas**. Brasília: MEC, INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 25 abr. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FONTES, Virgínia. “Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes?”, **Revista outubro**, n. 31, 2º sem. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v.3.

MALANCHEM, Julia. **Políticas de Formação de Professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Formação de Professores. 2015.

SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)**. Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no brasil – refém do mercado ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do estado. In: CHAVES, V. L. J; MAUÉS; O. C.; HAGE, Salomão. **Expansão Privado-mercantil da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016. p. 17-56.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÁTICA DE EXERCÍCIO FÍSICO PARA MULHERES NO PERÍODO GESTACIONAL

Silvia Narely Piedade do Carmo⁶

Adriano França Borges⁷

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar a importância da atuação do professor de educação física para a promoção de saúde da mulher gestante. A partir de uma pesquisa bibliográfica, procurou-se investigar sobre o tema em estudos disponíveis nas plataformas SCIELO e LILACS. Os resultados apontaram que o profissional de educação física precisa ser capaz de identificar quais os exercícios mais adequados para este público. Concluiu-se que a prática de exercícios físicos contribui para uma gravidez tranquila.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Atividade Física; Período Gestacional.

INTRODUÇÃO

A mulher, ao entrar no seu período gestacional, precisa ter acompanhamento de profissionais habilitados para dar-lhe o devido suporte. Esse acompanhamento, segundo o Ministério da Saúde, tem como objetivo assegurar a cobertura de atenção pré-natal, de forma a haver seguimento de toda a gestação, em intervalos periódicos (BRASIL, 1998).

Dentre os profissionais que precisam estar habilitados para assistir a mulher em seu período gestacional, podemos ressaltar o professor de Educação Física, o qual poderá orientar e acompanhar a gestante, já que a atividade física é considerada um fator de promoção da saúde, principalmente nesse período em que o corpo da mulher passa por transformações fisiológicas as quais podem colocar em risco a saúde do feto e da gestante.

Portanto, é necessário que haja conscientização, por parte dos profissionais da saúde, de que os exercícios físicos são de grande relevância para manter a boa

⁶ Bacharela em Educação Física pela Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC).

⁷ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), docente no curso de Bacharelado em Educação Física da Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC). E-mail: profadrianofrancab@gmail.com

condição não só da gestante, mas da população em geral, entendendo que esse benefício só será significativo se forem orientados de forma adequada por um professor de Educação Física.

A relevância desta pesquisa concentra-se em mostrar a importância do professor de Educação Física como sendo um agente capaz de promover a saúde da mulher em seu período gestacional, podendo identificar as mais adequadas atividades físicas para a gestante, a partir de informações científicas sobre esse período de transformação da mulher, planejando a duração, a intensidade e a frequência dos exercícios físicos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar a importância da atuação do professor de Educação Física na prática de atividade física como aspecto fundamental para a promoção de saúde da mulher gestante.

METODOLOGIA

No início da pesquisa, identificamos as fontes nas quais poderíamos embasar a questão norteadora com problema em questão. Para isso, realizamos um levantamento por meio das bases de dados virtuais SCIELO e LILACS. As palavras-chave buscadas foram: Profissional de educação física; Atividade Física; Período Gestacional. Foram identificadas fontes capazes de responder à problemática do trabalho, dessa forma, levamos em consideração as que continham informações sobre a importância da prática da atividade física durante o período gestacional, bem como a atuação do profissional de educação física como um agente capaz de contribuir no processo de saúde da mulher.

Os critérios de inclusão utilizados na busca consideraram artigos que: versassem acerca da atuação do profissional de educação física na prática de exercícios físicos como alguém a contribuir para uma gravidez tranquila, diminuindo alguns possíveis problemas comuns a esse período; estivessem escritos em língua portuguesa; e disponíveis de forma gratuita para consulta. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados os artigos: escritos em língua estrangeira; indisponíveis na íntegra; e que não contribuíssem com o objetivo a ser atingido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de se obter melhor compreensão dos resultados alcançados, faz-se importante apresentar o conceito de gestação, mais conhecida como gravidez. O termo se refere ao estado no qual se encontra uma mulher que está desenvolvendo um embrião, desde a fecundação até o parto, envolvendo diversas manifestações e modificações em seu organismo (REINEHR; SIQUEIRA, 2009).

Por meio das bibliografias utilizadas para embasar este estudo, foi possível constatar a importância da prática das atividades físicas para mulheres no período gestacional. Desde que não haja restrição médica, as atividades físicas devem ser elaboradas, respeitando o tempo de cada uma delas, a fim de proporcionar segurança à gestante e ao bebê. Nesse sentido, assim que a gravidez é diagnosticada, a mulher necessita de um profissional qualificado para acompanhá-la durante a gestação, diminuindo o risco de complicações para a mãe e seu bebê. Contudo, de acordo com Escobar, Valente e Grisi (2009), a maioria da população feminina ainda não se deu conta da importância do pré-natal, pois é na primeira consulta que o médico vai criar o vínculo com a gestante, algo fundamental para entender as situações pelas quais a gestante passará ao longo da gravidez.

Identificar se a gravidez possui ou não fatores de riscos é de grande importância para a saúde da mãe e do bebê. Por isso, justifica-se a necessidade de um acompanhamento do pré-natal, pois tem o objetivo de evitar e reduzir os números de bebês prematuros.

Portanto, nesta pesquisa, compreendemos ser necessária uma conscientização, por parte dos profissionais da saúde, da mulher gestante e, principalmente, do professor de Educação Física, de que os exercícios físicos são relevantes para a manutenção de uma boa condição física da gestante e da população em geral, além de entender que esse benefício só será significativo se os exercícios forem orientados de forma adequada por um professor de Educação Física. Além disso, entendemos que a gravidez se constitui em um período de inúmeras mudanças na vida da mulher, em que a prática de atividades e exercícios físicos podem auxiliá-la para uma melhor adaptação biopsicossocial, de forma mais tranquila e com mais qualidade de vida (REINEHR; SIQUEIRA, 2009).

Matsudo e Matsudo (1993) apontam que a gestante precisa realizar essas práticas por, no mínimo, 30 minutos diários. Isso se deve ao fato de que a prática de atividades físicas durante a gestação, período no qual muitas alterações fisiológicas acontecem, pode promover diversos benefícios, bem como pode agir na prevenção de doenças características desse período, como diabetes gestacional e pré-eclâmpsia. Além disso, segundo os autores, a realização de exercícios diminui a hospitalização e os riscos de doenças cardiovasculares, auxiliando, inclusive, na possibilidade de execução de um parto normal. Com o propósito de se conduzir uma gestação saudável, também é recomendado que se tenha uma dieta equilibrada e controle do ganho de peso, evitando o desencadeamento de doenças como obesidade, diabetes e hipertensão.

Entretanto, alguns cuidados são necessários quanto ao tempo de gestação. A mulher gestante, durante o primeiro trimestre, deve praticar exercícios de intensidade leve a moderada. No caso das sedentárias, a recomendação é iniciar após a 12ª semana de gestação. As gestantes que eram fisicamente ativas antes de engravidar podem manter suas atividades, inclusive no primeiro trimestre gestacional, porém, modificando (ou adaptando) sua intensidade e frequência (NASCIMENTO *et al.*, 2014).

Nesse contexto, conforme Nascimento *et al.* (2014), devemos levar em consideração que o primeiro trimestre pode ser uma fase delicada para a prática de exercício, pois as alterações hormonais determinam, com relativa frequência, mal-estares como náuseas e vômito, além de sonolência e indisposição, o que pode dificultar a aderência e a disposição para os exercícios.

Os exercícios aeróbicos são recomendados para as mulheres que os praticavam antes da gestação, nesse caso, com menor intensidade, frequência e duração, de acordo com Escobar, Valente e Grisi (2009). Segundo os autores, o alongamento é possível e não há contraindicações. Recomendam, ainda, a realização de exercícios de fortalecimento muscular, desde que tenha a supervisão de um profissional habilitado, para que haja segurança na execução dos movimentos. Além disso, todas as gestantes devem ser orientadas a treinar os músculos do assoalho pélvico (MAP) diariamente, a partir dos três primeiros meses, para contrai-lo contínua e rapidamente, fato que ajudará a gestante no processo de parto, mas também nos

desconfortos relacionados a incontinência urinária (ESCOBAR; VALENTE; GRISI, 2009).

A respeito do ganho de peso, uma das mudanças físicas enfrentadas pela gestante, nas bibliografias que serviram de aporte para esta pesquisa, como a de Nascimento *et al.* (2014), Reinehr e Siqueira (2009) e Maciel (2013), é possível identificar que a mulher fisicamente ativa antes da gravidez, a qual continua a praticar exercícios físicos durante esse período, tende a ganhar menos peso que as mulheres não praticantes de atividade física, antes e/ou durante esse período. Sendo assim, a prática do exercício físico proporciona um bom condicionamento físico e saúde não somente para a mãe, mas para a criança, pois contribui para uma gravidez tranquila, diminuindo possíveis problemas que podem surgir durante essa fase de gestação.

Nessa direção, o estudo de Mariano (2014) sugere alguns benefícios da prática de exercícios durante o período gestacional, tais como: menor ganho de peso e diminuição do risco de diabetes e complicações na hora do parto, tornando, conseqüentemente, esse momento mais tranquilo e com menor risco de o bebê nascer prematuro e, inclusive, favorecendo o parto normal. Contudo, é necessário enfatizar que esses benefícios só poderão ser usufruídos pela mulher em período gestacional, se for devidamente orientada por um professor de Educação Física.

Segundo Mariano (2013) e Maciel (2003), o acompanhamento profissional que a mulher precisa ter no seu pré-natal, não é somente do profissional de educação física, mas de médicos e nutricionistas também, concluindo que estes três profissionais precisam estar em harmonia na sua transdisciplinaridade, para assim, reduzir os riscos de complicações. Contudo, é preciso reafirmar que o profissional de educação física além de ter ciência da importância do exercício físico para a mulher no período gestacional, precisa também ser capaz de identificar quais práticas são mais adequadas para a gestante, a partir de informações científicas sobre esse período de transformação da mulher.

De acordo com os estudos avaliados, os exercícios físicos aeróbicos devem consistir em atividades que envolvam grandes grupos musculares e em ritmo contínuo. Já as atividades de resistência são indicadas desde que com baixa carga e

muitas repetições. Os exercícios de flexibilidade também podem ser adotados, porém, devem ser individualizados e respeitando os limites de cada gestante.

A partir do exposto, entendemos e reiteramos que a gestante deve ser acompanhada por um professor de Educação Física, com o intuito de direcionar as maneiras mais adequadas para a execução de qualquer tipo de exercício físico, bem como dando orientações para o melhor posicionamento (MARIANO, 2013; MACIEL, 2003; MATSUDO; MATSUDO, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados, concluímos que é de suma importância o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, incluído o Professor de Educação Física, durante o pré-natal, pois é durante esse período que o médico conhecerá o meio social em que a gestante gerou seu filho e quando serão realizados exames para prevenir, diagnosticar e tratar as ocorrências indesejáveis na gestação, visando ao bem-estar da gestante e de seu bebê.

A prática de atividade física deve ser orientada a partir das características da gestante e dentro dos limites individuais. O professor de Educação Física, ao trabalhar com essa clientela, deve obter os conhecimentos e cuidados necessários para que possa orientar as atividades dentro dos padrões de qualidade e segurança. Em relação aos conhecimentos, é importante compreender os conceitos de gravidez, atividades e exercícios físicos para, então, relacionar os temas e conduzir um programa de atividades adaptadas às necessidades da futura mãe.

Portanto, diante das considerações apresentadas, verificamos a necessidade de profissionais especializados para a aplicação de um programa de exercícios físicos, a fim de que os benefícios às gestantes sejam alcançados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Direitos da Gestante. Brasília, DF, Senado, 1998.

ESCOBAR, A. M. U.; VALENTE, M. H.; GRISI, S. J. F. E. **A promoção da saúde na infância**. Barueri: Manole, 2009.

MACIEL, F. Exercício físico na gravidez. **Revista Feminina**, v. 31. Rio de Janeiro, 2003.

MATSUDO, V. K. R.; MATSUDO, S. M. M. Gravidez e exercício. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física**, Londrina, n. 9, 1993.

NASCIMENTO, S. L. *et al.* Recomendações para a prática de exercício físico na gravidez: uma revisão crítica da literatura. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 9, 2014.

REINEHR, J. G.; SIQUEIRA, P. C. M. Atividades e exercícios físicos para gestantes. **Revista Digital- Buenos Aires**, n. 128, 2009.

ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS, AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO E ENSINO POR COMPETÊNCIAS: implicações na formação superior em Educação Física

Harrison de Souza Bezerra⁸

Carlos Nazareno Ferreira Borges⁹

RESUMO

Trata-se de um estudo inicial, de primeiras aproximações, e que, portanto, busca identificar as implicações do ensino para competências, disseminado pelas Organizações Internacionais, na formação superior em Educação Física. Para tanto, expõe como essas organizações, de modo geral, têm focado suas ações especialmente na profissão docente, realizando suas formulações político-educacionais na direção de termos como eficácia, eficiência, modernização, excelência de resultados e, principalmente, competência. À vista disso, o estudo levanta as principais questões e problemáticas relacionadas à formação superior em Educação Física pautada pelo ensino por competências.

PALAVRAS-CHAVE: Organizações Internacionais. Agenda Global da Educação. Ensino para competências. Formação em Educação Física.

INTRODUÇÃO

Este estudo discute a formação de professores de Educação Física a partir de uma Agenda Global da Educação (MAUÉS, 2021) pautada pelas grandes Organizações Internacionais (OIs). Para tanto, expõe como essas OIs, de modo geral, têm focado suas ações especialmente na profissão docente, realizando suas formulações político-educacionais na direção de termos como eficácia, eficiência, modernização, excelência de resultados e competências (SARAIVA; SOUZA, 2020; SHIROMA et al., 2017; ROBERTSON, 2012) – este último, a propósito, é o que mais amplamente vem sendo usado nos documentos oficiais da educação brasileira (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000; BRASIL, 2018; BRASIL).

⁸ Docente da Escola de Aplicação da UFPA. Mestrando em Educação Física (PPGED-UFPA). E-mail: harrisonbezerra@ufpa.br

⁹ Docente permanente do PPGED/UFPA. E-mail: cnazareno@uffpa.br

De maneira geral, Ols como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), bem como sua representação regional, a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc), têm sido decisivos na construção de uma nova agenda para a formação docente, onde a ideia de “eficácia escolar” vem sendo destacada como medida para aferir a qualidade do sistema educacional (SARAIVA; SOUZA, 2020; MAUÉS, 2021).

Com sofisticados programas de coleta de dados e a comparação entre países através da análise estatística, essas Ols, resguardadas as suas particularidades, têm traduzido a figura do “bom professor” para a de professor “competente”¹⁰ (ROBERTSON, 2012; SARAIVA; SOUZA, 2020; MAUES, 2021). No Brasil, esse movimento das Ols tem se expressado tanto nas políticas públicas de formação docente como nas de escolarização de crianças, jovens e adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.396/1996, no inciso IV, Artigo 9º, afirma que cabe à União o estabelecimento de competências (e diretrizes) que nortearão o currículo da educação básica (BRASIL, 1996). Recentemente, então, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde seus fundamentos pedagógicos se dão mediante o foco no desenvolvimento de competências (BRASIL, 2018).

Ainda referindo-nos à LDB, no parágrafo 8º de seu artigo 62, estabelece-se que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, p. 43). Nessa direção, a Resolução CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” e, a reboque, institui a “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

¹⁰ Programas de coletas de dados como *SABER-teachers*, do Banco Mundial, e o *TALIS* (sigla em inglês para “Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem”), originado a partir do relatório da OCDE, o *Teachers Matter*, de 2005, são bem objetivos, embora não idênticos, em abordar o fator “competência” como fundamental à formação do “bom professor” (ROBERTSON, 2012). O mesmo se aplica ao Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (*PISA*, na sigla em inglês), também desenvolvido e coordenado pela OCDE, e que também vem influenciando sobre a profissão docente “para uma cultura de performatividade e excelência de resultados” (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 143).

Básica” (BNC-Formação), estrutura-se, claro está, pela lógica das competências (BRASIL, 2019).

No caso da Educação Física, desde 2002, pareceres e resoluções referentes às “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física” vêm expressando repetidamente em seus textos o termo “competências”. No âmbito da Educação Física escolar, vale destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), também organizado por competências.

Este estudo apresenta como problema central de investigação a seguinte questão: quais as implicações do ensino para competências na formação superior em Educação Física? Justificamos este problema de pesquisa amplo, quase vago se lido fora de seu contexto, por duas razões: a) há muitos trabalhos que abordam o tema das competências no âmbito da educação em geral, porém poucos, quase nenhum em língua pátria, a tratar especificamente do ensino por competências considerando a idiossincrasia da Educação Física; b) pelo fato deste nosso objeto de estudo ainda carecer de mais pesquisas, e por ser um tema relativamente recente no cenário educacional, o mais prudente é que façamos um estudo inicial, de primeiras aproximações – uma espécie de mapa que trace, minimamente, as principais coordenadas que atravessam o ensino por competências no âmbito da Educação Física.

Assim, feitas essas nossas primeiras considerações iniciais, cumpre dizer que este estudo se propõe a identificar as implicações do ensino por competências, disseminado pelas Ols, na formação superior em Educação Física. Trata-se de um trabalho de caráter qualitativo, de natureza descritiva (TRIVIÑOS, 2006), marcado pela investigação teórica, cujas análises deram-se através de bibliografia especializada e fontes documentais.

EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO PARA E POR COMPETÊNCIAS

De acordo com Saraiva e Souza (2020), a intensificação e centralidade das Organizações Internacionais como formuladoras de políticas no campo educacional constituem um movimento crescente desde os anos 1980, num contexto de convergência com os processos de reforma do Estado e da reestruturação produtiva do sistema capitalista. Nesta direção, Ramos (2008) aborda como o ensino centrado

nas competências está diretamente relacionado a um fenômeno bastante observado no mundo produtivo, como a eliminação de postos de trabalho, bem como sua reconfiguração à luz dos avanços tecnológicos, e o reordenamento das profissões.

Ocorre, portanto, um deslocamento da ideia de “qualificação” para a de “competência”. Esse deslocamento no âmbito do trabalho produziu, no plano pedagógico, aquilo que Ramos (2008, p. 301) vem chamando de “pedagogia das competências”, ou seja, “[...] um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção”, bem ao gosto da instabilidade do mercado. Resulta daí também, desse contexto, a crise institucional da universidade pública, na qual se condensou as crises de hegemonia e legitimidade, da qual Santos (2005) faz longa investigação.

Ao trazer, portanto, esse movimento da atuação de agentes internacionais nas políticas educacionais para o campo da formação superior em Educação Física, adentramos em um terreno que, além de ainda está buscando, enquanto componente curricular, sua legitimação junto à ambiência escolar e à sociedade (FURTADO; BORGES, 2020), traz consigo uma série de outras questões prementes que se somam àquilo que Furtado (2020) chamou de os desafios do tempo presente, agravados, porém, pela atual crise financeira e sanitária.

Como disciplina instituída pela modernidade, a Educação Física se destaca como uma área historicamente associada ao fazer, à “prática”, à aptidão física, à execução de movimentos corporais. No passado, cumpriu de maneira muito ativa um papel bastante singular no projeto de consolidação do Estado moderno burguês (SOARES, 2007). Portanto, é oportuno identificar como esse movimento de ingerência, que é global, está repercutindo na formação superior em Educação Física.

A Educação Física tem uma forma muito particular de intervenção pedagógica na escola. Não é como nas disciplinas clássicas, nas quais o processo de ensino-aprendizagem se dá predominantemente pela dimensão cognitiva. A Educação Física, ao contrário, tem no corpo e nas práticas corporais sua intencionalidade pedagógica, tematizando os conteúdos gerais da cultura corporal (jogos, brincadeiras, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas corporais de aventura) (FURTADO, 2020).

O século XIX, em especial, marca o surgimento da escola como o grande instrumento para “vencer a barreira da ignorância” e, de igual modo, “converter os súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2008, p. 5). É ainda no século XIX que observamos a socialização do corpo, agora medicalizado e objeto da ciência, como força de produção, força de trabalho, peça elementar na grande engrenagem capitalista (FOUCAULT, 1979). Ou seja, a escola como “luz” para dissipar as “trevas” do medievo e o corpo como “máquina biológica”, não mais um corpo “pecaminoso”, estão na gênese da nova sociedade burguesa que, então, vem a se consolidar no poder (BEZERRA; FURTADO, 2021).

É nessa perspectiva, portanto, que a Educação Física ganha status quo na moderna sociedade capitalista, acompanhando as mudanças trazidas pelas revoluções burguesas, adentrando os currículos escolares e fazendo-se protagonista na construção de um “novo homem”, “forte” e “saudável”, necessário ao capital (SOARES, 2007).

De todo modo, podemos notar que historicamente a escola e o corpo vêm sendo objetos de intervenção, controle e, logo, inseparáveis de um movimento de reordenação do sistema produtivo. A Educação Física, como componente curricular obrigatório na educação básica, obviamente não está imune às mudanças políticas e sociais que a enredam na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino pautado por competências tem seus tentáculos não apenas na educação, mas sobre elementos fundamentais da reprodução social capitalista. Perrenoud (1999, p. 8), por exemplo, lança-nos uma sagaz interpelação: “para entender o mundo e agir sobre ele, não se deve, ao mesmo tempo, apropriar-se de conhecimentos profundos e construir competências suscetíveis de mobilizá-los corretamente?”. Sobre este ponto, inclusive, Freire (2011) afirmou que quanto mais comprometido estiver o educador com uma educação crítica e transformadora, mais rigoroso se deve ser, mais se deve buscar o conhecimento, e mais se deve estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente.

Ou seja, não se trata, sob hipótese alguma, de ser contra a competência técnica e a instrução científica, ou, então, de negar as formas clássicas de educação escolar.

O século XIX reduziu o corpo do trabalhador, histórica e ontologicamente participante do ato criador de transformar a natureza, e vice-versa, em “um corpo mecanizado, que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, com um mínimo de participação do espírito” (SALIM, 1994, p. 63). Como sugere Foucault (1979, p. 148), “resta estudar que corpo necessita a sociedade atual”, ou, em outras palavras, qual a Educação Física será a mais competente em se adaptar às novas exigências do século XXI.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, H. S; FURTADO, R. S. A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01-19, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução Cne/Cp Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edição Geral, 1975.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, R. S. Práticas corporais e Educação Física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 3, p. 156-167, set./ dez., 2020.

FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.10 – 2020.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MAUÉS, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187 - 216, 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.) **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ROBERTSON, S. L. "Situando" os professores nas agendas globais de governança. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, maio./ago. 2012.

ROPÉ, F; TANGUY, L. Introdução. In: ROPÉ, F; TANGUY, L (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANTOS, B. V. S. A universidade no século XIX: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, p. 137-202, 2005.

SARAIVA, A. M. A; SOUZA, J. F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, E. O; MICHELS, M. H; EVANGELISTA, O; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**. Leituras a Contrapelo. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2017.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

**EIXO: II - DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO**

O JOGO NA CULTURA DOS POVOS TRADICIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS INDÍGENAS

Cassandra Santos dos Santos¹¹

Fátima de Souza Moreira¹²

Flávia Zawazir Reis Santos Tembê¹³

Inara Ribeiro Braga Tembê¹⁴

RESUMO

Este relato de experiência trata sobre a oficina de jogos indígenas com os alunos do curso de educação física. Objetivou oportunizar a reflexão acerca da cultura lúdica indígena e sua contribuição ao estudo do jogo. Metodologicamente adotou-se a pesquisa participativa com coleta de dados a partir da observação dos participantes durante a vivência da oficina. Concluímos destacando a importância das contribuições de diferentes culturas indígenas, em provocar novas reflexões sobre os conceitos existentes sobre jogo e brincadeira, no processo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Jogos indígenas; Cultura lúdica.

INTRODUÇÃO

O jogo é popularmente compreendido como uma atividade organizada por sistemas de regras estabelecidas, na qual, ao final, deverá ser eleito um vencedor e um perdedor. Para Huizinga (2007), jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, praticado em determinados limites de tempo e espaço, e que possuem regras previamente estipuladas e consentidas, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente do habitual (vida cotidiana).

No que diz respeito à cultura lúdica, esta é o conjunto de procedimentos que possibilita a prática do jogo. Brougère (2000) explica que a cultura lúdica compreende um sistema que poderia ser chamado de esquemas de brincadeiras - constituídas de regras vagas, estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação

¹¹ Discente do Curso de Licenciatura em Educação Física/ UFPA. Bolsista PIBIC- PRODUTOR. Pesquisadora do Grupo GEPEF /UFPA, cassandrasantos133@gmail.com

¹² Doutora em Estudos do Lazer pela UFMG/MG. Docente da Faculdade de Educação Física-FEF/UFPA. Pesquisadora do Grupo GEPEF/FEF/UFPA, fmoreira@ufpa.com

¹³ Discente do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFPA, Flaviazawazir@gmail.com

¹⁴ Discente do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFPA.

ou de ficção. Assim, observamos que os jogos podem ter finalidades distintas e práticas diferentes, de acordo com os objetivos propostos.

Diante disso, para pensar e entender a cultura lúdica dos jogos indígenas, precisamos direcionar um olhar mais reflexivo acerca da realidade atual enfrentada por esses povos.

Krenak (2020, p. 21-24) assegura que necessitamos “[...] ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea [...] enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra”. Por isso, é importante compreender e considerar que a sociedade é composta por grupos sociais distintos, que possuem seus próprios costumes e crenças.

Ferreira (2012) mostra que os Jogos indígenas possuem características específicas e lúdicas que representam os valores culturais de cada etnia. No entanto, muitos desses jogos por resistência dos colonizadores foram forçados a serem esquecidos. Desse modo, a autora enfatiza a busca de revitalização dos jogos indígenas no Brasil, através da realização de eventos como os “Jogos dos Povos Indígenas” organizados pelo Comitê Intertribal e Ciência e Memória Indígena e o Ministério do Esporte.

Nessa perspectiva o presente relato de experiência pedagógica apresenta a vivência dos alunos do curso de educação física em uma oficina sobre os jogos indígenas, realizada durante a disciplina Bases Teóricas e Metodológica do Ensino do Jogo. A oficina foi desenvolvida pelos alunos indígenas do Curso de Educação Física, e teve como objetivo oportunizar aos demais alunos da disciplina, a vivência e conhecimento da cultura lúdica e jogos indígenas. Buscando ampliar e qualificar as análises sobre o Jogo e as diferentes realidades socioculturais de nossas crianças.

A condução das oficinas pelos alunos indígenas, assegurou aos mesmos a oportunidade de reflexões e sistematização acerca de suas práticas corporais, na perspectiva de estabelecer diálogos com os referenciais teóricos no campo da ludicidade e do jogo.

A realização da oficina sobre os jogos indígenas, também garantiu o protagonismo aos alunos indígenas, em apresentar uma parte da diversidade de suas

culturas nas diferentes etnias, suas formas, significados, e a importância dessas práticas corporais para cultura indígena, suas aproximações entre o jogo e as celebrações de rituais (TENETEVARA).

Para as autoras Ferreira e Vinha (2011, p. 12),

No ambiente dos jogos também se reflete sobre o modo como as transformações, cada vez mais intensas, no ambiente e nas figurações sociais indígenas, interferem nas práticas corporais e, sobre a necessidade de desenvolvimento de políticas indígenas e indigenistas direcionadas ao fortalecimento de atividades corporais culturalmente valorizadas.

As autoras afirmam ainda que

[...] os jogos indígenas podem ser considerados como uma expressão dessa autoconsciência étnica e cultural”. Tudo isso faz parte da cultura indígena, poder praticar os jogos e brincadeiras faz parte da cultura para o lazer, mas também como celebração dos rituais. (FERREIRA e VINHA 2011, p.12).

Com a oportunidade de vivenciar os jogos indígenas, os alunos do curso de educação física foram provocados a elaborar novas percepções acerca do que vem sendo apresentado sobre jogos, brincadeiras e brinquedo. Aspectos que historicamente são referenciados hegemonicamente nos referenciais da cultura eurocêntrica.

O indígena nasce e desenvolve valores e costumes a partir da vivência de sua cultura nas práticas corporais. “Os indivíduos, desde o nascimento, apreendem valores normas e costumes sociais por meio dos seus corpos, ou seja, um conteúdo cultural – técnicas corporais – que é incorporado ao seu conjunto de expressões (ALMEIDA e SUASSUNA 2010, p.57)”.

Falar dos jogos indígenas é pensar e olhar para cultura dos povos da Amazônia, que vivem para os seus rituais, celebrando sua cultura a cada dia. Segundo Almeida e Suassuna (2010, p.59) esses jogos “[...] as danças e as brincadeiras são formas lúdicas de apreensão da realidade que formam uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura contribuindo para a constituição indenitária da pessoa indígena”.

Diante desse cenário, a questão que norteou a investigação foi a seguinte: Qual a contribuição da cultura lúdica indígena para o estudo do jogo? A partir disso, o

objetivo desse estudo foi analisar a cultura lúdica indígena e sua contribuição ao estudo do jogo no contexto da experiência de discentes do Curso de Educação Física durante a vivência da Oficina de Jogos Indígenas, realizada durante o desenvolvimento da disciplina BTM do Jogo, no Curso de Educação Física da UFPA.

Estruturamos o texto partindo da metodologia na qual apontamos os caminhos percorridos para constituí-lo. Em seguida mostramos as análises e os resultados advindos da experiência.

METODOLOGIA

O estudo pode ser caracterizado como Relato de Experiência, no qual realizamos a observação participante como método de pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 55-56) a pesquisa participante “[...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A coleta dos dados no decorrer da observação participante, ocorreu com o registro das falas dos alunos, durante a vivência dos jogos indígenas.

A oficina foi realizada durante a disciplina Bases Teóricas e Metodológicas do Jogo, para discentes do curso de licenciatura em Educação Física. Foi ministrada pelos alunos indígenas do próprio curso, representantes das etnias Tembé, Baré, Waiwai e Wanawa, além da contribuição de uma aluna quilombola, sob a supervisão da professora e monitores da disciplina.

Participaram da oficina 30 alunos, que foram divididos aleatoriamente em 5 grupos e distribuídos em 5 estações, respeitando o quantitativo de alunos por grupo. Cada estação continha uma imagem de representação do jogo a ser vivenciado. A atividade iniciou com a fala dos alunos indígenas, apresentando cada jogo, com seus significados e importância para os povos indígenas. Em cada estação, encontravam-se diferentes tipos de jogos: a) cabo de guerra praticado de modo tradicional, b) arremesso de lança com uso de cabos de vassoura onde os participantes deveriam acertar o alvo, c) arco e flecha com artefato original indígena, no qual os participantes também deveriam acertar o alvo, d) brincadeira da peteca - com petecas feitas de caroço de tucumã, e) varinha. O tempo de permanência em cada estação foi cronometrado, a fim de permitir que todos os grupos experenciassem todos os jogos.

Vale ressaltar, que para realização dos jogos, foram utilizados materiais alternativos e outros próprios, como: arco e flecha, lança e petecas, objetos levados pelos próprios alunos indígenas. Ademais, também foram usadas fotos de apresentação e músicas indígenas, com a intenção de trazer diversos elementos da cultura.

Todos os alunos indígenas, tiveram a oportunidade de apresentar o jogo do qual ficaram responsáveis na oficina, além de explicar qual o significado destes jogos para sua etnia, pois embora o mesmo jogo possa ser praticado entre grupos de diferentes etnias, a forma de jogar e objetivos podem ser diferentes.

O momento final da oficina, foi marcado pelas considerações dos alunos da turma a respeito das atividades desenvolvidas e quais as contribuições desta experiência em sua formação, principalmente no que diz respeito ao estudo do Jogo enquanto conhecimento desenvolvido na Educação Física escolar.

RESULTADOS E ANÁLISE

Ao analisarmos a importância da realização desta oficina na formação de futuros profissionais de Educação Física, apresentando a diversidade do que é ser criança em diferentes culturas a partir do conteúdo jogos e cultura lúdica, entendemos ser fundamental a oportunidade de experienciar práticas corporais que fazem parte de nossa cultura, vinda dos povos originários da região. Lóssio e Pereira (2007, p. 01) afirmam que o “[...] conhecimento da cultura local reforça a valorização bem como o incentivo ao desenvolvimento da região.”

Com base na observação das falas em cada grupo, os jogos mais reconhecidos foram: cabo de guerra, peteca e arco e flecha. Sendo assim, considerando que estas práticas estão presentes em nossa sociedade, porém ainda pouco reconhecidas como nossas, esses aspectos apontam a necessidade de trazer esta realidade para dentro dos currículos da universidade, estimulando o debate e novas elaborações e sistematizações sobre a cultura dos povos indígenas e quilombolas, no curso de Educação Física, em especial nos estudos e formulações sobre brincadeira e jogos na disciplina BTM do Jogo.

Outro fator, é que ao longo dos últimos anos um maior número de indígenas e quilombolas tem ingressado nos cursos de graduação. Assim também ocorre no curso de Educação Física. Desta forma, permitir que estes tenham espaço para apresentar suas vivências faz-se importante, de modo que estes alunos possam reafirmar suas identidades e oportunizar o acesso a esse conhecimento rico da cultura dos povos indígenas também na formação dos demais alunos, e através dessas experiências, quem sabe, provocar novas reformulações curriculares no curso.

Deve-se ressaltar em como esta experiência contribuí para formação de professores, em especial para os alunos indígenas que futuramente poderão voltar para suas terras enquanto professores formados, com um olhar mais crítico, compreendendo a importância de valorizar e perpetuar essas práticas. Além da contribuição para os demais discentes, que acostumados com outras realidades, por vezes não possuem o mínimo conhecimento do que são os jogos e brincadeiras indígenas.

Júnior et al (2017, p. 22) afirmam que os “[...] conteúdos da Educação Física podem e devem propiciar aos estudantes uma inserção na cultura de movimento, ou seja, conhecer as diferentes formas de movimento das diferentes culturas”. No entanto, observamos que embora se trate de um curso de formação de professores, localizados em uma das maiores universidades do norte do Brasil, uma das regiões que concentra o maior número de populações indígenas, pelos relatos dos alunos indígenas, as práticas corporais indígenas ainda são pouco abordadas nas disciplinas do curso.

Neste sentido, constatamos que atividades/oficinas que tratem sobre as práticas corporais dos povos originários da região, são importantes, pois oportunizam aos alunos indígenas que falem sobre suas experiências, provocando nos envolvidos a compreensão de que todo esse rico conteúdo não pode ficar restrito a uma aula de determinada disciplina. Portanto, abordar estes temas, possibilita ao processo de formação dos novos professores de educação física, o acesso ao conhecimento e problematização da diversidade cultural de nossa região, na medida em que se apropriam daquilo que também nos constrói como amazônidas. Assim, o trabalho deste futuro docente, poderá oportunizar aos seus alunos novas experiências, sobre

os jogos e brincadeiras pelo olhar dos povos originários da Amazônia, compreendendo a importância de conhecer e valorizar a riqueza de nossa cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que com a realização da oficina sobre os jogos indígenas, foi oportunizado aos alunos e docentes do curso novas reflexões e elaborações sobre a realidade e importância da cultura lúdica dos povos originários da Amazônia.

Ressaltamos também, que com a participação de alguns alunos quilombolas durante a oficina, é importante assegurar em momento futuro, a elaboração de oficinas/ vivências sobre os jogos e brincadeiras da cultura lúdica quilombola. Sendo assim, a busca pelo conhecimento e valorização das culturas dos povos originários da região, provoca uma mudança na forma de organizar e pensar os conteúdos e reflexões sobre o jogo e a cultura lúdica de nossas crianças, na perspectiva de refletir sobre a concepção universal de ser criança, considerando a realidade da cultura Amazônica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S.; LIMA, T.; MENDONÇA, P. M.. **A importância dos jogos para o desenvolvimento psicológico da criança**. Aliança pela infância, Ceará, 2013. Disponível em: <http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/importancia-dos-jogos-para-o-desenvolvimento-psicologico-da-crianca/> Acesso em: 31 de Agosto de 2022.

ALMEIDA, A. J. M. de; SUASSUNA, D. M. F. de A.. **Práticas corporais, sentidos e significado**: uma análise dos jogos dos povos indígenas. Movimento, v. 16, n. 4, p. 53-71, 2010.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Ver. Da Faculdade de Educação , 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt> Acesso em: 31 de Agosto de 2022.

FERREIRA, M. B. R. ; VINHA, M. . **Celebrando os jogos, a memória e a identidade: XI Jogos dos Povos indígenas**. Porto Nacional–Tocantins, 2011.

FERREIRA, M. B. R. **A importância dos jogos indígenas**. NGIME, 2012. Disponível em: <https://www.ngime.ufjf.br/a-importancia-dos-jogos-indigenas> Acesso em: 04 de Outubro de 2022.

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

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, ed 5, 2007.

JUNIOR, M. F. D. ; SILVA, G. H.; SALES, J. dos S.; CARLOS, Camila U. B. ; SILVA, L. A. N. da. **Corpo, cultura de movimento e jogos indígenas nas aulas de educação física**. Cadernos de Formação RBCE, p. 21-32, 2017.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LÓSSIO, R. A. R.; PEREIRA, C. de M. **A importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local**. III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Bahia, 2007.

A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA, SUAS DEMANDAS, E A VISÃO DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS SOBRE O CURRÍCULO, EM UMA ESCOLA DO CAMPO PARAENSE

Auriane do Socorro Almeida da Silva¹⁵
Raiane Pereira¹⁶
Prof.^a Dr^a Maria do Socorro Dias Pinheiro¹⁷

RESUMO

O objetivo do referido texto, é apresentar elementos singulares da estrutura física, as demandas educacionais ligadas a concepção de currículo de alguns sujeitos da escola do campo. Empregou-se como metodologia, a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Como resultados constatamos que, a escola tem uma boa estrutura física, atende um número elevado de estudantes, no entanto, não dispõe de recursos didáticos e financeiros. Mas, há quem acredite que uma boa educação nasce das indagações e não do conhecimento pronto e acabado.

PALAVRAS-CHAVE: Estrutura Física; Demandas; Currículo; Escola do Campo.

INTRODUÇÃO

O texto originou-se de uma pesquisa de campo e se desenvolveu de março a julho de 2022, com parte integrante de duas disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, pertencente ao Campus Universitário do Tocantins/UFGA/Cameté. As disciplinas que desencadearam o desdobramento deste estudo é a metodologia científica II, ocorrida no final da alternância pedagógica do Tempo Universidade e a Pesquisa Socioeducacional e Seminário Integrador II, desenvolvida no Tempo Comunidade, período no qual tínhamos como responsabilidade realizar um diagnóstico da situação educacional da escola do campo na nossa localidade. Como não é possível, expor neste texto, todos os achados da pesquisa, nos dispomos explicar um trecho da pesquisa que nos mobilizou compreender: Qual a estrutura física da escola, suas demandas, e a visão de professores, pais e alunos sobre o currículo, na EMEIF Nossa Senhora do Carmo?

¹⁵ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus Universitário do Tocantins – UFGA/Cameté. E-mail: medeirosauriane@gmail.com

¹⁶ Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus Universitário do Tocantins – UFGA/Cameté. E-mail: sdiasufpa2@gmail.com

¹⁷ Bolsista Produtor e estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus Universitário do Tocantins – UFGA/ Cameté. E-mail: raiane.pereira@cameta.ufpa.br

Para explicar a problemática em tela, definiu-se pelo seguinte objetivo: conhecer a estrutura física da escola do campo, suas demandas e a visão de professores, pais e alunos sobre o currículo escolar. Esta finalidade se desencadeou por meio da observação participante e das entrevistas realizadas na escola com estes sujeitos sociais nos quais trazemos reflexões do cenário escolar do campo, que necessita de atenção de quem gerencia as políticas públicas de educação e dos que lutam por melhores condições educacionais para os territórios camponeses.

METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa, que se envereda no contexto da pesquisa empírica trazendo como suporte duas ou mais formas de busca dos achados de um estudo. Isso é evidente no pensamento de Oliveira, Santos e Florêncio (2019), quando retratam que, as ciências humanas nos últimos anos têm avançado em relação aos métodos e técnicas de pesquisa.

Muitos pesquisadores têm se utilizados das técnicas da observação participante, e de entrevistas para captarem conteúdos advindos de uma realidade. Neste caso especificamente, a pesquisa teve como base a observação participante e as entrevistas que se estruturou por meio de questões semiestruturadas, previamente planejadas e organizadas coletivamente com os discentes e docentes no desenvolvimento da disciplina. Para Chizzotti (2006, p. 90), “a atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando com eles como igual entre os pares. [...]”.

Essa ideia de envolver estudantes e professores no planejamento das ações, é parte integrante do curso e do ementário deste componente curricular, que nos moldes da organização do ensino via a alternância pedagógica se dá no Tempo Universidade, que prepara os graduandos da licenciatura em educação do campo, para o desenvolvimento de atividades de campo, a serem desenvolvidas durante o Tempo Comunidade, onde se concretizou a realização da disciplina Pesquisa Socioeducacional II e Seminário Integrador.

No Tempo Universidade planejou-se coletivamente para pesquisar a escola da localidade dos estudantes, tendo como prioridade mapear as escolas do campo que funcionam os anos finais do ensino fundamental como principal espaço de observação

dos educandos que, a estes locais se dirigem, para solicitar autorizações dos gestores escolares, apresentar os documentos de oficialização e no caso de aceite, os termos de consentimento para entrevistas e divulgação de imagens. Vale dizer, que como meta, definimos entrevistar uma a três pessoas, a saber: gestor escolar, coordenador pedagógico, professores, estudantes, pais, barqueiros e lideranças de movimentos sociais do campo. Mas, para este texto, inseriu-se quatro participantes.

A partir do aceite dos gestores escolares, iniciamos a observação dos espaços, acompanhamos as atividades dos professores, dialogamos com estes sujeitos de forma informal, fazendo registro no caderno de anotações, realizamos alguns registros fotográficos e gradativamente fomos realizando agendamentos das entrevistas com a gestão escolar, professores, alunos, pais e o responsável pelo transporte escolar conforme sua disponibilidade.

Neste sentido, as entrevistas pleitearam indagar para conhecer o pensamento de sujeitos sociais que se envolvem diretamente com os processos educacionais dessa escola do campo. Dentre outras questões, sucintamente pretendemos acrescentar essa discussão no item, que dialoga sobre as discussões e resultados da pesquisa.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Neste quesito, trazemos para reflexão, dois importantes elementos: História da escola e sua arquitetura física e a demanda educacional do território camponês.

HISTÓRIA DA ESCOLA E SUA ESTRUTURA FÍSICA E SOCIAL

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Nossa Senhora do Carmo, localiza-se no município de Cametá. Foi inaugurada no ano de 1985, e inicialmente funcionava com três turmas, mas diante das demandas estudantis, a cada novo ano, buscava-se ofertar a série posterior, estabelecendo-se assim, a oferta de turmas sequenciadas. Aos poucos foram implementadas a oferta de ensino em creche, educação infantil e todo o ensino fundamental, até 2009, quando se obteve a primeira turma concluinte do ensino fundamental da escola.

De 1985 a 2001, os funcionários da referida escola, ingressavam ao serviço público por meio de carteira assinada-Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, ou

por contratos temporários, indicação política, com e sem nível superior. No mandato do governo municipal de 2000 a 2004, o prefeito Quaresma, com filiação junto ao partido dos trabalhadores – PT, realizou em todo município, o primeiro concurso público, que dentre outras áreas, contemplou contexto educacional. Isso provocou mudanças na vida dos profissionais da rede que, via o concurso ingressaram na categoria de servidores públicos municipais.

Isso alterou o quadro funcional da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil Nossa Senhora do Carmo, de modo que, atualmente, funcionam os turnos (manhã, intermediário e tarde), possuem 31 turmas, sendo 02 turmas de Creche; 04 turmas de Educação Infantil; 13 turmas do 1º ao 5º ano e 11 turmas do 6º ano a 9º ano, 01 turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Há, portanto, 736 alunos matriculados, tendo 30 professores e 19 funcionários de apoio.

Com relação a infraestrutura física, as salas de aulas foram construídas com ventilação e luminosidade própria do ambiente. Cada sala conta com um ventilador de parede, no momentada pesquisa, a maioria deles, estavam sem funcionamento. Há um quadro branco nas salas em boas condições de uso.

Entretanto, observou-se, que a escola não está apropriada para receber alunos com necessidades especiais, pois não há espaços de acessibilidade, mas segundo relato da diretora, “há a expectativa de uma reforma na escola, onde espera-se padronizar o ambiente, para receber pessoas com necessidades especiais”. (Marina, entrevista, abr./2022).

No que diz respeito as instalações elétricas, estão em boas condições visto que, não existem muitos eletrodomésticos e a quantidade de ar condicionado é mínima. Os espaços climatizados são as salas: da direção, dos professores, de AEE, da secretaria, biblioteca e de recursos multifuncionais. Nos chamou atenção, o laboratório de informática e a sala de recursos multifuncionais que se encontram sem funcionamento pela falta de profissional e, a maior partedos equipamentos, estão em processo de deterioração. A situação afeta diretamente os estudantes da escola do campo, impedindo-os de terem acesso as plataformas digitais e a infinidade de conhecimentos disponíveis no mundo cibernético, que poderia agregar outros

conteúdos a formação dos educandos da escola camponesa.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E A RELAÇÃO DO CURRÍCULO COM O TERRITÓRIO CAMPONÊS

Como se observa, a escola é de médio porte, tem uma estrutura em boas condições de funcionamento, mas o ensino desenvolvido na escola, funciona nos parâmetros da seriação/ano. Chama-se seriação, a sequência lógica das séries anteriormente denominada de 1ª, 2ª, 3ª, séries, etc., no qual se realizou mudanças para o anual, ou seja, hoje é denominado o ensino fundamental de 1º ano; 2º ano, 3º ano; etc. O que de fato altera neste raciocínio, é a mudança da palavra série, para ano. A lógica sequencial permanece. Sobre esta questão, autores como Arroyo, Caldart e Molina (2004) trazem reflexões questionadoras sobre qual o vínculo a escolado campo deve engajar. O modelo de educação seriada ou por ano, segue uma política de formação do sistema capitalista tradicional, advinda do pensamento cartesiano com características urbanocêntrica no qual se privilegia os conhecimentos do mundo urbano, inferiorizando os construídos na cultura do campo. Esse padrão de educação parece comum, igual para todos. Mas nem tudo que se pensa ter essa natureza de igualdade acontece de fato. Tê-lo em todo lugar não iguala os seres diferentes, nem seus conhecimentos e saberes. O que realmente significa é, aquilo que é ensinado na escola da cidade, deve ser igualmente transferido para os estudantes do campo, via o currículo escolar.

No entanto, os estudos defendidos pelos autores mencionados, nos fazem pensar e refletir que a educação deve estar relacionada ao mundo do trabalho, da cultura e da produção dos territórios. Os territórios e seus sujeitos trabalham e produzem conforme a vida existente no seu território. Um território ribeirinho, terá o trabalho e a produção local diferente de um território quilombola, indígena, extrativista etc. Estudos mostram como se apresentam, o mundo que envolve o rio, a floresta paraense, ao relatar que:

O rio, a floresta, tudo é um mundo. Um mundo ocupado por gente. Gente que tem histórias. E suas histórias são narradas a partir de seus olhares, de seus saberes, das cores, do cheiro que adentra as entranhas humanas, seja pelos órgãos dos sentidos ou por outras capacidades perceptivas daqueles que vivem, trabalham e sentem a Amazônia como um pedacinho de si mesmo. Nesse vasto mundo paraense, encontramos inúmeras Amazônias. (PINHEIRO e

BORGES, 2020, p. 562).

Todavia, ao observarmos a realidade da escola do campo, identifica-se de imediato um lugar com pessoas, que trabalham e produzem produtos e conhecimentos populares, culturais etc. Mas, na contramão desse pensamento, se instala uma escola que embora tenha boas condições estruturais, se percebe a ausência de um currículo que dialogue com os saberes vinculados ao trabalho, a cultura e a produção das Amazônias. Isso é imediatamente perceptível nas narrativas dos entrevistados que assim, dizem:

O aluno contribuí em sala de aula, quando o professor faz pergunta para os alunos responderem mesmo que de forma errada. Se têm uma coisa que ajudamuito, é o aluno ativo em sala de aula, o aluno que pergunta e questiona. E a participação dos pais se dá em casa quando os professores passam atividades e elas voltam resolvidas [...]. (Estudante, entrevistas, abr./2022).

Em relação ao recurso didático que a escola disponibiliza, sinceramente é mínimo. Há um grande problema em relação a escola. O professor que trabalha, necessita de recursos e o que, á ele é disponibilizado, na verdade como recursos didáticos, é apenas a lousa, ou quadro branco. Até o marcador de texto, a gente tem que comprar com recurso próprio. Com exceção a livrose quadro branco, pouca ajuda financeira, à escola recebe para seu investimento. (Professora Camila, entrevistas, abr./2022).

Como pais, têm muitas coisas para resolver em 24 horas, mas é necessário tirar algumas horas do seu tempo para dialogar com os filhos e com seus professores, já esse ano, são cinco professores que eles estudam. (Pai José, entrevista, abr./2022).

Ao analisarmos o pensamento do estudante identificamos que ele traz a pergunta como um elemento mediador do diálogo nas aulas, que no seu entendimento deixa-o mais ativo, atento. Nota-se que a indagação problematiza uma dada situação que pode ser um conhecimento, um fato social, uma pesquisa etc. Tais pensamentos podem contribuir para o nascimento de um estudo, o aprofundamento de uma temática. Por meio de uma pergunta, se gera pesquisas, resultados, e inaugura-se o princípio da participação etc. Esse pensamento corrobora com o olhar de Freire (2001, p. 23), ao relatar: “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos e suas inibições”.

A professora ao discorrer seu pensamento sobre a escola, nos chama atenção para a ausência de investimentos didáticos e financeiros na educação, uma situação recorrente a escola do campo que afeta diretamente o ensino escolar, no quesito

necessário aos recursos didáticos. A sua crítica é pertinente. Não baste termos somente uma lista de conhecimentos para ensinar. Outros elementos são necessários a aprendizagem dos discentes, na educação básica, como: os recursos didáticos, que devem ir além do livro didático, do quadro branco e do marcador. Sobre o livro didático, comenta Buffa, (2007, p. 23), o “livro didático será, pois, o grande recurso para a educação padronizada que se propõe. O livro didático surge visceralmente ligado a educação que a burguesia emergente propõe para difundir sua visão de mundo”. Daí a necessidade de estarmos sempre indagando que conhecimentos escolares estão sendo ensinados na escola do campo? E para qual modelo de sociedade formamos os nossos jovens de hoje?

Para contribuir com o ato de educar os filhos, um representante dos pais nesta pesquisa, entende que mesmo com a jornada de trabalho que enfrenta no dia a dia, os pais precisam parar, tirar um tempo do trabalho, para acompanhar a educação escolar dos filhos, conversar com os professores, com responsáveis pela educação dos filhos, porque a família precisa apoiar e acompanhar o desenrolar da educação dos seus.

Dessa forma, identifica-se nas narrativas mencionadas, percepções que incorporam a pedagogia da pergunta intermediado pelo diálogo entre aluno e professor; a denúncia marcada pela ausência de investimentos nos recursos didáticos necessários ao ensino escolar; e o comprometimento dos pais com o processo educacional dos filhos. São posturas críticas, que indicam compreender a realidade para efetivar mudanças no currículo para interligar-se e deixar-se influenciar pelo cotidiano histórico-cultural da vida e do território camponês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada as circunstâncias da objetivação que se projetou em realizar um estudo sobre a estrutura física e as demandas educacionais de uma escola do campo, podemos dizer que a escola pesquisada possui uma boa estrutura física, mas não contém espaço de acessibilidade e a ausência de profissionais tem levado a deterioração de equipamentos do laboratório de informática, além de impedir o acesso estudantil aos conhecimentos do universo digitais.

Quando analisarmos as demandas educacionais, vimos que essa escola tem

apoio dos estudantes e dos pais na condução dos mecanismos educacionais. Há entre os pais, aqueles que dispõem um tempo para acompanhar a educação escolar dos filhos, se envolvem nas demandas das escolas ao buscar dialogar com os professores; os educandos entendem que uma boa educação deve vir acompanhadas de questionamentos no sentido de transgredir o currículo.

Assim, ao consideramos que a pergunta deve nortear, mediar os processos de ensino e aprendizagem da educação do campo, que prima por uma educação construída a partir dos conhecimentos e saberes produzidos a partir do trabalho, da cultura e produção dos territórios camponeses, entendemos também, que os recursos didáticos e pedagógicos, podem ser utilizados como elementos facilitadores dos conhecimentos curriculares, pois neste universo, há os que acreditam, que uma boa educação, nasce das indagações e não do conhecimento pronto e acabado.

REFERÊNCIAS

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Reflexão sobre currículo nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo ribeirinho na Amazônia paraense. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n. 16, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de, SANTOS, Carlos Alberto Batista dos. FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. **Revista Científica da FASETE**, v. 13 n. 21, p. 36-50. abril 2019.

POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O DISTANCIAMENTO SOCIAL E AS GARANTIAS DE DIREITOS A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Areli Ferreira Vasconcelos¹⁸

Eraldo Souza do Carmo¹⁹

Vergiliana dos Santos Corrêa²⁰

RESUMO EXPANDIDO

O presente estudo tem por **objetivo** refletir sobre impactos causados pela pandemia no campo brasileiro. A ausência do Estado intensifica o abandono e a carência de políticas públicas pensadas para os povos camponeses, situação essa historicizada pelo movimento por uma Educação do Campo. No Estado do Pará, especificamente nas comunidades rurais, desde que começou a pandemia, agravou-se a inexistência do Estado e das políticas públicas, seja as saúde como as de educação nos territórios camponeses. A presença do Estado em grande parte dos espaços do campo é sentido pela escola, que se configura como a única política voltada para aquela população. Assim sendo, a Nucleação das escolas de pequeno porte, geralmente multisseriadas, é uma estratégia do Estado para reduzir gastos financeiros, com o discurso de que uma escola nucleada garantirá uma educação de qualidade, pois, haverá um espaço mais adequado, ensino seriado, mais anos da escolarização, assim como, outros espaços pedagógicos na escola. No que concerne ao direito a educação do campo, vemos que nas duas últimas décadas tem se acentuado a nucleação das escolas. De acordo com a pesquisa de Carmo (2016, p. 76) houve uma diminuição significativa do estabelecimento de ensino, de 179.049 (cento e setenta e nove mil e quarenta e nove) escolas existentes em 1997, chega-se a 2014 com um total de 115.209 (cento e quinze mil duzentos e nove) escolas, numa matemática simples a redução totalizada é de 63. 840 (sessenta e três mil oitocentos e quarenta), que implica num distanciamento dos estudantes das suas comunidades para ter acesso a escola, tendo dobramentos como evasão, reprovação entre outras dificuldades.

¹⁸ areli347@gmail.com, Universidade Federal do Pará, programa de pós-graduação em educação e cultura – PPGEDUC

¹⁹ eraldo@ufpa.br, Universidade Federal do Pará, programa de pós-graduação em educação e cultura – PPGEDUC

²⁰ vergilliana34@gmail.com, Universidade Federal do Pará, programa de pós-graduação em educação e cultura – PPGEDUC

Outro aspecto que o distanciamento da escola prova om a nucleação é a dependência dos alunos do transporte escolar para acessarem a escola, o que no contexto da pandemia expõem grandes desafios, em função do distanciamento social e aglomerações que deve-se manter para evitar a transmissão do Coronavírus. É mais um desafio que se impõem as populações do campo. Neste sentido, justifica-se a luta pelo direito de estudar no lugar em quem se vive e convive, que historicamente os movimentos populares, associação comunitárias, colônias de pescadores e sindicatos de trabalhadores rurais tem pautado em função do fechamento de escolas nas comunidades do campo. Abordar **os impactos causados pela pandemia do COVID 19** não é uma tarefa fácil, pois nos remete a negligência do Estado, exemplificado pela negação de gravidade da situação pelo representante maior do Estado. Na atual conjuntura, como garantir com que os sujeitos que moram no campo tenham acesso a educação através da escola? Como a nucleação das escolas contribuem para a violação do direito a educação em tempos de pandemia? Outra questão importante a ser abordada é como as escolas nucleadas, distantes das residências dos estudantes irão atuar na relação escola-aluno para garantir as aulas? Dessa forma, realizaremos um estudo apoiado no **método dialético** percebendo as contradições existentes na educação, em especial na educação do campo em relação a nucleação das escolas e na conjuntura da pandemia do Covid-19. O percurso teórico-metodológico utilizado será de **pesquisa bibliográfica e documental** buscando compreender os percalços aparente desse processo, considerando o cenário atual que vivenciamos. Por se tratar de um estudo em andamento, **ainda não é possível apontar com precisão os resultados obtidos**. Importa ressaltar que a partir do final de março de 2020, as escolas estão paralisadas devido a pandemia que estamos enfrentando. Logo, os territórios do campo impactados com essa situação, tem alargado os pontos nevrálgicos da nucleação das escolas, em geral, multisseriadas. Evidenciando como o distanciamento das escolas interfere diretamente não só na aprendizagem, como também nas relações escola-aluno- comunidade. Sabemos que as políticas voltadas para o campo de forma panorâmica e mais especialmente para a educação, vem sofrendo ataques desde o golpe e intensificando-se na atual conjuntura política brasileira, no entanto, precisamos falar sobre a pandemia e refletir sobre a política de nucleação e o distanciamento causado por ela. Abordar uma política na qual a garantia dos direitos tem sido exaustivamente questionada por causar

distanciamento familiar, comunitário e de vida, potencializada ainda mais em um tempo em que fazer uso do transporte escolar, este que é uma fator que garante o “sucesso” da política de nucleação, apresenta, além de tudo, risco a saúde e a vida dos estudantes que necessitam fazer uso deste transporte. Refletimos aqui sobre a importância da escola na comunidade onde o aluno reside, sobre como o risco de contaminação seria bem menor caso a escola estivesse situada no lugar onde vivem.

Palavras-chaves: Nucleação; Escolas do campo; Direito.

**EIXO: III - EDUCAÇÃO, PRÁTICAS CORPORAIS E
NOVAS TECNOLOGIAS**

PERCEPÇÃO DA PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS EM DOMICÍLIO DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL EM BELÉM- PA

Dalita Campos Vieira²¹
Bruna Lopes de Alcântara²²
Vanderson Costa Carreira²³

RESUMO

O artigo objetivou fazer um levantamento de dados sobre a prática de exercícios físicos realizadas em âmbito domiciliar de indivíduos que residem na região metropolitana de Belém, no Pará, durante o período de distanciamento social em virtude da pandemia da COVID-19. A coleta de dados foi feita através da plataforma GOOGLE, no período de 14 a 28 de maio de 2020, por meio de um formulário eletrônico, totalizando 224 respostas. Este era composto por 13 perguntas que abrangiam as percepções de prática e conhecimentos acerca de exercícios físicos realizados em casa durante o isolamento. Observou-se que 62,95% (141) dos entrevistados foram do sexo feminino, 45,98% (103) entre a faixa etária de 20 a 29 anos e 33,04% (74) com nível superior incompleto. Observou-se que 70,54% (158) dos entrevistados praticavam algum exercício físico antes da pandemia chegar ao estado, sendo a musculação a mais comum. Além disso, 85,71% (192) dos entrevistados responderam que acham a prática um aliado durante a pandemia, havendo melhora de resistência imunológica, desestresse, fortalecimento do corpo e saúde mental. Porém, 51,79% (116) relataram que sentiu dificuldades na execução de exercícios físicos em âmbito domiciliar e 93,30% (209) dos entrevistados pretendiam adotar uma rotina fisicamente ativa após a pandemia. Esses dados enfatizam uma maior preocupação dos indivíduos perante a prática de exercícios físicos e manutenção da saúde após a pandemia instituída.

Palavras-chave: Exercício físico; Distanciamento social; Pandemia.

INTRODUÇÃO

A prática de atividade física é de extrema importância para a prevenção de doenças como a diabetes, depressão, obesidade e hipertensão, além disso, sabe-se que a prática de atividades físicas está intimamente ligada à qualidade de vida, proporcionando o bem-estar físico, social e emocional (MACEDO et. al., 2003). De acordo com pesquisas feitas através da Vigilância de Fatores de Riscos e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (VIGITEL) houve aumento de 24% de

²¹ Discente de Educação Física da UFPA, email: dalitacampo@hotmail.com

²² Discente de Educação Física da UFPA, email: brualcantara7@gmail.com

²³ Discente de Educação Física da UFPA, email: vandersoncosta086@gmail.com

prática de exercícios entre os anos de 2007 e 2017 no Brasil, sendo a caminhada à principal atividade física praticada pela população.

Entretanto, com a chegada do novo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, que foi detectado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China, foi decretado situação pandêmica através da Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, fazendo com que houvesse uma mudança substancial no contexto social em que o mundo se enquadrava. O órgão mundial afirmava entre 2019 e 2020 que a melhor forma de prevenção era o distanciamento social, haja vista que ainda não havia profilaxia específica para o tratamento da enfermidade. Tal estado fez com que houvesse a necessidade de fechamento de academias e clubes.

Por este motivo, as práticas de atividades físicas que eram feitas em clubes, academias de ginástica ou outro ambiente específico para esse fim, passou a ocorrer ao ar livre ou foram adaptadas para o âmbito domiciliar. A organização mundial de saúde fez recomendação que, durante o distanciamento social, o indivíduo pudesse manter uma rotina fisicamente ativa, em casa, com atividades moderadas de 150 minutos por semana ou de 75 minutos com maior intensidade (*WORLD HEALTH ORGANIZATION*, 2020). Conseqüentemente, as pessoas precisaram se reinventar para não obter hábitos sedentários. A internet tem se mostrado um grande aliado para isto, em razão que, muitas pessoas utilizam plataformas como o Youtube para auxiliar na prática de exercícios.

Desse modo, foi feito um questionário com auxílio da plataforma *GOOGLE DOCS* com objetivo de obtenção de dados sobre a prática de exercício físico em âmbito domiciliar durante o período de distanciamento social durante o pico da pandemia de COVID-19 na região metropolitana de Belém, no estado do Pará.

METODOLOGIA

Coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de um formulário eletrônico elaborado através da plataforma *GOOGLE DOCS*, no período de 14 a 28 de maio de 2020. Este era composto por 13 perguntas, sendo 10 optativas e 3 discursivas, que abrangiam

as percepções de prática e conhecimentos acerca de exercícios físicos realizados em casa durante o isolamento. O formulário foi divulgado através de redes sociais durante os dias de disponibilidade. Ao todo, foram coletadas 224 respostas, de sujeitos residentes na região metropolitana de Belém. O perfil dos entrevistados está expresso na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos entrevistados (n=224) residentes na região metropolitana de Belém/PA quanto ao sexo, idade em anos e nível de escolaridade.

VARIÁVEIS	%
SEXO	
Feminino	62,95
Masculino	37,05
IDADE (ANOS)	
16 - 19	34,82
20 - 29	45,98
30 - 39	11,61
40 - 49	4,46
50 - 59	0,89
60 - 69	2,23
NÍVEL DE ESCOLARIDADE	
Fundamental incompleto	0
Fundamental completo	1,34
Médio incompleto	12,05
Médio completo	27,68
Superior incompleto	33,04
Superior completo	25,89

Fonte: Arquivo Pessoal (2020)

Análise estatística

Os dados coletados passaram por análise de estatística descritiva utilizando o software Microsoft Office Excel 2016®, pertencente ao pacote Office 2016 – Windows®.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Observa-se que 62,95% (141) dos entrevistados são do sexo feminino e apenas 37,05% (83) do sexo masculino. No que se refere à idade, a maioria dos

entrevistados 45,98% (103) estão entre a faixa etária de 20 a 29 anos. Quando perguntados sobre o nível de escolaridade, a maioria dos resultados referem-se aos que possuem nível superior incompleto, cerca de 33,04% (74). Os resultados referentes às perguntas de prática de exercício físico antes da pandemia, opinião sobre as vantagens da prática, dificuldades durante o exercício e pretensão de adoção de uma rotina ativa após a pandemia estão presentes na Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados referentes às perguntas sobre a prática de exercício físico antes da pandemia, opinião sobre benefícios da prática durante o distanciamento social, dificuldades durante a prática e pretensão de adoção de uma rotina fisicamente ativa após a pandemia de indivíduos residentes na região metropolitana de Belém/PA

PERGUNTA	SIM	NÃO	TOTAL
Você praticava algum exercício físico antes da pandemia de COVID-19 chegar ao estado do Pará?	70,54%	29,46%	
Você acha a prática de exercício físico um aliado durante o período de distanciamento social?	85,71%	14,29%	100%
Você sente alguma dificuldade na realização de exercícios físicos em casa?	51,79%	48,21%	
Você pretende adotar uma rotina de exercícios físicos após a pandemia de COVID-19?	93,30%	6,70%	

Fonte: Arquivo Pessoal (2020)

Observou-se que, 70,54% (158) dos entrevistados praticavam algum exercício físico antes da pandemia chegar ao estado do Pará. Dentre as atividades mais praticadas estão musculação (31,65%), caminhada (11,39%), corrida (8,23%), dança (5,70%), treino aeróbico (5,70%) e natação (5,06%).

Em relação à opinião acerca da prática de exercício físico durante o período de isolamento social, 85,71% (192) dos entrevistados respondeu que acha a prática um aliado durante a pandemia. Dentre os principais fatores citados encontram-se a melhora de resistência imunológica, desestresse, fortalecimento do corpo e saúde mental. Além disso, a maioria dos entrevistados, 51,79% (116), sente dificuldades na execução de exercícios físicos em âmbito domiciliar. Dentre as queixas, tem-se falta de motivação, limitação de espaço, falta de equipamento e falta de acompanhamento profissional.

Quando se refere à adoção de uma rotina fisicamente ativa pós-pandemia, observou-se um aumento significativo quando se comparado à prática antes da pandemia, com 93% (208) dos entrevistados.

De acordo com a Tabela 3, observou-se que, antes da pandemia de COVID-19 chegar ao estado do Pará, a maioria dos entrevistados, cerca de 30,36% (68), praticava exercícios físicos de 3 a 4 vezes/semana e que a minoria, cerca de 21,88% (49), nunca havia praticado. Porém, durante o período de distanciamento social, a maioria dos entrevistados não estão praticando exercício físico em âmbito domiciliar, sendo 37,05% (83), e a minoria, 13,39% (30), pratica na frequência de 5 a 7 dias durante a semana. Não se observou diferença estatística significativa durante as porcentagens de frequência de prática da atividade antes e durante a pandemia.

Tabela 3 – Resultados referentes às perguntas sobre a frequência de prática de exercícios físicos antes e durante o período de distanciamento social de indivíduos residentes na região metropolitana de Belém/PA

PERGUNTAS	NUNC A	1 - 2 VEZES/SEMANA	3 - 4 VEZES/SEMANA	5 - 7 VEZES/SEMANA	TOTAL
Qual frequência você praticava exercícios físicos antes da pandemia de COVID-19 chegar ao estado do Pará?	21,88%	23,66%	30,36%	24,11%	100%
Durante o período de distanciamento social, qual sua frequência de prática de exercícios físicos em casa?	37,05%	29,02%	20,54%	13,39%	
DESVIO PADRÃO	0,11	0,04	0,07	0,08	

Fonte: Arquivo Pessoal (2020)

Em relação à prática de atividade física em casa, percebe-se que há um uso considerável das plataformas digitais como auxílio à prática. No estudo, observou-se que a maioria dos entrevistados, cerca de 25% (56) utilizam o YouTube como

ferramenta, seguido pelo uso de aplicativos de celular 20,98% (47) e treinos online com profissional 11,16% (25). Por outro lado, 12,95% (28) dos entrevistados disseram que treinam sem nenhum auxílio, prática perigosa visto que se aumenta a chance de realização de movimentos indevido.

Em pesquisa, Polisseni (2014) verificou que, entre os servidores da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), as modalidades mais praticadas foram musculação (20,7%), corrida (16,1%), caminhada (11,0%) e pilates (10,7%), valores análogos aos encontrados nesta pesquisa. De acordo com Vuilleminet et. al (2005) existe uma relação positiva entre qualidade de vida e exercício físico moderado, o que foi constatado no estudo visto que 85,71% (192) dos entrevistados acham a prática um aliado durante a pandemia.

Neste sentido, Ames (1992) propôs a teoria da autodeterminação, onde a prática de exercício está diretamente ligada a fatores em que se encontra o indivíduo, junto às características pessoais do mesmo, influenciando em sua motivação, questão similar à encontrada neste estudo, na qual dentre as queixas, tem-se falta de motivação, limitação de espaço, falta de equipamento e falta de acompanhamento profissional.

Corroborando com os dados de nosso estudo, Moreno (2007) verificou que sujeitos que treinavam 2 ou 3 dias por semana revelavam uma maior orientação ao ego (princípio de organização que determina vivências e atos do indivíduo) do que aqueles que praticavam mais de 3 dias por semana, enquanto que estes últimos mostravam uma maior automotivação, enfatizando que a prática constante de exercícios está diretamente relacionada a questões psicológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 ocasionou diversas influências negativas quando relacionadas a saúde da população. Durante o período de distanciamento social visando à diminuição de propagação da doença, a prática de exercícios físicos em âmbito domiciliar mostrou-se uma “válvula de escape” do período caótico vivido mundialmente. Os dados coletados neste estudo enfatizam uma maior preocupação dos indivíduos perante a prática de exercícios físicos e manutenção da saúde após a

pandemia instituída, visto que uma vida ativa é capaz de amplificar emoções positivas como a felicidade e proporcionar bem-estar (MAHER et al., 2013).

REFERÊNCIAS

AKIMOTO, T.; KUMAI, Y.; AKAMA, T.; et al. Effects of 12 months of exercise training on salivary secretory IgA levels in elderly subjects. **Br J Sports Med** 2003 37(1):76-79.

AMES, C. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: Roberts GC, editor. **Motivation in sport and exercise**. Champaign (IL): Human Kinetics; 1992.

KOHUT, M. L.; DAVIS, J. M.; JACKSON, D. A.; COLBERT, L. H.; et al. The role of stress hormones in exercise-induced suppression of alveolar macrophage antiviral function. **J NEUROIMMUNOL**, 1998, 81(1-2):193–200.

MACEDO, C.S.G.; GARAVELLO, J.J.; OKU, E.C.; MIYAGUSUKU, F.H.; AGNOLL, P.D.; NOCETTI, P.M. Benefícios do exercício físico para a qualidade de vida. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. V.8 n.2 p.19-27, 2003.

MAHER, J. P., DOERKSEN, S. E., ELAVSKY, S., HYDE, A. L., PINCUS, A. L., RAM, N., & CONROY, D. E. A daily analysis of physical activity and satisfaction with life in emerging adults. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 32(6), 647–656, 2013.

Ministério da Saúde (BR). VIGITEL (Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico). **Estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal em 2017**. Brasília: Ministério da Saúde; 2018.

MORENO, J. A.; CERVELLÓ, E.; GONZÁLEZ-CUTRE, D. Analizando La motivación em el deporte: um estudio através de La teoría de La auto determinación. **Apunt Psicol**. No prelo 2007. ONUBR. Nações Unidas do Brasil. 2020. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

POLISSENI, M. L. C. Exercícios físicos como fator de proteção para a saúde em servidores públicos. **Revista Brasileira Medicina do Esporte** – Vol. 20, Nº 5 – Set/Out, 2014.

VUILLEMIN, A., BOINI, S., BERTRAIS, B., TESSIER, S., OPPERT, J., HERCBERG, S., GUILLEMIN, F., & BRIANCON, S. (2005). Leisure time physical activity and health-related quality of life. **PREVENTIVE MEDICINE** ,41, 562– 569. doi: 10.1016/j.ypmed.2005.01.006

WEIDER, T.; SCHURR, T. Effect of exercise on upper respiratory tract infection in sedentary subjects. **Br J Sports Med** 2003 37(4):304-306.

World Health Organization (WHO). Disponível em: <
<https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

World Health Organization. IHR procedures concerning public health emergencies of international concern (PHEIC). Disponível em:
<<http://www.who.int/ihr/procedures/pheic/en/>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2020.

**EIXO: IV – EDUCAÇÃO FÍSICA E COTIDIANO
ESCOLAR**

SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONHECIMENTO E ENSINO

Renan Santos Furtado²⁴

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência que discute o trata com o tema da saúde nas aulas de Educação Física. Visa: discutir possibilidades para a intervenção pedagógica em saúde na Educação Física escolar. Metodologicamente, organiza um conjunto de experiências desenvolvidas com turmas da 1ª série do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Aponta que a saúde como pode ser concebida como conteúdo das aulas de Educação Física a partir de diferentes enfoques.

Palavras-chave: Saúde; Educação Física escolar; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o trato com o tema da saúde na formação dos estudantes da Educação Básica a partir de uma experiência pedagógica desenvolvida em aulas de Educação Física com cinco turmas da 1ª série do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA).

Neste estudo pretendemos defender a ideia de que a saúde é um tema que interessa à escola como instituição de mediação de conhecimentos produzidos pela humanidade e vivenciados na prática social dos diversos grupos sociais (VAGO, 2012), sendo o componente curricular de Educação Física um espaço formativo fundamental para o trabalho com a saúde como conteúdo.

Em termos de objetivo de pesquisa, pretendemos: discutir possibilidades para a intervenção pedagógica em saúde na Educação Física escolar. Metodologicamente, o presente estudo relata a experiência do seu autor como professor de turmas da 1ª série do Ensino Médio da EA-UFPA, que buscou sistematizar um conjunto de saberes que neste momento chamamos de conteúdos em saúde na Educação Física escolar. Desse modo, neste texto apresentamos a sistematização e algumas reflexões

²⁴ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. E-mail: renanfurtado@ufpa.br

oriundas de duas aulas realizadas com cinco turmas durante o mês de agosto de 2022.

A SAÚDE COMO TEMA DA FORMAÇÃO CRÍTICA DA ESCOLA

Para além da ideia higienista de que saúde seria somente ausência de doença e bem estar do ponto de vista biológico, ou mesmo um estado completo de bem-estar físico, mental e social como sugere a Organização Mundial da Saúde (OMS), em termos de conceito ampliado, a saúde pode ser tratada como um conjunto de ações, políticas e indicadores que permeiam todas as dimensões da vida dos sujeitos, perpassando por aspectos biológicos, psicológicos, nutricionais, econômicos e políticos, bem como a dimensão social, relacionada com o pleno acesso a educação, lazer, moradia, saneamento básico e bens culturais (BARCHT, 2019).

Considerando as perspectivas ampliadas de saúde citadas acima, as práticas corporais e a Educação Física escolar podem desempenhar uma importante função na formação para a saúde dos sujeitos, já que na escola os estudantes podem conhecer perspectivas ampliadas de saúde, compreendendo os efeitos de diferentes concepções no âmbito das políticas públicas e organização do Estado. Além disso, é preciso pela experiência do corpo vivenciar aspectos relacionados às dimensões anatômica, fisiológica e biomecânica das práticas corporais, para que possamos de fato efetivar práticas pedagógicas renovadas, críticas e emancipatórias, mas sem desprezar nossa tradição e a própria ideia de que as práticas corporais modificam o corpo do ponto de vista de sua constituição biológica, mas que, esse processo ocorre dentro da dinâmica da cultura, em meio a relações de poder presentes em determinados contextos políticos e econômicos.

Desse ponto de vista, ao mesmo tempo em que a saúde pode ser tematizada pela escola de modo interdisciplinar como apontamos em Furtado, Silva e Brito (2021), como eixo temático dentro do universo das práticas corporais como sugere a atual BNCC e muitos outros estudos da área, podemos também abordar a saúde como um conteúdo específico das aulas de Educação Física, que possui uma série de conceitos e práticas próprias, conforme expomos no quadro 01 a partir de nossa experiência com as turmas da 1ª série do Ensino Médio da EA-UFPB.

Quadro 01: Dimensões do conhecimento para a intervenção em saúde na escola.

Dimensão conceitual	Dimensão técnica	Dimensão político-reflexiva
Conceitos de saúde.	Vivência das capacidades físicas a partir de exercícios físicos.	A saúde como direito social e a função das práticas corporais na promoção de saúde.
Conceitos de atividade física e exercício físico.	Testes das capacidades físicas.	Estado, concepção de saúde e formulação de políticas públicas.
Conceitos de treinamento desportivo e seus princípios.	Identificação das capacidades físicas dentro do universo das práticas corporais.	Saúde, lazer e qualidade de vida para os diferentes grupos sociais.
Definição das Capacidades físicas e sua relação com a saúde.	Experiências com o treinamento desportivo e seus princípios.	Mídia, redes sociais e acesso ao conhecimento sobre saúde.

Fonte: Elaboração do autor (2022).

No quadro 01, buscamos sistematizar partir de nossa experiência pedagógica no Ensino Médio da EA-UFPA, aquilo que denominamos neste momento de conteúdos em saúde na Educação Física escolar. Assim, na dimensão conceitual, estão algumas definições teóricas associadas ao campo da saúde. Na dimensão técnica, listamos experiências de movimento que podem ajudar os estudantes a compreender melhor certos conceitos e práticas no âmbito da saúde. Já na dimensão político-reflexiva, citamos alguns temas que confirmam uma abordagem ampliada do conteúdo saúde, aproximando este universo daquilo que projetamos enquanto formação crítica e emancipatória no âmbito da Educação Física escolar.

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE NO ENSINO MÉDIO DA EA-UFPA

No que diz respeito à experiência pedagógica desenvolvida, sinalizamos que a ideia de trabalhar com o tema da saúde já estava presente no planejamento de ensino construído para as turmas da 1ª série do Ensino Médio da EA-UFPA no começo do ano de 2022. Porém, a saúde seria abordada somente com um eixo transversal dentro do universo das práticas corporais. No entanto, alguns estudos realizados e a busca pela experimentação de novas práticas fizeram com que passássemos a pensar na saúde como um conteúdo, com um tempo e espaço de ensino específico para o seu desenvolvimento durante o ano letivo.

Assim, construímos e aplicamos uma proposta de intervenção que contou com duas aulas em cada turma no final do segundo bimestre letivo, logo após a tematização da unidade curricular jogo. A duração de cada aula foi de 1 hora e 20 minutos. Para o desenvolvimento das aulas sobre saúde, utilizamos a sala de

musculação e o ginásio poliesportivo da EA-UFPA, localizados no pavilhão F da instituição.

Antes de comentarmos a dinâmica específica das aulas e alguns aspectos que consideramos como relevantes para o campo da Educação Física escolar, apresentamos o quadro 02, com a síntese dos conteúdos, metodologias e vivências realizadas durante as aulas.

Quadro 02: Conteúdos, metodologias e vivências da formação em saúde no Ensino Médio.

Aula	Conteúdos	Metodologias	Vivências
Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de saúde, atividade física, exercício físico e três princípios do treinamento desportivo (individualidade biológica, adaptação e continuidade). - Definição de capacidades físicas, especialmente de resistência e força. - Reflexões sobre saúde, direito a saúde e função do Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição inicial via apresentação em <i>PowerPoint</i>, com questões e problemáticas para refletirmos coletivamente. - Utilização dos equipamentos/aparelhos da sala de musculação. - Conversa final sobre o conteúdo e entrega de apostila sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios com e sem aparelho com foco nas capacidades físicas força (estática e dinâmica) e resistência (aeróbica e anaeróbica). - Pequeno teste de resistência anaeróbica na esteira ergométrica.
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de biotipo e somatotipo. - Conceito de velocidade, agilidade e flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição inicial via apresentação em <i>PowerPoint</i> e exposição de vídeo para exemplificar a capacidade da velocidade. - Exercícios de flexibilidade, agilidade e velocidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do teste "sentar e alcançar" para a experiência com a capacidade física da flexibilidade. - Circuito de agilidade e velocidade realizado no ginásio.

Fonte: Elaboração do autor (2022).

A respeito das bases teóricas para a exposição conceitual e construção da apostila sobre o conteúdo saúde, fizemos uso das clássicas contribuições de Tubino (1980) e Caspersen, Powell e Christenson (1985), além do recente estudo de Bracht (2019). Em termos gerais, avaliamos como positiva a experiência realizada, já que foi possível desenvolver reflexões e práticas bem específicas dentro do campo da saúde, adentrando em aspectos que são mais difíceis quando pensamos a saúde somente como mais tema transversal dentro do universo das práticas corporais.

Na primeira aula tivemos a maior parte do conteúdo conceitual planejado. Neste momento, percebemos que os estudantes não possuíam uma definição precisa sobre

saúde. Assim, conseguimos tratar de diferentes conceitos de saúde, desde os mais restritos e estreitamente biológicos, perpassando por perspectivas que tratam a saúde como um tema social dos mais complexos. Nesse momento, conseguimos refletir sobre como a concepção de saúde de um determinado Estado pode influenciar no tipo de políticas públicas elaboradas nesse setor. Foi nessa aula, que conseguimos explorar de modo mais enfático a dimensão político-reflexiva do conhecimento em saúde que expomos no quadro 01.

Apesar da parte conceitual um pouco mais longa, que durou cerca de 30 minutos de exposição e conversa, logo em seguida realizamos exercícios de força e resistência nos aparelhos da sala de musculação. Cabe dizer, que esse foi um momento um pouco mais difícil inicialmente do trabalho, já que muitos estudantes nunca tinham tido contato com os aparelhos em questão e outros estavam bastante eufóricos para poder explorar todas as possibilidades do espaço. Assim, após a divisão da turma em pequenos grupos, a instrução por parte do professor sobre o modo de execução dos exercícios, a quantidade de repetição de cada movimento e o tempo de descanso entre cada atividade, iniciamos o processo de vivência.

Como previsto, alguns estudantes foram rapidamente ficando cansados, já outros demonstraram maior familiaridade com os exercícios propostos. Ao final da aula, conversamos a respeito das principais dificuldades e possíveis benefícios dos movimentos executados. Além disso, os estudantes tiveram que lembrar os exercícios realizados, para discutirmos sobre qual era a capacidade física predominantemente trabalhada em cada um deles.

Na segunda aula tivemos uma parte de exposição mais curta. Logo, após a apresentação das definições de biotipo e somatotipo e sua relação com o treinamento desportivo, fechamos a parte conceitual sobre capacidades físicas. Dessa vez, o uso do recurso de pequenos vídeos nos ajudou na exemplificação dos tipos de velocidade, além das próprias imagens selecionadas para compor o slide de exposição. Uma questão curiosa, é que ao aprenderem tecnicamente a definição de cada capacidade física, os estudantes passaram a confrontar os termos acadêmicos com algumas expressões do senso comum. Por exemplo, a capacidade física denominada de velocidade de reação, que significa a aptidão para responder o mais rápido possível a um determinado estímulo (TUBINO, 1980), popularmente é chamada de reflexo.

Dessa forma, após conhecerem o termo técnico, os estudantes passaram a citar vários exemplos de como essa capacidade pode se manifestar no cotidiano e no universo das práticas corporais.

Na parte de vivência corporal da aula, propomos um teste de flexibilidade, exposto no quadro 02. A atividade em questão foi bastante interessante, já que os estudantes se desafiaram para melhorar seus desempenhos, e no final conseguimos refletir sobre quais exercícios e processos de treinamento poderiam ajudar na melhora da capacidade física da flexibilidade. Após esse momento, fomos ao ginásio da escola para realizarmos a vivência de um circuito que combinava agilidade e velocidade. Assim, estimulamos os estudantes a se deslocar em diferentes direções e de distintos modos (lateralmente, de frente e de costa).

Ainda sobre pontos importantes da experiência, gostaríamos de sinalizar alguns aspectos. O primeiro foi que as práticas propostas se mostraram potentes para a inclusão dos alunos deficientes. A participação de dois estudantes autistas foi extremamente profícua nas atividades, demonstrando que esse conteúdo e as vivências na sala de musculação acabaram estimulando a participação de grande parte dos estudantes.

Outro ponto, é que em virtude da ampla divulgação em redes sociais e mídias sobre exercício físico, alimentação saudável e treinamento desportivo, esse conteúdo acaba gerando muitas inquietações nos estudantes. Assim, nosso processo de interação foi bastante rico durante as aulas, já que muitos alunos falaram sobre suas dúvidas ou compartilharam experiências com treinamento de modalidades esportivas e outras práticas corporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indicamos que é possível o trato pedagógico da saúde enquanto conteúdo das aulas de Educação Física em uma perspectiva transformadora, porém, esse desejo necessita vim acompanhado de novos conceitos e abordagens dentro do campo da saúde. Em termos específicos da Educação Física, apontamos que conhecimentos conceituais, técnicos e político-reflexivos podem compor uma abordagem ampliada e emancipadora de trabalho com o tema da saúde nas aulas de Educação Física.

Por fim, afirmamos que necessitamos seguir experimentando práticas e refletindo sobre possibilidades de alargamento da reflexão sobre conteúdos e ações de escolarização no âmbito da Educação Física escolar. Dito isso, demos nossa contribuição inicial com o tema da saúde.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

CASPERSEN, C; POWELL, K; CHRISTENSON, G. **Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness**: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. March-April 1985, Vol. 100, No. 2 127.

FURTADO, R. S; SILVA, V. V. A; BRITO, A. B. S. Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol.23, n. 2. abril-jun./2021.

TUBINO, M. J. G. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. São Paulo; IBRASA, 1980.

VAGO, T. M. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: manutenção, eliminação ou mudanças na regra do jogo?

Fernanda Yully dos Santos Monteiro²⁵

RESUMO

O texto em questão faz parte das discussões acerca da educação física e avaliação, apresenta-se no intuito de fazer reflexões necessárias sobre as avaliações classificatórias e baseadas na manutenção/eliminação dos alunos dentro da educação física escolar. Considera-se que embora o modelo dual entre corpo e mente, que reduz o corpo a aspectos biológicos e incide sobre as práticas de ensino e avaliação ainda estejam em voga, estes devem ser questionados e modificados. Dentro deste contexto, o primeiro passo é compreender a educação física enquanto disciplina singular, que dentro do seu fazer apresenta um saber domínio que faz parte das práticas corporais. Destarte, a avaliação procedimental atrelada à avaliação conceitual e atitudinal tem sua relevância e pode contribuir para a superação da avaliação meramente técnica e positivista no campo em foco.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Escolar. Avaliação.

INTRODUÇÃO

A avaliação apresenta-se de forma recorrente como assunto dentro do âmbito escolar, quando se trata de educação, a avaliação se apresenta enquanto um dos grandes fios condutores entre os conteúdos disponibilizados e a aprendizagem do aluno. Hoffmann (2000) aponta que a avaliação classificatória dentro das escolas é legitimada pela premissa de que este modelo de avaliar garante a qualidade do ensino e exige mais do aluno, deste modo, se perpetuou dentro das práticas de ensino uma perspectiva tradicional pautada na memorização, nas notas altas, na obediência e passividade, que minimiza os questionamentos e a participação dos alunos.

Grosso modo, pode-se dizer que na Educação Física este procedimento transcorre dentro de um processo que podemos compreender enquanto manutenção *versus* eliminação. Antes de apresentar uma configuração crítica e voltada para um viés histórico e cultural dentro da escola, a educação física seguiu à risca um modelo voltado a higienização dos corpos e a aptidão física, o que colaborou com a exclusão

²⁵ Professora de Educação Física da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação e Pesquisadora do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). E-mail: fernandayully@ufpa.br

dos alunos nesta disciplina, prevalecendo a manutenção dos mais aptos fisicamente ao espaço das quadras, que são a sala de aula mais comum da disciplina em foco.

Castellani Filho (1994) ratifica que a Educação Física no Brasil sofreu forte influência do modelo médico e militar, essa extensão positivista que circunda a disciplina refletiu diretamente sobre sua prática pedagógica, que teve alinhamento ao paradigma da aptidão física e saúde. Neste sentido, a “prática pela prática” e a visão dualista de homem (corpo *versus* intelecto) foram fortemente reforçadas; a educação física pragmática e centrada nas capacidades físicas foi predominante durante grande parte da história e construção da disciplina na escola, exacerbando o quadro de manutenção/eliminação.

Esse quadro ainda gera controvérsias, pois com essa dicotomia entre corpo e mente, perpetuou-se uma dicotomia entre o que conhecemos hoje como área pedagógica e área da saúde. Sobre este ponto, esclarecemos que esta relação dialética ainda é um tema caro para a concepção de educação física e embora a virada epistemológica que o movimento renovador da educação física trouxe a área tenha permitido pensar uma educação física crítica e com um novo modelo de prática e organização do trabalho pedagógico, isto não ocorreu efetivamente na prática, o que incidiu na manutenção de um modelo de educação física voltado as práticas esportivas, de desinvestimento pedagógico ou com caráter excludente no que tange a participação dos alunos.

A manutenção/eliminação parte das discussões feitas por Freitas (1995) que aponta que esta relação se concretiza em um âmbito geral e em um âmbito particular, no âmbito geral essa premissa ocorre ao longo do processo letivo, na manutenção das classes dominantes dentro do processo educacional que incidem na ocupação dos postos de trabalhos mais nobres para alguns e manutenção das classes populares em postos de trabalhos considerados menos nobres; no âmbito particular ocorre a evasão escolar eliminando pessoas do processo de ensino aprendizagem e a manutenção daqueles que tem poder aquisitivo suficiente para permanecer dentro dos espaços formativos.

Na educação física a discussão da manutenção e eliminação dentro das aulas assume contornos próprios, no âmbito mais geral a manutenção e eliminação dar-se-

á a partir da precarização do trabalho do professor de educação física, que resulta nos baixos salários, na obediência e disciplina ao mercado, entre outros e no âmbito particular, o processo de manutenção e eliminação acontece dentro das próprias aulas de educação física, nas quais os alunos com maior destreza corporal se mantêm dentro dos jogos, esportes ou outras práticas enquanto os que apresentam menor destreza é eliminado do processo educativo, o que incide diretamente sobre a sua avaliação na disciplina. Importante considerar ainda a exclusão dos alunos com deficiência, de orientação sexual que não corresponde a heteronormativa e alunos negros que acabam sofrendo algum tipo de opressão e acabam sendo eliminados do ambiente pedagógico, nem sempre pelo professor, mais pelas próprias relações sociais constituídas entre os alunos.

Segundo Calheiros e Souza (2014) a avaliação apresenta uma centralidade dentro do processo educativo e do fazer pedagógico, pois modula o processo; a categoria avaliação é responsável pelo movimento entre o objetivo e seus resultados, perpassando o conteúdo e o método. Embora a avaliação tradicional tenha historicamente constituído um caráter de classificação e hierarquização do saber, de outro ponto de vista pode-se dizer que a avaliação é um processo pedagógico de aspecto instrucional que permite avaliar comportamentos, atitudes e valores, o que revela objetivos que fazem parte do saber escolar. Ademais, a prática educativa enquanto função da escola está dentro desse processo de saber sistematizado que deve ser constantemente avaliado.

Nesse sentido é preciso discutir qual o papel da avaliação dentro das aulas de educação física e qual o papel da educação física dentro do processo pedagógico da escola. Será que a educação física apresenta intencionalidade? Como a disciplina contribuí para o processo educativo? E como avaliar na Educação Física escolar?

CAMINHOS PARA AVALIAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: introduzindo novas regras ao jogo

Para o coletivo de autores (2012) o conhecimento reflete uma direção epistemológica, que deve ser organizada, sistematizada, que se apresenta na perspectiva do domínio de conteúdos e da autonomia, este processo é incorporado pela humanidade e revalidado constantemente. A educação física tem sua legitimação

dentro desse processo de organização de saberes e até mesmo no processo de dominação e manutenção de classes no poder.

Dentro deste cenário, é necessário destacar que a educação física vem (re)significando seu fazer pedagógico e suas intencionalidades, e se dentro de sua história o paradigma da aptidão física e saúde ocupam espaço significativo, a tensão para romper o dualismo corpo/mente e a visão do corpo como instrumento meramente biológico também é legítima. Deste modo, é possível afirmar que a disciplina educação física é um campo do conhecimento que apresenta referências filosóficas, políticas, científicas e culturais. Para o coletivo de autores (2012, p.34) a educação física é “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.”

No que tange o debate sobre avaliação na educação física, pode-se afirmar que os estudos nesse sentido começam a ter maior aderência na década de 1970, no entanto, continuam sendo reduzidos em relação a outros temas e problemas da disciplina (SANTOS E MAXIMIANO, 2013). No campo da educação física, os autores apontam que os trabalhos acabam denunciando as mazelas pedagógicas cotidianas, porém não apresentam possibilidades de intervenção para a Educação Física, o que gera um cenário de contínuos diagnósticos de denúncia, mas não contribui com possibilidades de intervenção na prática pedagógica. Este paradoxo entre a teoria descrita e a prática que não se apresenta de forma efetiva acaba corroborando com o entendimento da educação física enquanto área do conhecimento que não apresenta grande relevância dentro do âmbito escolar.

No entanto, compreendemos que a educação física apresenta-se enquanto uma disciplina singular no ambiente escolar, pois é uma prática social que envolve um saber domínio, o que concebemos como “prática” e “teoria”, Bracht (1997) denomina esse saber dentro de um campo de *movimento pensamento*, que exige ambos os saberes, intelectual e corporal de forma integral, o que o saber intelectual produz também faz parte do que o corpo sente e o que o corpo sente é traduzido dentro deste saber cognoscente, que faz parte da substância pensante do nosso ser. Nesse sentido, avaliar na educação física requer saber: qual o papel da avaliação em educação física, para que avaliar, quem avaliar, quando e onde avaliar, que

instrumentos utilizar para a avaliação e por que avaliar? (SANTOS E MAXIMIANO, 2013).

A avaliação faz-se necessária para romper o movimento de manutenção/eliminação ainda existente dentro da educação física e exposto anteriormente, do mesmo modo, cabe a reflexão que esse saber domínio que pertence à singularidade da disciplina precisa ser preservado e compreendido como salutar no debate de ideias e na construção de uma educação ampla dos sujeitos. A defesa desse saber singular constituído pelas práticas corporais e pelo fazer deve ser campo de investigação aberto, e deve percorrer o debate das áreas de conhecimento e da formação do ser humano em suas máximas potencialidades, pois é impossível conceber o homem como uma substância pensante sem uma substância que é corpo, que sente, que experimenta e que realiza o que é projetado no pensamento.

Desse modo, a dimensão procedimental da avaliação deve ser um fator de interesse para a educação física, não se desconsidera a dimensão conceitual e atitudinal, mas considera-se o valor da dimensão procedimental em relação à uma disciplina que trata de um saber fazer. Gordo, Furtado e Newar (2021) apontam que o saber fazer ainda é um tema caro para a educação física e dentro deste processo da avaliação procedimental, o conceitual e o atitudinal estão presentes, tendo em vista que esse fazer pedagógico não se dissocia.

No campo da educação física romper com as avaliações classificatórias, baseadas em testes físicos ou padrões de habilidades pré-determinados é contrapor-se a uma prática pedagógica reprodutivista de mero repasse dos conteúdos. Considera-se, portanto, que a avaliação é um instrumento que permite diagnosticar o potencial formativo dentro das aulas, o professor conhece os resultados da sua prática pedagógica e pode-se verificar se os objetivos foram alcançados, sendo o maior objetivo o conhecimento do aluno sobre as práticas corporais.

Dentro deste contexto, cabe a reflexão de que o caminho para avaliar deve ser definido por um processo que valorize tanto os aspectos conceituais quanto o universo das práticas corporais. Um caminho para introduzir novas formas de avaliar na educação física é compreender esse amplo processo teórico, técnico e prático. Nesse sentido, pode-se apontar que para a avaliação em educação deve se apresentar

enquanto um processo crítico e que beneficie aluno e professor, considerando-se o conteúdo/método, ou seja, aquilo que se deve aprender e qual a melhor metodologia e o objetivo/avaliação que diz respeito ao que se deve aprender e se a aprendizagem ocorreu, no campo teórico e no campo prático.

Com a introdução dessa nova forma de pensar a avaliação em educação física, notando sua singularidade enquanto saber domínio e sua importância dentro do contexto social de formação do ser humano, é possível compreender a relevância da avaliação e introduzir novas práticas dentro do ensino da educação física.

REFERÊNCIA

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem social**. 2ªEd. Porto Alegre: Magister, 1997.

CALHEIROS, Vicente; SOUZA, Maristela da Silva. Avaliação como categoria: elementos para uma discussão. **Revista Kinesis**, Santa Maria ed. 32 vol.1, jan-jun de 2014.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP:Papyrus, 1995.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade**. 17.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na Educação Física Escolar: Singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013

M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

M. WOOD, E. M. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

**EIXO: V – EDUCAÇÃO FÍSICA E PENSAMENTOS
TEÓRICOS**

ESTUDOS EM TORNO DA CRÍTICA DA DEFESA DA CENTRALIDADE DO LÚDICO NA FORMAÇÃO HUMANA: A ONTOLOGIA NA OBRA DE ROGER CAILLOIS

Vinícius Mendes e Silva²⁶
Gabriel Lopes Cruz²⁷
Camila Salgado Corrêa²⁸
Marcelo Pereira de Almeida Ferreira²⁹

RESUMO

Com o objetivo de investigar quais supostos ontológicos estão presentes na obra “Os jogos e os homens – a máscara e a vertigem” de CAILLOIS (2017). Fundamos nosso marco teórico-metodológico de investigação no materialismo histórico dialético, e com a atenção ao trato com a categoria ontologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que realizou a identificação da obra central de CAILLOIS; a identificação das expressões Jogo, Lúdico e afins e; a categorização ontológica. Como resultado parcial, identificamos uma forte aproximação a uma ontologia idealista na obra de CAILLOIS.

PALAVRAS-CHAVE: Ontologia; Roger Caillois; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa “Estudos em torno da defesa da centralidade do lúdico na formação humana: a ontologia nas obras clássicas em torno do jogo” é um estudo que investiga os principais escritos a respeito do jogo, bem como compreender as concepções as quais os autores destes clássicos atribuem ao lúdico e suas expressões semelhantes (ludicidade, jogo, ato lúdico etc.). Nessa perspectiva, o projeto já desenvolveu estudos e investigações das obras de Johan Huizinga (1999) e Walter Benjamin (2002). Presentemente a pesquisa está dirigida a uma obra específica: “Os Jogos e os Homens – a máscara e a vertigem” (2017) do sociólogo francês Roger Caillois.

²⁶Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará - PA, vinicius.mendes.silva@castanhal.ufpa.br

²⁷ Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará - PA, gabriel.cruz@ifch.ufpa.br;

²⁸ Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará - PA, dr.camilasalgado@gmail.com;

²⁹ Professor orientador: Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia - BA, marcelopaf@ufpa.br.

A proposta de aprofundar os estudos nesta obra está para além desta ser um clássico do jogo, Caillois traz consigo no desenvolvimento desta obra, o que podemos chamar de catalogação dos tipos de jogos existentes, subdividindo-os assim em quatro categorias, sendo elas: agôn, alea, mimicry, ilinx que correspondem, respectivamente, à jogos de competição, acaso, simulacro e vertigem. Dessa forma, buscamos absorver também qual função está destinada/relacionada ao lúdico neste processo de classificação dos jogos. Aliado a isso, e reconhecendo que os estudos do autor em sua obra são fundamentais para o desenvolvimento e ampliação dos olhares sobre o jogo, resolvemos direcionar tal obra como nosso objeto de estudo, fazendo com que essa pesquisa seja de fundamental importância nos avanços dos estudos a respeito do jogo e de grande relevância também no processo de formação de professores, expandindo assim seus olhares acerca da centralidade do lúdico na formação humana e sua crítica.

Isto posto, é necessário objetivar o que este estudo propõe para uma nova perspectiva a respeito das manifestações do lúdico, tanto de modo geral quanto de modo singular, em que pese sua hegemônica associação educacional no processo de ensino-aprendizagem. Para a revisão dessa associação que é predominantemente feita lúdico-ensino e/ou vice versa, esta pesquisa se inclina em realizar a crítica (no sentido de “ver bem”) desta correlação e também pretende como objetivo central, (i) revisar, expor e reconhecer quais os supostos ontológicos presentes na obra em questão, (ii) caracterizar a concepção de homem/humanidade e de formação humana na obra e (iii) caracterizar e analisar os sentidos e significados do jogo no seu desenvolvimento. De maneira geral, realizaremos nesta pesquisa, a busca por supostos ontológicos presentes na obra de Roger Caillois, com o propósito de responder nossa questão principal e que corresponde a categoria central de investigação deste estudo, a ontologia (que, ao responder a questão “o que é o ser”, busca o respondimento filosófico para a questão “o que é aquilo que é?” e, portanto, “o que é o homem?”) orientadora deste estudo, nas obras de Caillois. Para o aprofundamento dos estudos da categoria ontologia, nos fundamos nas obras e estudos do filósofo português José Barata-Moura.

Por conseguinte, é indispensável ressaltar as mais diversas associações feitas ao lúdico como: “o lúdico educa”, “o lúdico transforma”, além de suas várias formas de “expressões” como na brincadeira, em sala de aula, em casa e no próprio jogo,

essas correlações presentes no cotidiano (geral) das pessoas e especificamente das que encontram-se no seu processo de formação, em conjunto com os ideais e percebidos por este estudo no conteúdo do livro, são ainda mais propulsores de uma formação docente e discente de cunho idealista. Posto isso, é incontestável a necessidade de investigações como essa, que tragam expressões práticas através das vivências cotidianas que exemplifiquem a materialidade do jogo.

É importante destacar que esta pesquisa obteve assistência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/PRODOUTOR- UFPA, e o projeto nomeado como: estudos em torno da defesa da centralidade do lúdico na formação humana: a Ontologia na obra de Roger Caillois. À vista disso, a pesquisa desenvolveu-se posteriormente à um longo ciclo de estudos e debates que foram indispensáveis para a coleta dos dados necessários. Os estudos feitos até aqui, são culminância do estudo matriz sobre Os clássicos do jogo, que de antemão, são percebidos e estudados fora do pensamento comum e próximo ao pensamento radical (no sentido de “ir a raiz”) para assim, apropriarmos-nos do objeto de estudo por completo, conhecendo-o na raiz e dessa forma promovendo o exercício da crítica sobre o lúdico como objeto de educação.

METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo bibliográfico, constituído no marco teórico-metodológico materialista histórico dialético, que é o método de análise que propicia uma investigação integral, absoluta e sobretudo sólida do objeto investigado e suas determinações. Utilizar do método na execução desta pesquisa foi fundamental para dar movimento ao que estabelecemos no início do trabalho, o propósito de identificar a fundação ontológica na obra de Caillois e foi facilitado com a melhor compreensão do mecanismo de análise, que permite um estudo distante da aparência e mais próximo do real exposto na obra.

Ademais, valer-se do materialismo histórico dialético é fazer com que já no processo investigativo, haja um desenvolvimento intelectual sob a obra e deste modo, esclarecendo e proporcionando uma apropriação significativa sobre os dados a serem buscados na obra. Dessa forma, a identificação dos supostos ontológicos foi apropriada no decorrer do processo de estudo pelos pesquisadores, bem como o

exercício de reconhecer e diferenciar a ontologia materialista (FERREIRA, 2019) da ontologia idealista (BARATA-MOURA, 2010).

Para o movimento de identificação da ontologia nos escritos de Caillois, foi utilizado um quadro para análise de dados do estudo. Este quadro foi construído com as seguintes classificações: A expressão completa destacada; a frase/oração singular daquela expressão; a explicação/interpretação desta frase/oração e; a classificação ontológica. Em síntese, realizar as atividades de apuração junto ao quadro possibilita debates mais organizados e elaborados intelectualmente, assim, tornando possível identificar a problemática a ser tratada neste trabalho, que são perspectivas atribuídas pelo autor ao jogo, que dão a ele uma capacidade irreal, logo, identificamos a inclinação de Caillois ao idealismo hegemônico, habitualmente encontrado nas obras a respeito do jogo. Para o autor, “Em algumas de suas manifestações, o jogo é, pelo contrário, extremamente lucrativo ou ruinoso e, está destinado a sê-lo” (CAILLOIS, 2017, p. 36). Nesta indicação às consequências do jogo, Caillois reitera o que outrora este estudo afirma: sua inclinação no ponto de vista ontológico para uma ontologia idealista, isto, quando deposita no jogo perspectivas de um retorno que de maneira alguma ocorre, não de forma material, talvez o sentimento de esperança (em ganhar ou perder) tenha algum retorno, de qualquer forma, tampouco terá sido o jogo o motivo concreto do sentimento retornado.

REFLEXÃO

Realizar este estudo com o intuito de averiguar a fundação ontológica presente na obra, expõe a raiz de nossos estudos, que possuem como origem a filosofia e sua relação com a educação física. Há quem não veja relação alguma nessas duas frentes de ensino, contudo, esta pesquisa ratifica a necessidade da inserção da filosofia junto das demais ciências, em especial, é exposto aqui a filosofia da educação que deu suporte a esta pesquisa (a partir dos estudos em torno da ontologia) desde investigações anteriores (as obras de Johan Huizinga e Walter Benjamin) certamente não seriam tão relevantes se não feitas lado a lado com o pensar filosófico, e por este motivo a linha de pensamento para a atual pesquisa mantêm-se a mesma, dando o devido (e necessário) préstimo ao filosofar, que para Barata-Moura (1996):

O filosofar é uma actividade teórica que se enraíza, estrutura e perfila no horizonte de um *movimento* complexo e contraditório – concreto –

que é o *viver*. O filosofar supõe, por um lado, *distanciamento*, *descolagem*, relativamente à imediatez do que é simplesmente percebido, sentido, vivenciado como existência e como desejo. (BARATA-MOURA, 1996, p. 106).

A partir desta menção, reiteramos a posição crítica ao lúdico (que transforma), pois é evidente a possibilidade de superação do pensamento imediato, Barata-Moura oferece como alternativa mesmo que complexa, o exercício concreto do pensar, que somente é materializado a partir do viver, logo, é correto afirmar que para a superação da concepção tradicional existente sobre o lúdico, deve-se haver por primeiro o movimento de existência (produção da vida).

Junto a isso, alguns trechos da obra ganham um destaque incomum por possuírem em sua raiz uma fundação ontológica idealista que é determinante para o entendimento do conteúdo e é predominantemente encontrado na obra. Caillois declara que “Com efeito o jogo é essencialmente uma ocupação separada do resto da existência, e geralmente realizada dentro de limites precisos de tempo e de lugar.” (CAILLOIS, 2017, p. 37). Nesse trecho, o autor aponta o jogo como objeto paralelo à produção da vida, trazendo um olhar fantasioso do próprio jogo sobre a vida, permitindo pensar que este, tenha alguma autonomia de delimitar seu próprio tempo e até mesmo de dizer onde ocorrerá, assim, fomentando um olhar utópico e idealista do jogo, tendo em vista que este é por sua vez produto da existência humana, e está inteiramente condicionado a produção da vida, pois só acontece no lugar e no tempo em que o ser humano delimitar.

Barata-Moura compreende o filosofar como: “O filosofar *não se dissocia* do viver, mas acrescenta-lhe ou ministra-lhe uma tonalidade, uma coloração, uma qualidade própria.” (BARATA-MOURA, 1996, p. 107). Deste modo, confirma-se neste pensamento a fundamental presença filosófica na apuração feita junto aos clássicos do jogo, sobretudo na centralidade do lúdico na formação humana, sendo essencial para assimilar a importância de mais pesquisas no eixo de formação, educação, aprendizagem e também de conhecimento empírico. Trazer estes temas para o foco, e coloca-los em xeque, é um exercício que desde o começo do estudo matriz, é realizado, criticar para ajustar e aperfeiçoar é o que o trecho acima destacado estimula a ser feito, viabilizando o pensar, como produto da existência, portanto, indo de

encontro aos conceitos estabelecidos por Caillois, que idealizam o jogo com uma autonomia inexistente.

No processo de classificação de um dos tipos de jogos, Caillois afirma “Fora do jogo ou no limite do jogo é possível encontrar o espírito do *agôn* em outros fenômenos culturais que obedecem ao mesmo código: o duelo, o torneio, certos aspectos constantes e notáveis da guerra dita Cortês.” (CAILLOIS, 2017, p. 51). Esta conceituação designada à categoria *agôn* (competição), afirma que tal categoria possui um “espírito”, os tipos de duelo, torneios e etc, ganham mais notoriedade comparados ao tipo de jogo simples e sem estrutura pré-estabelecida, analisando que o objeto de desejo e posse de uma forma (jogo competitivo sem estrutura) é a vitória, e o outro (mais relevante) seria o que foi colocado materialmente em disputa, tornando assim, os jogos sistematizados com recompensas ao ganhador, inteiramente subordinados ao que encontra-se em “disputa”. Nesse sentido, é notório aqui, a dependência do jogo e do lúdico para que a finalidade prática do ato de jogar ocorra, quaisquer que sejam os sentimentos ou consequências advindas do jogo, serão sempre produtos da existência humana, comprovando assim, que o homem é o único responsável real pela produção do lúdico e em hipótese alguma, o inverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa empenhou-se em realizar o exercício da crítica da centralidade do lúdico na formação humana, desenvolvendo a investigação dos supostos ontológicos presentes na obra *Os Jogos e os Homens – a máscara e a vertigem* de Roger Caillois (2017). Durante o estudo, foi possível aprofundar as investigações em torno da categoria ontologia em suas matrizes idealistas e materialistas, mesmo sendo evidente a forma idealista na qual o autor emprega em sua obra.

As leituras e marcações das expressões centrais na obra de Roger Caillois permitiram a elaboração de textos sínteses das análises realizadas e promoveram também o avanço sob a apropriação do estudo central da centralidade do lúdico na formação humana, com isso, propiciando a esta pesquisa, que encontra-se ainda em movimento um amplo horizonte de oportunidades para expansão do debate sobre o lúdico e sua centralidade na formação humana, tanto do ponto de vista educacional, quanto de forma geral, isto, por meio de ambientes fraternos de exposição, debates,

rodas de conversas, seminários, congressos, entre outros os quais acolham a crítica em seu significado genuíno, o de “ver bem”.

REFERÊNCIAS

BARATA-MOURA, J. **Estudos sobre a ontologia de Hegel: ser, verdade, contradição**. Lisboa: Editorial Avante!; 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2002.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

FERREIRA, M. P. de A. **A centralidade do lúdico na formação humana: crítica das teses de Johan Huizinga**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

HUIZINGA, J. **Homo ludens – o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: editora Perspectiva, 1999.

COMPLEXIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ – ENSINO MÉDIO

³⁰Fabiana Sena Silva

³¹Suellen Ferreira Barbosa

³² Marcio Antonio Raiol dos Santos

RESUMO

Este estudo em andamento objetiva apresentar no eixo temático, V - Educação Física e pensamentos teóricos, a partir das concepções basilares da complexidade como o componente curricular Educação Física se manifesta no Documento Curricular do Estado do Pará - etapa do Ensino Médio (DCEPA-EM), elaborado em 2021, o qual apresenta a proposta curricular alinhada ao “Novo Ensino Médio”, definido pela lei N° 13.415\2017. O documento apresenta o projeto educacional e estabelece uma nova reorganização na estrutura curricular no Estado do Pará. Dessa forma, a análise constitui parte das abordagens traçadas por Edgar Morin (2000, 2015, 2011), de que a parte está no todo e o todo está na parte, configurando o conhecimento como um tecido constituído de antagônicos, mas complementares. Deste modo, buscamos à luz da complexidade averiguar como os princípios postos no DCEPA-EM à Área de Linguagens e suas Tecnologias, em específico do componente Educação Física, como a corporeidade está descrita. A realização deste estudo é fundamentada pela realização de uma pesquisa documental e bibliográfica, cuja técnica da análise aplicada é a de análise de conteúdo, sob o olhar de Bardin (1977). Como resultados prévios verificamos que a apresentação da expressão Corporeidade no documento apareceu duas vezes, porém pode estar descrito implicitamente por outras denominações como, corpo, corporais, corporalidades e corporal. Dessa maneira, previamente percebemos que há uma fragilidade de fundamentação teórica dentro do DCEPA-EM ao tratarmos da compreensão da corporeidade para além de uma reprodução mecanicista e limitada.

Palavras-chave: Complexidade; Corporeidade; Educação física.

INTRODUÇÃO

A discussão aqui volta-se para o campo do componente Educação Física, quando recorremos a reflexões que emergem da necessidade da ruptura de um

³⁰Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Especialista em Educação na SEDUC/PA. fabianasena534@gmail.com

³¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).suellenferbar@gmail.com

³²Doutor em Educação e Professor Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA) do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB).mars@ufpa.br

paradigma que se faz presente no contexto escolar, o pensamento formal, fragmentado e dominante estabelecido, por isso a necessidade de se repensar atitudes e pensamentos. Morin e Le Moigne (2000, p. 199) nos apontam que, “Pensar a complexidade – esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar.” Dentro dessas reformas nos deparamos com documentos prescritos, logo o objetivo central deste estudo é analisar como os princípios postos dentro do DCEPA - EM à educação física se propõe por meio do contexto da corporeidade realizar um aprendizado complexo.

Dessa maneira, a construção de um documento que estabelece prerrogativas, aos 144 municípios do Estado do Pará, postas pela Secretaria de Estado de Educação do Pará / SEDUC-PA, alinhadas, em parte, à Base Nacional Comum Curricular/ BNCC de 2018, como documento normatizador de um currículo para o Estado. Iniciado em 2021, o DCEPA - EM, carrega em seus escritos frutos distanciados, ora na tentativa de manter, em voga, o contexto local, ora aproximado do documento nacional instituído. Assim, sugere-se que o mesmo requer um “olhar” para além do que se pretende, enquanto proposição educacional no ensino médio, mais especificamente, no que diz respeito ao Campo de Saberes e Práticas do Ensino de Educação Física ao tratar de Corporeidade a qual esse estudo terá como foco e na proposição dos princípios curriculares norteadores de todas as áreas, a saber: Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Área de Linguagem e suas Tecnologias.

No que tange ao paradigma dominante, historicamente a educação física esteve vinculada à noção de corpo, fundamentada na biologia e calcada na dicotomia entre corpo-mente, caracterizada, principalmente, por uma visão de mundo simplificada, que estratifica as diferentes dimensões que compõem o todo. Sendo predominante a divisão entre sujeito\objeto e sujeito\subjetividade (NEIRA E NUNES, 2009). Desse modo, o corpo é destituído da mente, logo a educação física como componente curricular era responsável por uma educação do corpo.

Somente na década de 80, com a “crise de identidade” da área, frente à ausência de debates e discussões sobre os fundamentos filosóficos da educação física, inicia-se às reflexões epistemológicas, enquanto área do conhecimento humano. E por conseguinte, reflexões filosóficas sobre a ideia de corpo (JOÃO, 2022).

Nóbrega (2010) afirma que a partir de tal problematização, relacionada aos aspectos antropológicos, sociológicos, históricos e psicológicos da noção de corpo emerge a Corporeidade. À luz de João (2022), essa perspectiva é inicialmente fundamentada nas ideias de Maurice Merleau-Ponty, servindo de inspiração para os postulados do filósofo português Manuel Sérgio e, no Brasil, Silvino Santin. Aquele, agrega os escritos de Edgar Morin sobre a complexidade, no que concerne à concepção de ser humano, alinhando-a à noção de condutas motoras. E, este, foi responsável por estabelecer um elo entre corporeidade e educação física.

Desse modo, segundo Morin (2015) às discussões das mudanças de paradigmas emergem das concepções talhadas pelas teorias de Descartes, as quais originaram a hegemonia de um paradigma na história do Ocidente, em que tudo é separado: o sujeito, o objeto e o científico, gerando também a separação entre o corpo, o espírito/mente. Estaria então, o corpo concebido apenas enquanto matéria, isolado da mente? A corporeidade, bem como os princípios da complexidade são caminhos prósperos para o aprendizado, em particular para a prática pedagógica da educação física. Daí a necessidade de um novo pensar, um novo paradigma no campo da educação física de “Sujeitos Complexos” (SANTOS, 2012).

Santos (2012) descreve que no cotidiano educacional, para aplicação da teoria da complexidade, o “Sujeito Complexo na Educação” se constrói fundamentado por aprofundamentos teóricos/práticos, e com traços que necessitam de um rigor metódico, tanto individual como grupal. Entre tais características, a corporeidade é um dos elementos do sujeito complexo na educação, haja vista que cabe ao sujeito reconhecer sua corporeidade, como aspecto relevante e desconstruir os conceitos que ao longo dos anos se consolidaram ao destacarem as dicotomias entre corpo, mente/espírito.

Para tanto, faz-se necessário lembrar que o sujeito complexo, apesar de possuir autonomia no processo de ensino-aprendizagem, como reforça Sacristán (2013), segue diretrizes documentais como instrumentos essenciais nesse processo. O currículo, que não é apenas uma representação documental teórica, mas um artefato poderoso de interesses políticos, que desenha o futuro e o que tencionamos de aprendizagem em determinados períodos históricos.

METODOLOGIA

Dentro dessa perspectiva, a metodologia empregada parte da pesquisa bibliográfica que é cardeal para concretude do estudo e a documental, que representa a coleta de dados de fontes pertencentes a instituições, arquivos públicos Lakatos e Marconi (2001). Para técnica de análise de conteúdo, buscamos suporte nos escritos de (BARDIN, 1977) cujo objetivo é enriquecer a pesquisa e transcender as imprecisões, extraíndo conteúdos que podem estar ocultos. Como suporte de análise, utilizamos o *software Iramuteq - interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* - ele opera apoiado ao programa estatístico R e gera dados, pois foi desenvolvido baseado nos conceitos metodológicos de Bardin.

O percurso realizado partiu da verificação das habilidades propostas na Área de Linguagem e suas Tecnologias e dos objetos de conhecimento de EDF - Ed. Física, descritos no “Quadro Organizador Curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias - Formação Geral Básica” (PARÁ, 2021, p. 166), para o componente curricular de educação física em relação à Corporeidade dessa forma, observamos que a palavra em questão “*corporeidade*” aparece de forma geral no documento apenas duas vezes, porém após categorização realizadas por núcleos de sentidos de Bardin (1977), ou seja, as relações entre as palavras mais próximas, tivemos a palavra corporal vinculada a outras, conforme podemos observar na ramificação.

De maneira geral, a proposta apresentada pelo documento, tem como intencionalidade: *“uma formação humana integral que compreende o ser humano na sua totalidade, complexidade e contradições (...)”* (PARÁ, 2021, p. 360). Etimologicamente, a palavra intencionalidade vem do latim e significa voltar-se a um determinado fim, a um propósito. Dessa maneira, está subjacente que todo o manuscrito, incluso os direcionamentos para cada componente curricular, deve estar alinhado a tal intenção.

Quando focalizamos na educação física, a seção destinada ao componente curricular tem como propósito: *“que todo trato que se propõe para a abordagem das práticas corporais e sua relação como o “corpo” é entendido e pensado em sua totalidade, buscando superar visões dicotômicas das abordagens tradicionais”* (PARÁ, 2021, p.155).

No entanto, o documento não deixa claro qual a concepção de corpo, nem os pressupostos filosóficos que o subjazem. O que por sua vez, é imprescindível quando se pretende superar visões tradicionais até então dominantes. Além disso, ao objetivar compreender o ser humano enquanto sujeito complexo, torna-se fulcral que a educação física, historicamente marcada pela dualidade entre corpo e mente, assuma a corporeidade como pressuposto epistemológico.

Tomando como base os escritos de Santos (2012), um dos elementos do sujeito complexo na educação é reconhecer a corporeidade como forma de contrapor a conceitos mentalistas e dicotômicos que colocam o corpo em oposição à mente, negando a unidade do sujeito.

Nesse viés, considerando cinco categorias elaboradas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos retirados dos campos sociais, constantes no texto da BNCC (PARÁ, 2021). As categorias são: Vida Pessoal, Práticas de estudo e pesquisa, Cultural artístico e literário, Jornalístico - Midiático e Atuação na vida Pública. Tais categorias são elencadas em Campo de Saberes e Práticas voltadas também à educação física. Para fins de análise, a categoria Vida pessoal traz como campo de saber e prática da educação física a seguinte orientação: *“(...) desenvolver competências e habilidades específicas para esta etapa de ensino, (...) que fomentem a construção de suas subjetividades, emoções, interpretações e identidades*

corporais. Como exemplo, a cultura corporal, pode ser trabalhada resgatando-se as experiências corporais de vida dos alunos (...) (PARÁ, 2021, p. 161).

Neste trecho, há palavras que remetem ao significado aqui atribuído à corporeidade, como, subjetividades e experiências corporais. Entretanto, os termos são utilizados como fomentadores para o desenvolvimento de competências e habilidades e não como provocadores das limitações da concepção dualista dominante de “corpo”.

Neira e Nunes (2009), nos dizem que a aproximação com a pedagogia das competências e habilidades se reduz a uma lógica gradativa de conhecimentos em prol da aprendizagem do que é essencial para se adaptar a sociedade e, não a questionar, refletir, ler as gestualidades das práticas corporais e a produzir textos com a linguagem corporal. Portanto, ao defender uma concepção de corporeidade destituída de uma proposta que fomente mudança de pensamento epistemológico distanciamos a educação física da formação de um sujeito complexo e a da superação dos fantasmas dualistas que ainda a assombram.

Ao encontro das reflexões de Morin (2011), a incapacidade de organizar e unir, o saber disperso e compartimentado, aqui a partir da corporeidade, conduz à atrofia da disposição mental de globalizar, mantendo assim, o paradigma que leva a dupla visão de mundo.

Dito isso, a imersão analítica em busca da corporeidade na educação física DCEPA -EM trouxeram à tona as heranças do currículo tecnicista e tradicional enraizados no dualismo cartesiano, que se pretende superar, mas que na verdade são reeditados. Estando incongruente com a intencionalidade do documento de formação do sujeito na sua totalidade e complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que uma nova percepção contemporânea de rompimento de paradigmas mecanicistas seculares ainda está em processo, e não temos a intenção de exaurir o tema, contudo cabe a educação apontar que não existe conhecimento que não se ache, de certa forma, ameaçado pelo erro e pela ilusão Morin (2011). Assim, a corporeidade na qualidade de conhecimento do componente curricular de

educação física presente no DCEPA -EM a princípio vem se revelando apenas como “fetiche” de transmissão de algo institucionalizado e não como construção humana integral, ao funcionamento dialético entre teoria-prática e corpo, mente\ espírito.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

JOÃO, R. B. Concepção de corporeidade/subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da Educação Física. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e 28036, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**/ Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. - 5 a ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II**. Belém: SEDUC-PA, 2021.

SANTIN, S. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 57–73, 2006.

SACRITÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol. **Transdisciplinaridade e Educação: fundamentos de complexidade e a docência/discência**. Belém: Editora Açaí, 2012, 1º edição.

EMPATIA RELACIONADA À DOR E AO SOFRIMENTO NO ESPORTE

Carlos Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Pará³³

RESUMO

O texto é um ensaio filosófico que pretende refletir sobre a possibilidade de empatia entre quem assiste para quem pratica o esporte, no que diz respeito às experiências de dor e sofrimento. Utiliza-se um quadro teórico de suporte com maior destaque para a obra de Susan Sontag. Argumenta-se de forma afirmativa quanto à questão de estudo, ainda que se admita possibilidades de indução da indústria cultural, a ser combatida pela educação.

Palavras-chave: Empatia; Dor; Esporte.

INTRODUÇÃO

A intenção com o texto que ora apresento é refletir filosoficamente a respeito da empatia para com o sofrimento e a dor no esporte, sobretudo na sua forma de espetáculo. A ideia é a dialogar ensaísticamente com um quadro teórico que permita a percepção quanto à existência de empatia de quem assiste para quem pratica; se caso exista a ocorrência da empatia, possa ser percebida alguma diferença pela dor biológica ou emocional; ou se há indução à empatia como estratégia da Indústria cultural enquanto parte da caracterização do esporte como arte e, portanto, espetáculo na perspectiva da própria indústria cultural.

Sabe-se que a dimensão de experiência no chamado ‘esporte espetáculo’ é partilhada de forma diferenciada entre as vivências de ação e contemplação. Mas, de alguma forma, o sofrimento está presente em ambas as dimensões, principalmente do ponto de vista emocional. Experimenta-se a dor física muitas vezes, e em outras as dores emocionais pelas perdas, pelas frustrações e até mesmo nas vitórias. Por vezes ainda, há associação entre sofrimento físico e emocional ou vice-versa. Até que ponto podemos ser capazes de ter empatia, ou de perceber empatia entre o que sofre e o que não sofre diretamente em cada situação, seja na vida como um todo, seja nas vivências dos esportes em particular?

³³ Doutor em Educação Física; Docente titular da UFPA. Rua Augusto Correa, n. 01 – Guamá-Belém/PA. Cep. 66075-110. Email: cnazareno@ufpa.br

Empatia se origina do termo grego “*empathia*”, que seria o apaixonar-se ou se deixar apaixonar por algo (SAMPAIO, CARMINO; ROAZZI, 2009). Mas também tem origem no termo alemão “*Einfühlung*” (sentir dentro de si, sentir em), nesse caso com utilização mais em sentido estético, em relação às artes, em experiências nas quais as pessoas se colocam no lugar de outros seres, sejam eles animados ou inanimados (GALESE, 2003). Esse último sentido é de especial importância para a reflexão em tela. Será que há empatias no esporte enquanto arte?

Não terei muito espaço para discutir o esporte enquanto forma de arte, no entanto, considero suficiente para o momento evocar a contribuição de Melo (2005) quanto a caracterização do esporte enquanto tal. Os principais argumentos do autor se dão em torno da potencialidade estética do esporte, isso é, as potencialidades de despertar e experienciar sensibilidades, assim como se relacionar com outros objetos sociais que têm potenciais estéticos, como por exemplo um amplo espectro de manifestações artísticas. Nesse caso, sendo o esporte considerado arte e muitas vezes a arte espetacularizada e industrializada, acredito que possa despertar muitas sensações nos seres humanos, inclusive empatias, conforme poderei argumentar ao longo desse pequeno ensaio.

METODOLOGIA

Sem alargado rigor, mas com certos cuidados necessários, propus-me realizar o ensaio a partir da perspectiva de pesquisa bibliográfica. No entanto, não trilhei caminho de procedimentos de busca e seleção de material, mas concentrei no modo que chamaria de ‘quase’ resenha. Assim estou denominando por utilizar técnicas de resenha, como as apresentadas por Rodrigues (2000), quando tomamos uma obra e fazemos dela uma leitura crítica com reelaboração de novo texto caracterizado como um instrumento de interpretação e crítica sobre aquilo que se lê ou se observa. No entanto, tomarei apenas uma seção, o tópico 3, da obra de Sontag (2003), para dialogar com um pequeno quadro teórico e assim construir os argumentos que me ajudem a responder as perguntas do ensaio e assim perfazer um texto acadêmico (MOTTA-ROTH, 2002).

ANÁLISE/DISCUSSÃO/REFLEXÃO

Nesse tópico pretendo apresentar minha reflexão e meus argumentos a favor da existência de empatia pela dor dos outros no esporte, a qual no entanto parece existir muitas vezes de forma induzida e, precisamos, por meio da educação, auxiliar em um processo de emancipação da empatia em relação à indução da industrialização cultural.

Passo a tratar de alguns casos conhecidos, e de outras situações menos conhecidas pelo público em geral. Na imagem 01, apresento o conhecido caso da lesão de Ronaldo Nazário, o Ronaldo fenômeno, futebolista brasileiro que teve lesão seríssima no ano 2000, a qual esteve por finalizar sua carreira naquele momento mesmo, mas que foi contornada nos anos seguintes com eficácias terapêuticas capazes de torná-lo herói da conquista pelo Brasil, do campeonato mundial da Federação Internacional de Futebol (FIFA), em 2002.

Imagem 01 – Ronaldo Nazário durante lesão ao jogar pelo Milan-Itália em 2000



Fonte: IMAGENS LESÃO DE RONALDO FENÔMENNO - Pesquisa Google

A imprensa mundial repercutiu a cena da lesão e durante muito tempo permaneceu publicando matérias impressas, televisivas e na *web* a respeito do drama do esportista. Sim, podemos dizer que isso sensibilizou a muitas pessoas, que pareciam sofrer com o atleta, mas que também conduziram as mesmas pessoas a se emocionarem com a superação do problema e a vitória pessoal do atleta no campeonato mundial.

Na figura 02 o caso conhecido é da ginasta americana Simone Biles. A atleta é muito vitoriosa no esporte, mas desistiu de várias competições durante os jogos

olímpicos de 2021 no Japão, alegando sofrimentos causados por abusos sexuais em outros momentos de sua vida e que haviam vindo à tona no período pré-jogos.

Imagem 02 – Simone Biles durante os Jogos Olímpicos de Tóquio-2021



Fonte: IMAGENS SOFRIMENTO FRUSTRAÇÃO NO ESPORTE - Pesquisa Google

Da mesma forma que mencionei antes, a mídia em todas as suas expressões reverberou o drama de Biles, fazendo com que as pessoas se sensibilizassem com a sua história e até mesmo com sua decisão de não competir na maioria das provas em Tóquio-2021, decisão essa que acredito não ter sido tomada com pouco sofrimento.

Na imagem 03 minha ideia é colocar uma representação qualquer de atleta desolado (a), provavelmente por não alcançar resultado previsto, e isso pode se dar por diversos fatores, que vão das limitações físicas até o acometimento por patologias ocasionais ou mesmo influências psicológicas, ou ainda, o rendimento elevado de adversários. Com o rosto abaixado e sem revelar identidade, provavelmente também não quer revelar o sofrimento.

Imagem 03 – Atleta anônima



Fonte: IMAGENS SOFRIMENTO FRUSTRAÇÃO NO ESPORTE - Pesquisa Google

Diante das provocações imagéticas e das pequenas histórias contadas, permanece minha questão: podemos ter empatias pelo sofrimento alheio no esporte? E se o tivermos, qual sua origem? Estaríamos isentos das induções da Indústria cultural?

Tentarei pensar a questão a partir da obra de Sontag (2003), intitulada “Diante da dor dos outros”, composta por nove partes. A parte que escolhi pretendeu justamente discutir como a representação do sofrimento pela iconografia evoluiu no tempo. Por isso, como resolvi pensar a questão lembrando das imagens que são feitas sobre os casos de sofrimento, acredito ser um bom caminho. Em Sontag (2003) o destaque é dado às pinturas de Goya, como representações iconográficas de diversas guerras e reflexões operadas também a partir da tomada de fotografias de outros tantos conflitos bélicos na história.

A terceira parte da obra de Sontag (2003), que ora é objeto de sustentação para minha reflexão, não apresenta subtítulo, mas se dirige por uma questão: “O que significa protestar contra o sofrimento, como algo distinto de reconhecer sua existência?”. Podemos traduzir essa questão por uma simplificação do tipo: qual nossa postura diante do sofrimento alheio expressado nas artes? Para nos ajudar na resposta a essa questão, a autora aborda como a arte iconográfica que trata do sofrimento passou por uma evolução, embora com frequência tenha associado o sofrimento à ira humana ou divina.

Parte da análise retrata o sofrimento como era representado em um passado mais distante, em obras que retratam, por exemplo, a paixão de Jesus Cristo. Ao que tudo indica, a ideia de então era provocar no expectador um tipo de empatia ou comoção com o sofrimento (por exemplo, de Cristo), a modo talvez de uma convergência com uma catequese que demonstra uma mensagem de necessidade de purgação (muitas obras eram encomendadas pela igreja), ou de conversão, por meio dos exemplos. Para além das obras tematizadas nos santos, em geral o sofrimento humano estava associado mais à ira divina, em razão do comportamento humano.

Sontag (2003) chama atenção que embora tenha existido uma mudança nas proposições artísticas a partir de artistas (pintores) do século XVII, como o francês Jacques Callot e o alemão Hans Franck, os quais passam a representar cenas de guerras com o sofrimento civil diante de exércitos castigadores, foi a obra de Goya que mais impactou na mudança de paradigma mostrando uma arte que retratava o sofrimento como resultado não mais da ira divina, mas da ira dos próprios homens, sofrimentos com causas não naturais.

Segundo diz Sontag (2003), “com Goya, tem início na arte um novo padrão de receptividade do sofrimento” (p. 41). As gravuras e legendas apresentadas pelo mencionado artista têm a intenção, segundo a autora, de mover a sensibilidade de quem aprecia a arte no sentido do choque, da provocação, de desafiar a responder o que se sente diante do horror real causado pelas guerras e pelo consequente sofrimento que elas provocam. Há a intenção também de responder se diante da representação do sofrimento real, é possível sentir prazer sem nem exitar. A intenção passa a ser a de suscitar a solidariedade ao sofrimento.

Sontag (2003) faz ainda a abordagem de como o sofrimento pode ser tematizado pela arte expressa em fotografias. Diferentemente das pinturas, que em geral são sínteses de algo que aconteceu, as fotografias mostram vestígios dos fatos, captados pelo fotógrafo. Enquanto ação no presente, o fotógrafo pode escolher incluir ou excluir e, ainda que possam existir adulterações, a fotografia mostra algo, enquanto a pintura evoca sobre algo que porventura ocorreu. A autora assim compara a arte das pinturas e das fotografias, para argumentar com as devidas diferenças entre elas,

que ambas quando retratam as guerras com as representações dos sofrimentos por elas causados.

A autora diz ainda que tal qual a arte das pinturas antecedentes a Goya poderia retratar representações de sofrimento distantes do choque com a realidade, as fotografias também o podem fazer, porque ambas as artes também não estão isentas de interferências externas ao artista (como encomendas, que outrora eram feitas pela igreja aos artistas, e nas fotografias encomendas por quem quisesse mostrar uma determinada imagem conveniente das guerras).

Finalmente, Sontag (2003) reserva boa parte da discussão final do texto, falando ainda de fotografia, para mostrar que essa arte pode ocultar o sofrimento real ao não mostrar os fatos como eles se deram, ou a mostrar o lado ameno das guerras. Mas, quando os fotógrafos se dedicam a registrar os fatos belicosos, a consequência devastadora sobre os sujeitos que estão nas guerras, o desafio aos expectadores é similar aquele proposto por Goya, isto é, não fazer do tormento um espetáculo, mas provocar o expectador à empatia com os sofredores. Isso foi possível, segundo a autora, após a guerra do Vietnã, quando os fotógrafos passaram a conviver com outras formas de registro por imagem (a televisão) muitas das vezes em tempo real, o que impeliu a fazer os registros mais incisivos das guerras e, portanto, mais fiéis ao sofrimento causados aos sujeitos.

Pelo que se vê em Sontag (2003), as imagens podem nos gerar empatia pela dor alheia. De outro modo as imagens no esporte, compartilhadas pelas mídias em profusão gigantesca na atualidade, de forma *on time*, têm essa possibilidade. No entanto, a forma espetacularizada do esporte é, como tantas outras expressões, objeto da indústria cultural, a qual sabemos conforme estudos de Borges e Furtado (2022), conter estratégias perversas de manipulação das artes.

Adorno e Horkheimer (1985) dizem que a indústria cultural não fomenta convicções, impulsos de transformação, reflexões sobre o mundo, muito pelo contrário, seu papel no mundo de superficialidade é evitar todos os impulsos que poderiam formar um sujeito de fato ativo. Os autores também dizem que a indústria cultural assim o age porque atua fazendo semiformação, proporcionando falsas

experiências que se restringem ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais.

Em tom de crítica, os autores supra dizem que as obras de arte são ascéticas e sem pudor, a indústria cultural muitas vezes é pornográfica e puritana. Isso porque há um tipo de erotismo que oferece algo ao mesmo tempo em que priva. Dessa forma, a arte é mercantilizada e transformada em bem de consumo (é subsumida da inutilidade à utilidade, passa de valor de uso a valor de troca), fabrica fantasias românticas para criar estilo estético, coloca o real como existente, para despertar a estética, assim faz ideologia. A isso, Adorno e Horkheimer chamam de barbárie estética.

A tensão apresentada por Adorno e Horkheimer àquilo apresentado por Sontag (2003) foi comentado por Platão nos livros 3 e 10 da República (S.D). Segundo o filósofo, nem sempre as obras de arte revelam a verdade, ainda que em outras situações isso ocorra. Há, então, muita *mimesis*, e isso pode ou não favorecer à educação. Caso a representação do sofrimento não traga nenhum tipo de aprendizagem, isso se torna nocivo aos homens. Lembremos que Sontag (2003) diz que a obra de Goya retirou a espetacularização, primando por gerar a comoção, e, portanto, possibilitando aprendizagens quanto às emoções. Se, de fato, a arte nos despertar boas experiências, e isso podendo acontecer também pelo esporte se tomado em sua forma artística, ocorre em razão da aura que paira sobre as artes (BENJAMIN, 1994)

Por ora, as evidências comentadas parecem ser suficientes para argumentar a favor da crença quanto à existência de empatia entre o que assiste eo que pratica o esporte quando existe dor e sofrimento, seja qual for a forma. No entanto, há a possibilidade de indução da indústria cultural, cabendo à educação o desenvolvimento de estratégias que melhor formem o senso estético para a empatia isenta das induções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse singelo ensaio foi a de refletir sobre a possibilidade de empatia no esporte entre quem assiste para quem pratica em situações de experiência da dor e do sofrimento. Argumentamos quanto à afirmativa de resposta às questões

apresentadas, admitindo, contudo, que possa existir indução da indústria cultural a um tipo de empatia 'falsa', isto é, aquela que desperta senso estético orientado apenas para os interesses de espetacularização e, portanto, de rendimentos mercadológicos. O mecanismo de resistência à indução, dá-se por meio de estratégias formadoras operadas pela educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M.. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BORGES, C.N.F.; FURTADO, R.S. A relação entre Indústria cultural e educação a partir de um reality show. **Revista Educação em foco**. 2022. (em editoração)

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

GALLESE, V. The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis. **Psychopathology**, v.36, p.171-180, 2003.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 77-116

PLATÃO – **República**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (S. D)

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, p.213-226. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n2/v29n2a02.pdf>

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos Outros**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003 (Tópico 3).