

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ



REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E ESPORTE

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFCE

Fluxo contínuo
v. 6, n. 1
Dezembro de 2023

Refise	Limoeiro do Norte	v. 6	n. 1	Fluxo contínuo	p. 1 - 152	Dezembro - 2023
--------	-------------------	------	------	----------------	------------	-----------------

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI
Departamento de Educação Física – PROEN
Cursos de Licenciatura em Educação Física do IFCE

Correspondências e solicitações de números avulsos deverão ser endereçados a:
[All correspondences and claims for missing issues should be addressed to:]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *campus* Limoeiro do Norte
Rua Estevão Remígio de Freitas, 1145 - Monsenhor Otávio,
Limoeiro do Norte - CE, 62930-000, Ceará, Brasil.
Telefone: (85) 3401-2290. Endereço virtual: <https://refise.ifce.edu.br>. E-mail: refise@ifce.edu.br.

Publicação anual

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta publicação, desde que citada a fonte.

Reitor

José Wally Mendonça Menezes

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-Reitor de Ensino

Cristiane Borges Braga

Pró-Reitora de Extensão

Ana Cláudia Uchôa Araújo

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Joélia Marques de Carvalho

Coordenador de Publicações Científicas e Tecnológicas

Tiago Estevam Gonçalves

Chefe de Departamento de Educação Física

Clautistony Pereira do Carmo

Editor-Chefe

Prof. Dr. Cesar Augusto Sadalla Pinto (IFCE)

Conselho editorial

Prof. Dr. Arnaldo S. Pinheiro Leitao (IFSULDEMINAS)

Prof. Dr. Braulio Nogueira de Oliveira (IFCE)

Prof. Dr. Cesar Augusto Sadalla Pinto (IFCE)

Prof. Dr. Rômmulo Celly Lima Siqueira (IFCE)

Profa. Dra. Samara Moura Barreto (IFCE)

Consultores *ad hoc*

Prof. Dr. Alan Queiroz da Costa

Profa. Ms. Aline Britto Rodrigues

Profa. Ms. Aline Lima Torres

Profa. Dra. Amanda Raquel Rodrigues Pessoa

Prof. Dr. Cicero Luciano Alves Costa

Prof. Dr. Daniel Pinto Gomes

Prof. Dr. Francisco Adelvane de Paulo Rodrigues

Prof. Dr. Glauber Carvalho Nobre

Prof. Dr. Jairo Antônio da Paixão

Prof. Dr. José Pereira de Sousa Sobrinho

Profa. Dra. Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa

Prof. Ms. Manoel Virgílio de Castro Cortês

Prof. Dr. Marcel Lima Cunha

Prof. Ms. Marcelo Alencar Leite

Profa. Dra. Raquel Felipe de Vasconcelos

Profa. Dra. Thaidys da Conceicao Lima do Monte

Capa

Prof. Dr. Rômmulo Celly Lima Siqueira

Secretaria editorial e diagramação

Prof. Dr. Cesar Augusto Sadalla Pinto

Bibliotecário-Documentalista

Francisco de Assis S. de Araujo

Suporte técnico do sistema OJS

Mário Jorge Limeira dos Santos

Qualificada pela CAPES

Publicação anual

Correspondências deverão ser endereçadas para:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Campus Limoeiro do Norte
Rua Estevão Remígio de Freitas, nº 1145, Monsenhor Otávio.
Limoeiro do Norte-CE, CEP 62930-000.
Telefone: (85) 3401-2290; E-mail: refise@ifce.edu.br.

R454 Revista de Educação Física, Saúde e Esporte: periódico de divulgação científica do IFCE / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. - v. 6, n. 1, Ano 6, (2023) - Fluxo Contínuo - Limoeiro do Norte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2023. 152p. : il.

Anual
V.6, n. 1. (2018)-
Fluxo Contínuo: dezembro 2023
ISSN 2596 -1012

1. Educação Física – Periódico. 2. Esporte – Periódico. 3. Educação Física - Formação Docente. 4. Educação Física Escolar. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. II. Título.

CDD 796.07

Ficha catalográfica elaborada por Francisco de Assis Silva de Araújo – CRB-3/1401

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial da revista ou do IFCE. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta publicação, desde que citada a fonte

SUMÁRIO

FICHA TÉCNICA.....	1-4
EDITORIAL: É TEMPO DE ESPERANÇA... MAS A LUTA CONTINUA!	
Cesar Augusto Sadalla Pinto.....	5-8

ENTREVISTA

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: ASSOCIAÇÃO POSSÍVEL EM MOMENTO DE ISOLAMENTO SOCIAL? UM DIÁLOGO COM O PROFESSOR WAGNER WEY MOREIRA	
Arliene Stephanie Menezes Pereira, Wagner Wey Moreira, Klertianny Teixeira do Carmo, Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa, Symon Tiago Brandão de Souza	9-28

ARTIGOS ORIGINAIS

NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E OBSTÁCULOS RELACIONADOS À PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	
Lucas Magalhães Sousa, Ícaro Matheus Correia Vieira, André Accioly Nogueira Machado.....	29-40
ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS E PROFISSIONAIS DO SERVIÇO	
Brena Dielle Anastacio de Sousa, Samara Moura Barreto.....	41-63
UMA ANÁLISE SOBRE AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	
João Marcos Saturnino Pereira, Francisco Eraldo da Silva Maia, Maria Ozirene Maia Vidal.....	64-81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO	
Ikaro Alysso Viana Braga, Cesar Augusto Sadalla Pinto.....	82-102
EXPERIÊNCIAS NO ESPORTE E AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEARÁ	
Victor Hugo Santos de Castro, Gabriel Pereira Maciel, Iraneide Etelvina Lopes, Valter Cordeiro Barbosa Filho.....	103-118
PREFERÊNCIA DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AOS JOGOS ESPORTIVOS DE BOLA	
Felipe Canan, Stella Maria Pereira Castelo, Marcelo de Araujo	119-135

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: UM PERCURSO INTERDISCIPLINAR	
Aline Britto Rodrigues, Edcassio Nivaldo Avelino.....	136-152

É TEMPO DE ESPERANÇA... MAS A LUTA CONTINUA!

Cesar Augusto Sadalla Pinto¹

Em 2023, a sociedade brasileira deixou para trás quatro anos do desgoverno genocida, negacionista e golpista, daquele que agora se encontra inelegível. A vontade popular se impôs àqueles que tentaram dar um golpe em nossa democracia e atentaram contra nossos amigos, familiares e compatriotas, muitos dos quais perderam a vida pelo descaso com a ciência no contexto da pandemia da Covid-19. Por meio dessa 6ª edição da Revista de Educação Física, Saúde e Esporte do Instituto Federal do Ceará, celebramos a vida, a ciência e a democracia.

Os tons de verde dessa edição anunciam a esperança de dias melhores para todos nós que somos trabalhadores. É tempo de esperança... mas a luta continua! Os movimentos progressistas não podem baixar a guarda, ainda mais diante do crescimento de posturas extremistas com a intenção de destruir os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores e o próprio estado democrático de direito. No campo político institucional, tais posturas encontram representatividade e tentam impor ao conjunto da sociedade retrocessos há muito superados, ameaçando o direito ao casamento homoafetivo, o direito ao aborto, o direito dos povos indígenas, entre outros.

Na educação e, particularmente, no contexto dos Institutos Federais, o obscurantismo político e social precedente também é sentido e contribui para a consolidação de uma cultura institucional desfavorável à organização pedagógica, com a intensificação do trabalho docente, o enfraquecimento dos processos democráticos institucionais e a ampliação do gerencialismo educacional, os quais se direcionam no sentido da precarização do trabalho do professor e depreciação da qualidade da educação pública recebida pela classe trabalhadora.

Como professor EBTT², vivencio uma realidade institucional onde é assustadoramente corriqueira a exclusão dos professores, entre outros atores educacionais, das instâncias decisórias, sendo escassos ou inexistentes os espaços de participação da

1 Professor do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE – *campus* Limoeiro do Norte e editor da Refise. E-mail: cesarsadalla@ifce.edu.br.

2 Atual carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) criada pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, caracterizada pela atuação verticalizada, ou seja, os docentes atuam em todos os níveis e modalidades de ensino da instituição (Araújo; Mourão, 2021).

comunidade por meio de instâncias colegiadas legítimas e empoderadas. Associado a isso, a burocratização e o produtivismo, sintomas do gerencialismo educacional, são incorporados abertamente aos discursos e práticas dominantes, nos moldes do que já ocorre no setor privado, com a consequente subordinação das atividades finalísticas institucionais ao chamado “interesse da administração”. Esses discursos e práticas revestem-se de interesse público, quando na verdade atuam contra esse interesse, já que precarizam a educação.

Estudos e pesquisas apontam que a intensificação do trabalho docente (Araújo; Mourão, 2021; Medeiros; Torres, 2018), as práticas de poder verticalizadas exercidas pela gestão institucional (Guerreiro, 2015) e o gerencialismo educacional (Baccin; Shiroma, 2016), corroboram para a precarização do trabalho do professor no âmbito dos Institutos Federais, entre outros aspectos dessa complexa realidade. Nesse contexto, o professor é gravemente ofendido em sua autonomia e dignidade, sendo subordinado a tarefas verticalmente instituídas, as quais se distanciam dos objetivos do ensino e servem a propósitos meramente administrativos.

As atividades que deveriam se constituir apoio ao ensino, entre elas a própria gestão, passam a ser tratadas como atividades finalísticas. De acordo com Hargreaves (1998, p. 125 *apud* Mendonça Neto; Antunes; Vieira, 2015, p. 675, grifo nosso), os professores vivenciam um cenário de “colonização administrativa”, em que os gestores apropriam-se do tempo e espaço docente com seus próprios propósitos, relegando a aula uma dimensão menos importante. A esse respeito, Russo (2011, p. 512) alerta que a administração escolar deve ter como fundamento as características e especificidades do trabalho pedagógico, não podendo violar a natureza do administrado.

Acredito que a precarização do trabalho dos professores nos Institutos Federais é causa e consequência do enfraquecimento das forças democráticas, associado ao recrudescimento de uma cultura institucional gerencialista, burocrática e produtivista. O professor, preterido em seus projetos de ensino, excluído das instâncias decisórias e prejudicado em sua profissionalidade, transmuta-se em um “tecnólogo do ensino” (Veiga, 2002).

A instituição educacional deveria: promover o desenvolvimento docente, assegurando o exercício da autonomia e profissionalidade do professor e tornando-o protagonista no processo de gestão e inovação institucional (Imbernón, 2011; García, 1999; Nóvoa, 1992); privilegiar os processos de reflexão dos professores em uma perspectiva crítica

(Libâneo, 2012) e de reconstrução social³ (Zeichner, 2008), reconhecendo-o como uma intelectual crítico reflexivo (Pimenta, 2012); possibilitar condições para prática de pesquisa favorecendo o desenvolvimento de racionalidades estimuladoras da autonomia docente (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2013).

À guisa de conclusão, comemoramos a vitória **da vida**, com o controle da doença causada pelo novo coronavírus a partir do fortalecimento da cultura vacinal em nosso país; **da democracia**, com a escolha de um governo por meio do sufrágio universal, apesar das investidas antidemocráticas de grupos extremistas; e **da ciência**, com a destituição do negacionismo como postura política hegemônica. *A luta continua sendo a única alternativa para que possamos avançar uma agenda comprometida com a superação das injustiças sociais e com a melhoria da qualidade da educação pública e gratuita, particularmente no contexto dos Institutos Federais. É tempo de esperança... mas a luta continua!*

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226325, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226325. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 129-150, set./dez. 2016. DOI: 10.22196/rp.v18i39.3619. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3619>. Acesso em: 27 dez. 2023.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GUERREIRO, Patrícia Lana Pinheiro. A Falsa Democracia da Expansão Educacional pela Lei 11.892/2008: Resultados em Forma de Precarização do Trabalho Docente em um IF do Nordeste Brasileiro. **Org & Demo**, Marília, v. 16, n. 1, p. 53-68, Jan./Jun., 2015. DOI: 10.36311/1519-0110.2015.v16n1.5161. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/5161>. Acesso em: 27 dez. 2023.

3 A tradição reflexiva de reconstrução social é aquela que “[...] acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente” (Zeichner, 1993, p. 24).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

MEDEIROS, Jássio Pereira de; TORRES, Leonor Lima. Relações entre cultura organizacional e trabalho docente no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 241–272, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16362. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16362>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MENDONÇA NETO, Octavio Ribeiro de; ANTUNES, Maria Thereza Pompa; VIEIRA, Almir Martins. Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 665-683, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2326>. Acesso em: 24 dez. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **RBPAAE**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26416>. Acesso em: 24 dez. 2023.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 619-630, set./dez, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9266/pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 61-87.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/108>. Acesso em: 20 mar. 2020.

**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: ASSOCIAÇÃO POSSÍVEL EM
MOMENTO DE ISOLAMENTO SOCIAL? UM DIÁLOGO COM O PROFESSOR
WAGNER WEY MOREIRA**

Arlene Stephanie Menezes Pereira¹

Wagner Wey Moreira²

Klertianny Teixeira do Carmo³

Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa⁴

Symon Tiago Brandão de Souza⁵

Resumo: O presente texto apresenta a entrevista com o Prof. Dr. Wagner Wey Moreira realizada em 27 de maio de 2020 para o projeto Entre-lares, projeto de extensão vinculado ao Instituto Federal do Ceará (IFCE), o qual objetivava produzir um ambiente dialógico sobre as afetações emergentes acerca da cultura corporal, no contexto pandêmico do covid-19 e reflexividade crítica com a experiência formadora. O professor Wagner é vinculado a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), aqui entrevistado pela professora doutoranda Stephanie Menezes do IFCE. O diálogo nos traz nuances sobre corporeidade, Educação Física e o contexto pandêmico com várias reflexões sobre a atualidade.

Palavras-chave: Corpo. Cultura Corporal. Educação Física. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO



Imagem 1: Professor Wagner Wey Moreira
Fonte: acervo do Professor Wagner Wey Moreira

O vasto e impressionante currículo do professor Dr. Wagner Wey Moreira aponta, ao mesmo tempo, um desafio e uma honra em apresentar tamanha referência para a área no que se refere aos tantos assuntos por ele abordados de forma magistral, tais como a corporeidade, desporto e Educação Física escolar. Numa tentativa de trazer em poucas palavras sua rica contribuição, apresentamos o professor Wagner Wey Moreira, graduado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (1973) e também graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação Osório Campos-RJ (1978). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1985), Doutor em Educação e Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas (1990 e 1993). Além dos títulos, seu currículo nos traz a criação da Faculdade de Educação Física na Unicamp e o exercício em diversos cargos nessa e em outras universidades. Atua como consultor Ad Hoc do CNPq e parecerista CAPES, além de participar da comissão editorial de várias revistas. Apresenta um considerável número de orientações de dissertações e teses, liderando o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento - NUCORPO/CNPq, com publicação de vários livros e trabalhos com contribuições generosas para a área, buscando associar, como ele mesmo descreve, as áreas da Educação, Educação Física e Desporto com a fenomenologia

merleauPontiana, em especial, e as teorias da complexidade em Morin. Por fim, o professor Wagner ainda atua como Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq na área de Educação e como docente no curso de graduação, mestrado e doutorado em Educação da UFTM.

2 ENTREVISTA

Stephanie: Boa tarde a todos. Estamos aqui mais uma vez adentrando vossas casas. Então, nós pedimos licença para entrar com o projeto Entre-Lares do Instituto Federal do Ceará (IFCE) que tem como objetivo produzir um ambiente dialógico sobre as afetações emergentes acerca da cultura corporal, no contexto pandêmico do covid-19 e reflexividade crítica com a experiência formadora.

Eu sou a professora Stephanie Menezes professora da casa e hoje vou mediar esse diálogo com um convidado ilustríssimo que eu considero um clássico da nossa área, o professor Wagner Wey Moreira. Ele que é professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) também é bolsista de Produtividade em Pesquisa em Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), autor de diversos livros da nossa área, o qual para iniciar eu vou apresentar rapidamente dois de seus livros.

O primeiro “Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica” (Moreira, 1992), onde ele mergulha na intimidade dos acontecimentos da Educação Física, não separando pesquisador e pesquisado e assumindo uma posição fenomenológica, eu digo até bem corajosa nessa obra. Onde ele traz que não se deve educar de qualquer forma e fazendo também duras críticas a esse modelo de educação positivista e afirmando que a Educação Física precisa também aceitar esse desafio.

A segunda obra que eu vou apresentar para vocês rapidamente também “A educação física e esportes: perspectivas para o século 21” (Moreira, 2010), que é uma coletânea de textos de grandes autores da Educação Física como Celi Taffarel, Carmem Lúcia Soares, João Batista Freire, Silvino Santin, Manuel Sérgio e Manoel Gomes Tubino, entre outros. Obra na qual é tratada que para falar de presente e futuro é necessário conhecer o passado.

Então, vou tomar uma frase da obra, já trazida na contracapa, a qual nos diz que “não podemos ter uma educação e uma Educação Física no próximo século que finquem suas bases

nos modelos educacionais dos 80 anos iniciais deste século”. Então, em nome do IFCE seja bem-vindo professor Wagner é um prazer imenso recebê-lo e agradecendo também a sua pronta aceitação para este diálogo.

Professor nós temos visto a Educação Física bastante atuante nesse contexto pandêmico com atividades remotas. E mesmo havendo uma especificidade, digamos que prática da nossa área, em alguns casos essa atuação da Educação Física vem se limitando a mera repetição de movimentos ou atividades físicas em si. Trazendo a justificativa de que a atividade física aumenta a imunidade, o que é fato, porém nosso corpo atravessa muitas outras questões e bem mais complexas que essas. Então, eu trago o primeiro questionamento: como se apresenta o corpo e as nuances da cultura corporal como as práticas corporais e a corporeidade, neste atual contexto pandêmico?

Wagner: Para iniciar eu também quero agradecer muito a você, a Samara, ao Tony e ao pessoal todo do Instituto Federal, pela oportunidade de estar conversando com vocês. Eu tenho dito que o que nos faz profissionais competentes é exatamente o nível de amizade que temos com os outros colegas. E para mim está sendo muito interessante participar do projeto de vocês que é um projeto lindíssimo, pois assisti a última live com prazer. Então, vocês estão de parabéns.

É interessante pensarmos na perspectiva do GT Corpo e Cultura, onde se enquadra essa nossa participação, mesmo porque essa relação é indissociável. Mas, num primeiro momento o corpo é quase sempre deixado de lado e vamos tentar conversar hoje que corpo e cultura é um binômio inseparável. E sendo lógica, deveríamos ter essa relação corpo e cultura a todo momento, mas não temos. É lógica essa relação porque afinal é o corpo que produz cultura e a história, ao mesmo tempo ele é modificado por essa história e por essa cultura. No entanto, às vezes não nos damos conta disso. Achamos que o corpo é apenas um apêndice da cultura e da história, mas não é bem assim.

O que estamos propondo hoje, a partir do seu primeiro questionamento, é que com a pandemia e o isolamento voltemos a pensar o corpo. Porque quando estamos no dia a dia não pensamos, e agora que estamos mais isolados e mais quietos, deveríamos novamente pensar no corpo. Eu queria fazer hoje é uma proposta diferente, um pouco mesmo a partir do que você acabou de colocar. E eu concordo que inicialmente fazemos muitos movimentos, muitas práticas, e isto é necessário. Mas hoje vamos fazer uma prática diferente. Uma prática de

reflexão sobre o corpo a partir da Educação Física e entender inclusive por que ainda permanecem muitas práticas acríicas e movimentos repetitivos sem conhecimento dos “por quês?”. Isso não é uma coisa que acontece por acontecer. Tem-se toda uma tradição que está em nós, uma forma pela qual nós vivemos. Então, vamos aproveitar a pandemia e o isolamento para tentar refletir sobre que corpo nós devemos ver, como devemos, nós que somos profissionais de Educação Física, perceber o nosso corpo. Às vezes fica difícil perceber o corpo por um motivo muito simples. Temos toda uma história de não percepção do corpo e vamos dialogar sobre isso. Vou dar também alguns exemplos. Eu me lembro que há tempos me chamou a atenção a não percepção do corpo. Por quê? Porque nós não contextualizamos o corpo. Contextualizamos sempre alguma produção intelectual, mas o corpo sempre se destina a ser entendido e trabalhado através de meras práticas. Se queremos reverter isso, temos que fazer reflexões.

A proposta de hoje é uma reflexão. E ela é necessariamente rigorosa, tem radicalidade e é contextualizada. Olha que interessante pensarmos nisso, somos pesquisadores, professores e trabalhamos com a Educação Física. Mas não é só a Educação Física que não contextualiza as coisas que produz e, às vezes, cai numa repetição daquilo que sempre foi feito. Para mostrar isso lembro que quando estava fazendo o mestrado, bem lá atrás, eu fui a uma biblioteca de uma universidade importante do estado de São Paulo, para saber como que se faziam teses e dissertações. E foi interessante ter ido lá, porque eu queria ver, a partir do trinômio radicalidade, rigor e contextualização como estavam sendo produzidas dissertações e teses. Eu peguei uma dissertação aprovada, de grau altíssimo, não da área da Educação Física. Tinha muito rigor, tinha muita radicalidade, mas eu sempre me perguntava: e a contextualização? A tese era sobre qual a melhor procriação de coelhos, a uma temperatura média de menos 5 graus centígrados. Você viu que interessante? E apoiada por órgãos oficiais brasileiros, e realizada no Brasil. Qual contextualização disso? Em quê para nós havia um interesse dessa dissertação ou tese? Afinal de contas no Ceará e na maior parte do Brasil acho que três, quatro meses por ano deve ser menos cinco graus centígrados a temperatura. Então, a reflexão é importante para que possamos começar a perceber as coisas de uma forma diferente.

Trazendo isto para o tema corpo/corporeidade, você já viu como temos uma tradição de perceber o corpo de forma inadequada? Por exemplo, na nossa sociedade ocidental como

que percebemos, por exemplo, o corpo idoso? O corpo idoso parece ter sempre um problema, porque ele não está produzindo. Parece que é alguma coisa que pode ser descartada. Aliás, tivemos um recente ministro que colocou claramente que ele poderia ser descartado. Poxa! Mas então, nós que trabalhamos com o corpo, como temos que fazer?

Se falamos do corpo, há outras formas da sociedade historicamente trabalhar o corpo que diretamente vão influenciar como a Educação Física vê o corpo. Hugo Assmann tem algumas menções de corpo ao longo da história, desenvolvendo seus argumentos com toda a razão. Por exemplo, ele disse que até mais ou menos no Renascimento tínhamos o que ele chama de “corpo jardim fechado” (Assmann, 1994). O que é o corpo jardim fechado? Ele menciona existir até o Renascimento, mas está presente hoje; é um corpo sacralizado, corpo em que você é a morada do espírito. Ou seja, o corpo é apenas uma coisa, uma casa onde o espírito deve estar presente. O próprio Hugo Assmann coloca aparecer depois disso o “corpo aberto e devassado”, por onde entra, inclusive, a nossa ciência atual (Assmann, 1994). Nos anos 1500, Andreas Vesalius produziu um atlas anatômico fabuloso que tem sido elogiado até hoje, no qual o corpo poderia ser invadido, poderia ser colocado sob total manipulação em relação ao conceito de ciência.

Pensamos que isso não tem nada a ver quando vamos para a graduação em Educação Física e fazemos muito disto. Muitos corpos que vemos na Educação Física parecem apenas utilitários, para que se possa aprender alguma coisa. Não estou aqui jogando fora a Anatomia, não é nada disso. Só estou dizendo que a nossa forma de ver corpo, também presente na Educação Física, é a de um corpo possível de ser devassado, manipulado, colocado sobre determinados padrões de rendimento e assim por diante. Outra metáfora de corpo, também de Assmann (1994), diz respeito ao corpo ajustável ao que se precisa, e estes são os corpos da relação mercantil, corpos garçons, corpos executivos, corpos professores, corpos médicos. Enfim, um sentido utilitário de corpo.

Por isso, quando vamos para a Educação Física, talvez a nossa ação também seja uma situação de ver o corpo numa perspectiva utilitária. Então, está na hora de começarmos a olhar esse fenômeno um pouquinho diferente, não mais apenas no sentido corpo máquina idealizado por René Descartes. Mas, como a Educação Física vai ainda trabalhar corpo máquina? Vai trabalhar oferecendo a ele a instrumentalização para o rendimento máximo. Uma instrumentalização para que ele possa ser melhorado na sua performance. Volto a insistir, essas questões não são questões que têm de ser jogadas fora pela Educação Física; só

necessitamos de ter uma visão mais abrangente do que é o corpo. Como eu percebo esse corpo? É isso que vamos tentar conversar hoje. Mas Stephanie, se estamos chegando no século 21 com a tecnologia, podemos pensar: “Acho que recuperamos o corpo e o corpo tendo estado na moda desde o século 20, então ele está muito valorizado”. Ele está muito sendo utilizado na moda, mas será que isso basta para mudarmos a feição de como nós vemos um corpo?

Há um livro muito interessante “O homem máquina: a ciência manipula o corpo” (Novaes, 2003) no qual busquei referências. Estamos no século 21, mas será que nós estamos recuperando o sentido adequado do corpo? Olha o que Le Breton (2003, p.129), um dos autores de um capítulo desse livro diz: “Super equipado com bens que lhe permite comunicar-se sem precisar deslocar-se, o indivíduo não precisa mais necessariamente se encontrar individualmente com outros. A conversa frente a frente durante o passeio tranquilo ou em um lugar silencioso parece hoje perder espaço diante do diálogo apaixonado do proprietário de um bar no computador com seus interlocutores invisíveis e falantes, as incontáveis conversas virtuais rasas e efêmeras são hoje sintomas da carência de vínculo social, indica uma sede de contato e ao mesmo tempo uma preocupação de preservar-se e não se comprometer demais.” É bem interessante, porque parece estarmos indo para um lado perigoso. O corpo parece agora poder ser descartado definitivamente. Daí a necessidade de buscarmos o sentido de corporeidade, pois esta concebe o corpo como uma unidade maior, ou entende esse corpo numa perspectiva de totalidade.

Outro autor que está na moda, inclusive com seus livros transformando-se em best seller, é Yuval Noah Harari, pois escreveu recentemente três livros muito vendidos: 1- Sapiens: uma breve história da humanidade (Harari, 2018a); 2- Homo Deus: uma breve história do amanhã (Harari, 2016); 3- 21 lições para o século 21 (Harari, 2018b). Ele mostra que no desenvolvimento da tecnologia, talvez estejamos criando corpos inúteis e fala sobre essa questão de estar na moda. O autor coloca questões que nós da Educação Física deveríamos nos preocupar. E por que nos preocupar com isto? Porque na verdade isto aqui é uma tendência, e por ser tendência corremos o risco de valorizar o corpo presente nestes livros, mas para uma minoria, e a maioria dos corpos que não podem estar dentro dessa tendência serão corpos inúteis. Se até o século passado nós precisávamos de corpos para

trabalhar na linha de produção, hoje, também com robôs fazemos isso e daqui a pouco teremos um grande descarte de corpos humanos.

Essas coisas parecem não possuir relação com Educação Física, mas tem tudo a ver. E por que tem tudo a ver? Porque na verdade vamos aprendendo a forma com que o corpo está na sociedade, de maneira mais ampla, na formação em Educação Física inclusive nas aulas. Mas, se pensarmos na área da Educação Física, o primeiro contato que temos com ela é na escola, nas aulas da Educação Física. Como foram as aulas de Educação Física que tivemos? Qual é o padrão de aula que tivemos? É o padrão daquilo presente na sua pergunta inicialmente: fazer movimentos repetitivos. E isso parecia natural. A escola, aliás, é um local interessante, porque parece natural termos algumas disciplinas pra mente; uma disciplina para o corpo, a Educação Física; e outra para criatividade, a antiga Educação Artística, disciplina essa que mudou de nome agora. Como se a junção dessas disciplinas estanques, somadas, possibilitariam o ato educativo. A Educação Física é uma disciplina historicamente construída só para o corpo, entendido este como massa muscular que se movimenta. Não precisávamos refletir.

É possível verificar isto. Realizei uma pesquisa anos atrás com crianças da sétima série com o questionamento: Qual a disciplina na escola que você mais gosta? Você tem ideia de qual foi a resposta? Normalmente pensamos: Educação Física. Mas como eu perguntei qual era a disciplina que você mais gosta? A resposta foi Português, ou Matemática, ou Ciências. Daí eu perguntava assim: “E a Educação Física?” Aí, as crianças, assustadas por terem esquecido, diziam: “A Educação Física vale? Então, é Educação Física”. Você vê? A nossa tradição é uma tradição de um movimento e não de motricidade, de movimento e não de totalidade. Por isso que nós precisamos começar a pensar e perceber corpo de uma forma diferente, abrangente e unitária. Fica claro nesse exemplo que a Educação Física não se destinava a trabalhar conhecimento, e sim, mera prática de movimento.

Sáimos da Educação Física na escola, e vamos para as nossas formações profissionais na graduação. Como que é a nossa graduação? Grande parte do que está lá, em termos de carga horária, se apresenta como coisas estanques, em que uma disciplina não conversa com a outra. A graduação está muito concentrada em conhecimentos, por exemplo, na área de saúde, na área biológica; outra parte na área técnica, vamos chamar assim; e uma pequena parte, e cada vez menor, seria na área das humanas para discutir a qualidade do conhecimento necessário para a área. Isto é tão grave, pois mesmo na licenciatura não

conseguimos formar Professores, e sim especialistas da área. Claro que esta situação não é específica da Educação Física. Eu sempre tenho dito que os cursos de licenciatura, até hoje em todas as áreas, formam profissionais específicos da área, eles não formam professores. Eles formam aqueles que dominam mais especificamente a sua área, mas dificilmente eles formam professores. Mesmo porque para a formação de professores temos que ter essa perspectiva um pouco diferente daquilo que está sempre nos colocando (o que está posto) como o que é corpo.

Vimos alguns exemplos aqui na perspectiva histórica, e há tentativas ao longo do tempo de se mudar isso, mas essas tentativas não deram muito certo ou tiveram alguns problemas para que pudessem progredir. Nós, inclusive da área 21 (a Educação Física está na área 21 dos órgãos regulamentares para questão de financiamento de pesquisas), formamos pesquisadores; e muitas vezes esses pesquisadores não trabalham nas coisas reais da Educação Física. E não sou eu que estou afirmando isso, há um texto, de alguns anos atrás, do professor Go Tani, da USP, no qual ele colocava claramente que 80% da produção científica da área da Educação Física, área 21, não tinha relação direta com o universo da Educação Física. Essa constatação me deixa triste, porque vejo muitos colegas formados em Educação Física que parecem ter vergonha de ser da área. Eles se apresentam como fisiologista, sociólogos, epidemiologista, *personal training*, ou coisas do gênero, passando a ideia de que nós, profissionais/professores da Educação Física, temos um pouco de vergonha de dizer: “Não, eu sou professor de Educação Física, eu sou da área de Educação Física”.

No início de sua fala, Stephanie, você mencionou um livro que foi editado primeiramente em 1992, o Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. Agora em 2016, eu e a colega Vilma Nista-Piccolo lançamos uma outra obra com o título Educação Física e Esportes no Século XXI (Moreira; Nista-Piccolo, 2016) que também é um livro com participação de renomados colegas da área. Tivemos a satisfação de saber que o livro ficou entre os dez finalistas que concorriam, na área da Educação, ao Prêmio Jabuti. Mas, para a área 21 da CAPES onde se encontra a Educação Física, a mesma obra foi considerada de menor significância.

Você vê como são as coisas, tentamos colocar outras formas de perceber o corpo, mas muitas vezes não conseguimos fazer grandes mudanças. Por isso, é fundamental a questão da reflexão. Por isso, é fundamental levantarmos esse tipo de problema para que

possamos começar a qualificar cada vez mais nossa atuação profissional. Qualificar não significa negar o já feito, não reclamar do que já foi feito, mas transcender aquilo já fizemos

Stephanie: Professor, vamos adentrar o segundo questionamento, que se relaciona com o que foi falado anteriormente, sobre essa questão de corpos, digamos que descartáveis. Entre aspas, corpos marginalizados, e que no contexto da pandemia foi colocado muito, essa questão de descartar nossos velhos; que são pessoas importantes. Porém, diante desse contexto quais seriam as implicações dessa nova forma de lidar com o corpo, principalmente, com esses corpos marginalizados como, por exemplo, negros, indígenas, quilombolas, mulheres, idosos e pessoas em vulnerabilidade social considerando o contexto em que nos encontramos? Inclusive também podemos colocar que é um contexto político. Não é só a questão da corporeidade, nós temos também muitas nuances políticas envolvidas nesse contexto desses corpos descartáveis e marginalizados, queríamos saber um pouco sobre a sua visão acerca desse assunto.

Wagner: Essa questão da corporeidade. Primeiro uma observação importante: estamos conversando sobre corporeidade e não me preocupei em definir o que é corporeidade. Assim, quando falamos dos corpos humanos marginalizados, na verdade não são pobres, ou índios, ou negros. São as corporeidades aí existentes que estão sendo marginalizadas, individuais e coletivas, que não podem inclusive assumir a sua própria posição ou a sua própria valorização e são colocadas, a priori, como sendo coisas menores.

É interessante pensar nisso porque, principalmente no momento atual, estamos sofrendo tremendamente para poder firmar posições em relação a isso, quer seja de corpos analisados por etnia, por questões de gênero, ou seja lá o que for. Em termos de propostas políticas, parece que nós retrocedemos muito, o que é preocupante. Agora, o mais preocupante é que aquelas pessoas que têm clareza disso também não estão conseguindo se organizar adequadamente para combater isto. Eu estou até muito temeroso em relação a essas questões. A sensação é de estarmos acomodados, ou com medo, de nos posicionarmos em relação a temas como corporeidades excluídas.

Assumir posturas críticas em relação ao corpo demanda a ação de perceber corpos nas suas existencialidades. Porque perceber corpo não é atentar para aquele corpo que é hegemônico apenas, nem é aquele que está no poder. Perceber corpo está nas nossas relações

personais, em como eu me relaciono com as outras pessoas. Corporeidade é consciência, mas no sentido de como Merleau-Ponty define consciência: esta é um atributo ou um estado de alerta corporal que se desenvolve em três grandes momentos, em três grandes direções ao mesmo tempo: consciência de si mesmo, consciência dos outros e consciência das coisas e do mundo. É através e pelo corpo que se faz isso. Na verdade, a consciência para Merleau-Ponty é o estado de alerta corporal na direção de si mesmo, na direção dos outros e na direção das coisas ou do conhecimento do mundo. Isto aliás, deveria ser a função da educação. No entanto, temos uma educação tremendamente compartimentalizada em que se aprende muitos conceitos, mas que não conseguimos reunir esses conceitos para que possamos ter uma existencialidade.

Entro novamente em Merleau-Ponty; uma existencialidade em que a corporeidade possa se expressar efetivamente. Apenas como um exemplo, o nosso grupo, o NUCORPO (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, já realizou muitas pesquisas sobre corpo. E às vezes, fazemos essa pergunta simples: o que é corpo para você? Você não imagina a dificuldade que as pessoas têm para responder isto. Primeiro, às vezes as pessoas que têm muita cultura, que tem muito conhecimento, que estão na universidade e tal, falam assim: “Ah! Corpo? Poxa! Mas que pergunta difícil de responder”. Ou, quando respondem: “Bom! Corpo para mim, é aquela unidade em que se tem cabeça, tronco e membros”; ou, “Corpo pra mim é a somatória das questões anatômicas, questões fisiológicas, questões pedagógicas, questões psicológicas ...” Enfim, é sempre na perspectiva de que nós temos um corpo e de nós jamais sermos um corpo. E corpo, via conhecimento e atitude da corporeidade é ser corpo social assim como corpo individual. As manifestações da corporeidade não são opostas, são complementares coabitando no mesmo processo vivencial. É que nos faz começar a ter uma percepção diferente do fenômeno corporeidade.

A partir dessa premissa podemos começar, talvez, a reagrupar as questões da formação de professores nos cursos de Licenciatura, a aprimorar as questões da ação que vai trabalhar com o movimento, com a motricidade, com a técnica. Apenas como um exemplo, vejamos esse último termo: técnica. A Educação Física necessita da técnica, mas não necessita do tecnicismo. Esta confusão fizemos quando analisamos isso na “crise” da Educação Física brasileira, a partir da década de 70 do século passado. Ao propor o fim do

tecnicismo esbarramos na errada ideia de nos desvencilharmos da técnica, o que foi prejudicial para a área. Devemos utilizar técnicas, mas com um sentido diferente da tradição tecnicista. Melhor demonstrando isso através de Bento (2006, p. 157): “É a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e uma voz que vem de dentro, mas só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica, com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas à eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõe melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos”. A técnica na perspectiva da menção anterior permite que percebamos a sua importância, seguros de não trilharmos pelas estradas do tecnicismo. Isto vale para os Professores e para os Profissionais da Educação Física, quer dentro da escola, quanto fora dela. Alunos ou clientes da Educação Física são seres humanos dotados de corporeidade, daí a necessidade de ministrarmos o conhecimento da área sabendo que trabalhamos com corpos humanos e não com máquinas que devem ser ajustadas para unicamente melhorar seu rendimento ou sua produção.

Maurice Merleau-Ponty tem duas pequenas frases que considero fabulosas se quisermos perceber o corpo de forma diferente. Primeira expressão: “A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”. O problema é que esta reflexão não passa pelos cursos de Educação Física. Compreender corpo na perspectiva da corporeidade existencial exige reaprender a ver o mundo. Segunda expressão: “A máquina funciona, o corpo vive”. Eu tenho que trabalhar como Professor e ou profissional de Educação Física na perspectiva de saber que estou trabalhando com um ser humano ali na minha frente.

Stephanie: Professor, o corpo ele é uma coisa incrível. Mas há uma crescente para as questões do corpo, em especial sobre os padrões de beleza. Nesse contexto pandêmico em que as pessoas estão online praticamente 24 horas, porque estão em casa, temos ainda um grande incentivo da prática de atividade física por uma infinidade de pessoas. Mas por uma busca,

que vamos nomear aqui de corpos-padrões. Queria que você falasse um pouco sobre isso, dessa busca por um corpo-padrão e sobre o que está acontecendo com a área de Educação Física que parece não estar buscando um sentido dessa corporeidade. E que nesse viés essa busca por um corpo-padrão não traz o real sentido da nossa área. A corporeidade para a Educação Física traz diversos sentidos e reflexões, que são muito maiores que isso. O que você tem a nos dizer sobre isto?

Wagner: Por que sempre temos que seguir um corpo padrão? Porque, entre outras coisas, a mídia massifica-nos em cima de um corpo bonito, e um corpo belo tem uma determinada forma. Daí ficamos querendo transformar nossos corpos que são diferentes em determinada forma padronizada pela mídia.

Quando dou aulas para meus alunos de graduação utilizo o seguinte exemplo para explicar o equívoco disto. Eu, hoje, com meus 72 anos, olho meu corpo e concluo que tudo está se deteriorando. Daí, tomo a decisão de ir para uma academia: faço esteira, utilizo vários aparelhos para fortalecimento de músculos e, quinze dias depois, pareço me sentir melhor. No entanto, olho para a parede e há um quadro de um ser musculoso e lindíssimo nos padrões estéticos valorizados. Olho para meus músculos e penso: “Nossa que porcaria, não adiantou nada esse esforço”. Vejam, ao invés de me gostar mais, de saborear o esforço e a dedicação ao exercício físico realizado, fico cada vez mais me gostando menos. Olha que contradição, tudo causado pela imagem do corpo perfeito e não do corpo possível. Fico triste com minha melhoria de performance. Qual o sentido disso?

Da mesma forma, me preocupo com a educação escolar formal de crianças. Elas têm tudo na escola: aulas de informática, de inglês, de matemática..., sempre no objetivo de serem adultos em miniatura, preparando-as para o mundo do trabalho. O que não é permitido às crianças na escola é ser criança. Lembro-me de Elenor Kunz, árduo defensor da criança ser criança, e não de um adulto em miniatura. Eu me preocupo até com a questão de crianças; agora também eu estou lembrando muito do Elenor Kunz. Porque eu vejo crianças tendo tudo na escola, desde a educação infantil, tudo na escola menos a possibilidade de criança ser criança. Lembro-me também do acontecido com um dos meus netos. Ele tinha quatro anos e minha filha foi chamada para ir a sua escola, e o motivo é que ele não parava de se movimentar. Eu disse a minha filha: “Ainda bem, porque com quatro anos isso é muito

natural”. Assim, minha filha falou para meu neto: “Fui chamada pela direção da escola para ir lá por sua causa.” Meu neto pensou um pouco e disse: “Olha, você tem seu emprego e eu nunca fui lá. Escola é lugar de crianças e não de adultos, então você não tem nada que fazer lá.” Linda resposta não? Mas me preocupei porque não é necessariamente uma resposta de criança de quatro anos. A corporeidade infantil deve ser respeitada no seu tempo e no seu espaço, ou seja, na facticidade da criança ser criança, e não ser um adulto em miniatura.

Essa constatação está a exigir dos cursos de licenciatura em Educação Física mudanças de enfoque, da mesma forma que isto se exige das demais disciplinas destinadas às crianças na escola. Educar uma criança não deve ter como contrapartida a inibição de sua criatividade, de sua sensibilidade e de sua motricidade, todos estes elementos de suma importância para a efetivação de sua motricidade.

Stephanie: Professor eu vou fazer um último questionamento. E trarei nuances com outros questionamentos que foram feitos. Então, quais são as dificuldades, desafios e possibilidades do corpo-sujeito nessa cultura corporal coletiva e individual que nós estamos? Mais individual até do que a coletiva (risos). Mas compreendo também que estamos coletivamente também como estamos aqui, por exemplo, interagindo. Podemos não estar juntos, vamos dizer assim corporalmente, mas estamos juntos. Então, como e quais essas dificuldades, desafios e possibilidades desse corpo-sujeito ser efetivado de forma remota?

Wagner: Uma possibilidade é essa que estamos fazendo. Estamos de forma remota, você na sua casa, eu na minha, e todo mundo que eu vejo passar aqui pelos comentários, amigos que inclusive faz muito tempo que eu não os vejo, estão em suas casas e estamos conversando e refletindo sobre isso. A tecnologia deve ser aliada ao ato educativo e não seu algoz. Não temos que jogar tecnologia fora. Temos que saber como controlar essa tecnologia. Eu brinco, e o pessoal da tecnologia até briga comigo, e acho que eles têm razão. Eu digo se eu, enquanto ser humano dominar a tecnologia, está ótimo; o duro é quando começo a ter a possibilidade da tecnologia me dominar. Aí as coisas ficam um pouquinho mais complicadas.

Além de controlar a tecnologia, podemos auxiliar a educação no sentido do desenvolvimento do corpo-sujeito trabalhando nos cursos de formação de professores pensadores que nos trazem conhecimento sobre as atitudes de corporeidade. Analisando isto pergunto: quantos cursos de graduação em Educação Física, quantos autores, por exemplo,

como Foucault, como Merleau-Ponty, com teorias mais recentes como Edgar Morin... Quantos de nós lemos isso nos cursos de graduação em Educação Física? Esses autores, de bases epistemológicas diferentes, nos ajudam a entendermos conceitos e explicitar atitudes que nos possibilitam compreender melhor o sentido humano da existência. Além de desconhecermos esses e outros autores, a maioria de nós professores, saímos das licenciaturas dominando conceitos e não transformando conceitos em atitudes. Apenas como um exemplo, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, onde trabalhamos, desenvolvemos uma disciplina “Educação e Corpo: do cartesianismo à complexidade”, na qual refletimos e problematizamos sobre como a educação pode colaborar para transformar o sentido de corpo-objeto para o corpo-sujeito, ou do corpo para corporeidade. Não só lá esse trabalho é feito. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, há o grupo Estesia, liderado pela Profa. Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega, que realiza excelente trabalho sobre corporeidade calcado nas obras de Merleau-Ponty. E há outros centros já desenvolvendo conhecimento a partir desses pressupostos, mas que agora a memória falha para mencioná-los. E aqui, por exemplo, a tecnologia nos une, ao possibilitar troca de experiências via online, bem como assistir defesas de dissertação e tese que tratam do assunto. Mesmo esse nosso encontro dá a dimensão da importância da utilização da tecnologia para difundir nossas ideias. Daí nossa responsabilidade da manutenção de encontros como este, e terminada a pandemia, ofertarmos possibilidades de estarmos corporalmente juntos para discutirmos as possibilidades da corporeidade.

Por fim, muitos poderão dizer: “Você falou muita coisa mais até aqui não definiu corporeidade”. Conceituar corporeidade não é nossa intenção. Corporeidade pode ser entendida como uma forma de consciência, está nos moldes definidos por Merleau-Ponty, já mencionado anteriormente, como um estado de alerta corporal que se desenvolve em três direções ao mesmo tempo: conhecimento de si, dos outros e das coisas. Corporeidade é a razão da nossa presentidade no mundo. Ela é, ao mesmo tempo individual e coletiva, pois explicita o sentido de humano no homem.

Certa vez, meu amigo Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino solicitou que eu falasse sobre corporeidade em sua disciplina no mestrado em Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Aceitei o desafio e levei para lá uma pequena crônica

que publiquei tempos atrás: “Hoje foi solicitado academicamente a falar sobre corporeidade. Vejam a contradição intrínseca a esse fato. Falar e pensar sobre corporeidade e não ser corporeidade. Se me fosse pedido para ser corporeidade quase bastaria estar aqui nessa relação com vocês, nesse tempo cronológico e desse espaço geográfico. Mas é evidente que o tempo cronológico apenas não expõe a corporeidade, pois ela é também Kairós, ou seja, tempo existencializado na cultura e na história, ao expressar o pensamento sobre o tema poderia simplesmente dizer que está grafado no título desse texto. Corporeidade é..., isso basta. Mas tenho a certeza de que receberia muitas críticas acadêmicas pelo pensamento tão sintético, assim dispus-me a realizar em alguns momentos deste escrito uma variação significativa do texto já produzido onde eu utilizei o poema ‘Instantes’ do Jorge Luís Borges, tal qual um intérprete de jazz. Apresentar variações sobre o mesmo tema esperando que isso seja feito com qualidade e atinja a sensibilidade dos leitores ouvintes. Corporeidade é voltar a viver novamente a vida na perspectiva de um ser unitário e não dual, no mundo de valores existenciais e não apenas racionais. Ou quando muito, simbólicos. Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida em olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com muito cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber. Corporeidade é buscar transcendência em todas as formas e possibilidades, quer individualmente, quer coletivamente. Ser mais e sempre viver para idade e sempre ir ao encontro no outro, no mundo e em si mesmo. Corporeidade é essencialidade na busca de compromissos com a cidadania, com a liberdade de pensar e de agir, consciente dos limites desse pensar e agir. Corporeidade é amavelmente variando sobre o tema mencionado: andar mais descalço no retorno e respeito à natureza; nadar mais rios recordando batalhar por águas límpidas e cristalinas; apreciar mais entardecer onde o horizonte não seja um buraco de ozônio ou esteja camuflado por nuvens de poluição; viajar mais leve. Sei lá. Vai ser um guarda-chuva, uma bolsa de água quente, uma galocha e um paraquedas. Viver o dia a dia; comer menos; medos imaginários. Corporeidade é incorporar signos, símbolos, prazeres, necessidades através de atos ousados, ou através de recursos necessários sem achar que um leva ao outro. É cativar e ser cativado por outros, pelas coisas e

pelo mundo numa relação dialógica. Corporeidade é tema de discussões científicas realizadas com radicalidade, com rigor e de forma contextualizada, mas sem separar o corpo e partes para depois juntá-los; sem manipular pessoas para depois pedir desculpas; sem criar prosélitos para depois deixá-los a ver navios; sem transformar teorias em dogmas, pois enquanto aquelas são abertas e passíveis em correlação, estes são sinônimos e regra imutável a serem seguidas; justificando tudo, às vezes, até a ausência da própria corporeidade. Corporeidade é sinal de presentidade no mundo, é sopro que virou verbo e encarnou-se no mundo. É a presença concreta da vida fazendo história, cultura, e ao mesmo tempo sendo modificado por essa história e por essa cultura. Corporeidade sou eu, corporeidade é você, corporeidade somos nós seres humanos carentes. Por isso mesmo dotados de movimento para a superação das nossas carências. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois um sem o outro é inconcebível, para os que pensam que corporeidade é como Bombril (isso é antigo viu?), ou seja, tem mil e uma utilidades, lamento dizer que estão errados, pois corporeidade não é algo que me apropriado para um fim utilitário. Quando penso na ideia de apropriação, já destinei ao corpo uma posição de submissão ao espírito novamente. Aí já diziam pensadores como Marx e Nietzsche, a soma das partes não dá o todo. Corporeidade não é coisa que vai salvar o mundo. No entanto, a corporeidade é existencialidade, é vida. A vida se preserva e se nutre da relação com o meio ambiente. Qualidade é o ser vivente exercitando a sua motricidade. Corporeidade não é um conceito, é um estilo de vida na busca da superação. Enfim, corporeidade é isso.”

Stephanie: Que boniteza professor. Professor estudamos tantas coisas, discutimos novas técnicas sobre o corpo, sobre os exercícios, descobrindo novos exercícios e inventando novos nomes, fazendo várias reflexões e deixando de lado o nosso principal objeto de estudo que é o corpo. Inclusive eu vou pegar algumas falas de Paulo Freire onde ele traz que Corporeidade é o “Ser mais”. Paulo Freire nos traz esse conceito do “Ser mais” e eu me preocupo bastante nesse contexto que estamos vivendo atualmente. Não só no Brasil, politicamente, mas no mundo como um todo. Parece que as pessoas não estão querendo “Ser mais”, e estamos num contexto mais individual do que coletivo. As pessoas querem ser mais individualmente do que coletivamente. Os limites desse agir, parece que não estão sendo

respeitados. Em especial na nossa área, eu digo que estamos esquecendo de discutir o corpo e mais intrinsecamente de refletir sobre ele, sobre quem nós somos na nossa própria área.

Wagner: Você tem razão e veja que inclusive as novidades que aparecem são catalogadas e há a necessidade de adquiri-las. Você não tem que analisá-las ou refletir sobre elas. Por exemplo, aparecem novas tendências de movimentos em ginástica e elas estão todas patenteadas. Para você poder fazer isso você tem até que pagar antecipadamente para usufruir dos movimentos nela contidos. Resultado: estamos deixando o corpo novamente sob uma submissão, sob o julgo de coisas que estamos discutindo como uma forma, mas com a possibilidade de não chegarmos aos sentidos de corporeidade.

Stephanie: Foi uma riqueza essa conversa. É muito bom ouvirmos os autores que vemos nos livros. Pois, lemos os livros, refletimos, mas conversar com esses autores é na verdade deveras precioso! Então, muito obrigada!

Wagner: Eu só queria terminar dizendo que precisamos ser idealistas sem uma conotação negativa que este termo pode apresentar. É fundamental sermos idealistas, na perspectiva de Ingenieros (2003), numa publicação intitulada “O Homem Medíocre” escrito em 1933, deixando uma mensagem final para todos nós, quando estivermos cansados de batalhar por aquilo que acreditamos. “Aos espíritos febris por algum ideal são adversários da mediocridade: sonhadores contra utilitários, entusiastas versus apáticos, generosos combatem os calculistas, indisciplinados enfrentam os dogmáticos. São alguém ou algo contra os que não são ninguém nem nada. Todo idealista é um homem qualitativo: possui um sentido das diferenças que lhe permite distinguir entre o mal que observa, e o melhor que imagina. Os homens sem ideais são quantitativos; podem apreciar o mais e o menos, mas nunca distinguem o melhor do pior”. Sejam idealistas, busquemos sonhos associando-os a nossa área de conhecimento que nós escolhemos e amamos, a Educação Física, contribuindo assim com possibilidade de alteração. Eu é quem agradece.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

BENTO, Jorge Olímpio. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. *In*: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 155-182.

HARARI, Yuval Noah. **Homo deus: uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2018a.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018b.

INGENIEROS, José. **O homem medíocre**. Campinas: Edicamp, 2003.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. *In*: NOVAES, Adauto (Org.), **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 123-137.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (Orgs.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016.

NOVAES, Adauto (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CRENCIAIS DOS AUTORES**1 Arliene Stephanie Menezes Pereira**

Instituição/Afiliação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

E-mail: stephanie_ce@hotmail.com

2 Wagner Wey Moreira

Instituição/Afiliação: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: weymoreira@uol.com.br

3 Klertianny Teixeira do Carmo

Instituição/Afiliação: Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

E-mail: klertianny@gmail.com

4 Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa

Instituição/Afiliação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

E-mail: ligia.pessoa@ifce.edu.br

5 Symon Tiago Brandão de Souza

Instituição/Afiliação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

E-mail: symontiago@hotmail.com

Submetido em: 29/08/2021

Publicado em: 31/12/2023

NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA E OBSTÁCULOS RELACIONADOS À PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Lucas Magalhães Sousa¹

Ícaro Matheus Correia Vieira²

André Accioly Nogueira Machado³

Resumo: Com a disseminação de Covid-19 pelo mundo, áreas como educação e saúde passaram por transformações que acabaram por afetar a saúde física e mental dos indivíduos. Uma destas alterações que a pandemia desencadeou foi a necessidade do isolamento social para conter o avanço do vírus, que por sua vez contribuiu para o aumento do sedentarismo durante o período. A diminuição do nível de atividade física durante a pandemia preocupa e torna necessário o conhecimento de meios de manter o nível de atividade física. O presente estudo procura entender como se encontra o nível de atividade física e quais as principais barreiras para a continuidade do exercício e serem tomadas medidas durante este período de isolamento. Foi, então, aplicado um questionário para verificar os níveis de atividade física antes e durante o isolamento social, assim como as dificuldades encontradas a prática de exercício e as ferramentas utilizadas para continuar a se exercitar. Foi encontrado que o nível de atividade física dos participantes diminuiu durante a pandemia e dentre as maiores dificuldades encontradas foram “realizar os exercícios sozinho”, “organização de tempo” e “espaço limitado”. As ferramentas mais utilizadas foram os aplicativos de Educação Física e as Redes Sociais. Conclui-se que houve uma diminuição no nível de atividade física e as ferramentas parecem ter tido um papel importante ao evitar que ainda mais pessoas parassem de se exercitar. Há, porém, necessidade de se trabalhar com mais ênfase nos fatores psicogênicos de forma a manter o nível de exercício durante o isolamento social.

Palavras-chave: Atividade física, Pandemia COVID-19, Incentivos, Autoeficácia.

1 INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2013 e 2019, houve um aumento considerável do nível de atividade física por parte dos brasileiros. Esse aumento, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que o número de brasileiros que praticavam atividade física regularmente em 2013 passou de 22,7% para 30,1% em 2019; desse percentual, 32,4% são praticantes do público masculino e 26,4% do público feminino (IBGE, 2019).

Em contrapartida, dados da PNS também apontam que um número grande de pessoas não atinge a quantidade física semanal estipulada pelas entidades de saúde, chegando a um total de 40,3% de adultos (IBGE, 2019). Outro fator notado é o aumento recente por parte das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) acerca da atividade física de um total de 150 minutos para entre 150 e 300 minutos semanais (WHO, 2020).

O sedentarismo se situa como um dos cinco maiores fatores de risco para mortes precoces no mundo todo. De acordo com as diretrizes de atividade física e comportamento sedentário da OMS, se o nível de atividade física aumentasse em 25%, mais de 1,3 milhão de mortes precoces poderiam ser evitadas. Entre as doenças que poderiam ser evitadas caso fosse adotado uma rotina prática regular de exercícios, haveria, por exemplo, uma diminuição de 6% no nível de doenças coronárias, 7% do Diabetes tipo 2, além dos 10% de câncer de mama e cólon (WHO, 2020).

Características sociodemográficas como sexo, idade, trabalho e estado civil também aparecem como fatores decisivos para um estilo de vida sedentário (Pitanga; Lessa, 2005). A ingestão de álcool e a utilização de tabaco são exemplos de alguns fatores comportamentais. Por exemplo, maior nível de atividade física está associado a uma ingestão moderada de álcool e reduzido consumo de tabaco (Noronha *et al.*, 2013).

Percepções e experiências acerca do exercício podem influenciar a um maior gosto pela prática de atividade física. Pessoas fisicamente ativas entendem melhor os seus processos emocionais e psicológicos que vão levá-lo a praticar mais exercício que os menos ativos. (Carneiro; Gomes, 2016)

O projeto CAPEVI, utilizado neste trabalho, conta atualmente com atividades direcionadas à corrida de forma geral e o treinamento funcional. No entanto, em virtude da

situação atual, os projetos de extensão da universidade passaram a oferecer tais atividades de forma remota. Dessa forma o presente estudo procurou identificar os níveis de atividade física antes e durante o período de isolamento do COVID-19, para assim como compreender as motivações e as principais dificuldades para a continuidade da prática de atividade física.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram do estudo um total de 14 participantes do projeto CAPEVI de ambos os sexos. Para os critérios de inclusão, os alunos deveriam estar matriculados há pelo menos um semestre e apresentarem frequência durante o semestre e como critério de exclusão, respostas repetidas seriam excluídas.

Um questionário foi aplicado com o título de “Exercício físico dos participantes dos projetos de extensão e Célula de Esportes da UECE durante a pandemia” produzida pelos autores, aplicado por meio da plataforma Google Forms e chegou até os participantes via Whatsapp. O mesmo se subdividiu em três seções: 1ª seção – itens voltados à prática de atividades físicas antes e durante o período da pandemia; 2ª seção – motivação para a prática de atividades físicas antes e durante a pandemia; 3ª Seção – obstáculos encontrados para a prática durante a pandemia.

O período de resposta ao questionário ocorreu entre os meses de junho e setembro de 2020, os dados foram então analisados e tabulados descritivamente pelo software Microsoft Excel 2016.

O estudo seguiu as orientações da Resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde que indica que estudo de pesquisa de opinião publica sem identificação dos participantes não necessitam ser submetidos ao comitê de ética em pesquisa (Brasil, 2016).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade física tem sido relacionada a efeitos positivos nos aspectos psicológicos e sociais em diferentes faixas etárias, melhorando a imagem corporal, diminuição do estresse, ansiedade, insônia, diminuição do consumo de medicamentos e a melhora da cognição e da socialização (Mcauley; Rudolph, 1995; Silva *et al.*, 2010; Teixeira; Pereira; Rossi, 2007).

Trata-se de um processo multidimensional e multidirecional, onde há influência de diferentes variáveis e diferentes características que variam de indivíduo para indivíduo (Oliveira; Bertolini; Martins Júnior, 2014).

O estudo também verificou quais foram os principais obstáculos à manutenção do nível de atividade no período de isolamento já que 11 dos 14 participantes mantiveram alguma rotina de exercícios.

A figura 1 mostra os dados comparativos entre os níveis de atividade física no período pré-pandêmico e durante a pandemia. Primeiro notou-se um acentuado nível de atividade no período pré-epidêmico! Apenas um dos participantes assinalou “Muito pouco” dentre as opções disponíveis, todos os outros participantes assinalaram moderado ou frequente (6 e 7, respectivamente). Porém, notou-se que, durante a pandemia, o nível de atividade caiu consideravelmente e que alguns participantes até deixaram de manter uma rotina de exercícios.

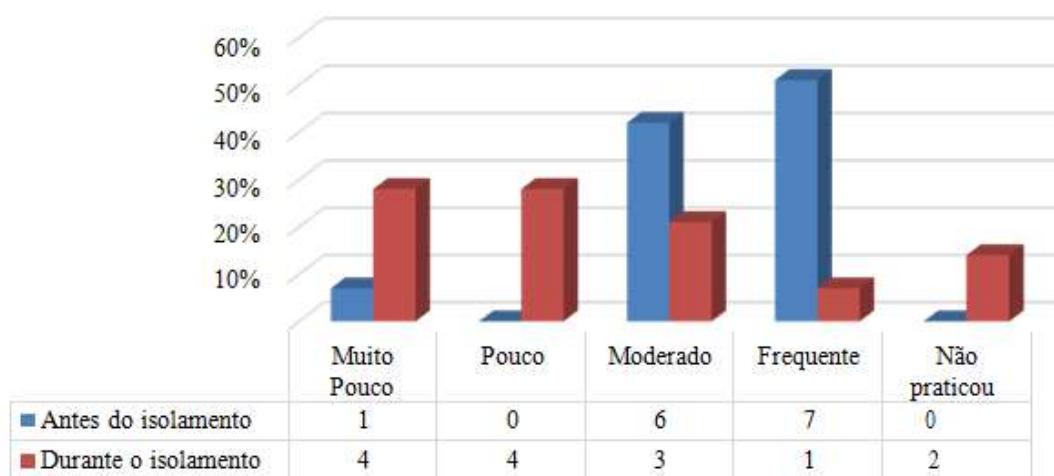


Figura 1: Nível de atividade física dos participantes do projeto.

Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa.

A queda mais perceptível foi no número de participantes que praticavam frequentemente, caindo de 7 para 1. O número de participantes que não praticou durante também cresceu, pulando de 0 para 2.

A figura 2 mostra os resultados a respeito de quais fatores levaram os praticantes a se exercitarem antes e durante o período de pandemia. Os valores estão demonstrados no gráfico abaixo:

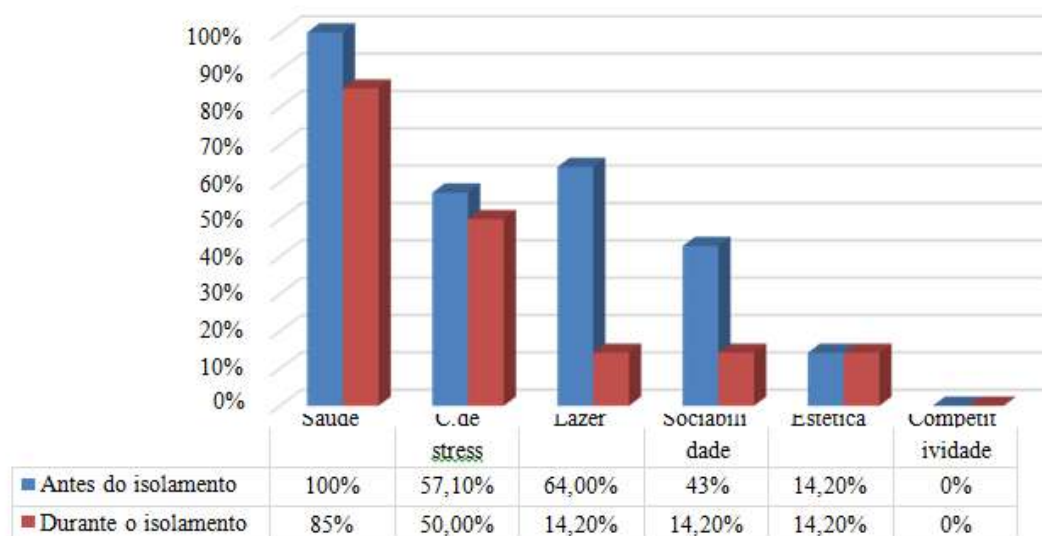


Figura 2: Fatores motivacionais á prática do exercicio no periodo pré-pandêmico e pandêmico.

Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa.

Houve uma queda maior nos fatores de Lazer e Sociabilidade e essa diferença foi de 78% e 67% em comparação ao período antes do isolamento social. Outros fatores mantiveram resultados similares de antes e durante. A saúde foi o único ponto que todos os participantes mantiveram em maior porcentagem como um dos fatores motivacionais para prática de atividade física, antes e durante o período de isolamento.

A motivação, como definido por Samulski (2002), é uma força interna e externa no qual se caracteriza como um processo intencional e dirigido a uma meta que depende da relação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos). Para Magill (1984), a motivação é a causa de um comportamento. O mesmo coloca motivação como força interior, impulso ou uma intenção, que leva uma pessoa a fazer algo ou agir de uma determinada forma.

De acordo com Murcia, Gimeno e Camacho (2007) mais e mais pessoas têm procurado a saúde como um dos objetivos pessoais, especificamente a população adulta e

idosas. Nesses mesmos grupos ainda tem ocorrido uma maior busca por diferentes meios não farmacológicos que possam possibilitar esse objetivo e assim melhorar o estilo de vida.

No entanto, com a acentuação da queda na atividade física e uma piora no perfil de saúde mental no atual período, aumenta-se o risco de morbidade para diversas doenças, como mostrado por um estudo de Hallal *et al.* (2012). Tais fatores tendem a impactar de forma mais contundente em indivíduos com idade avançada e/ou portadores de doenças crônicas não transmissíveis. Além disso, fatores como a socialização e o contato com ambientes comuns são afetados negativamente no período de isolamento social como denotado por Viana, Silva e Tavares (2020).

Uma pergunta adicional foi feita para ver que ferramenta estava sendo utilizada e qual a principal dificuldade encontrada para a prática de exercícios. As figuras 3 e 4 mostram os resultados de acordo com as opções dadas no questionário:

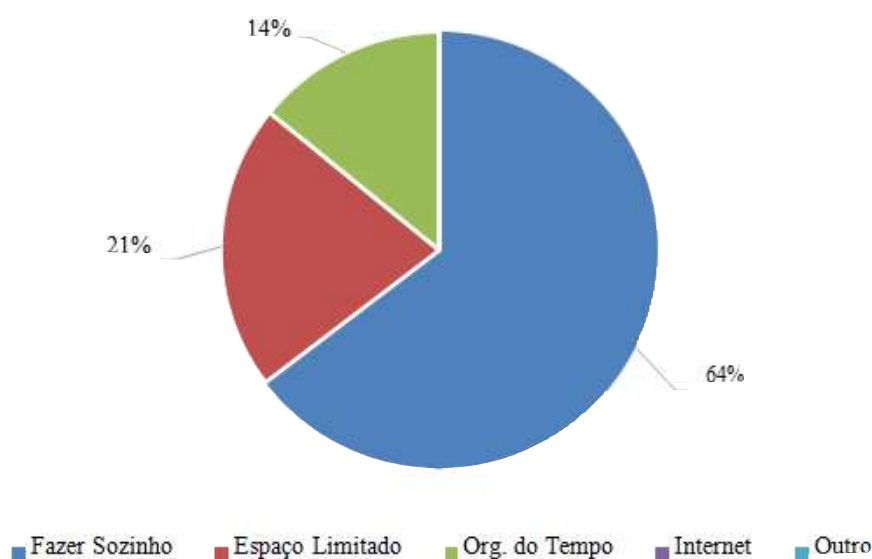


Figura 3: Classificação dos obstáculos à prática de exercício físico durante a pandemia.
Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa.

Nenhum dos participantes marcou as opções “internet” ou “outros”, mas notou-se que o principal obstáculo encontrado na prática de atividade física foi o de se exercitar sozinho com 64%. “Espaço Limitado” e “Organização de Tempo” ficaram com 21% e 14,2%, respectivamente, nos dados absolutos.

Benight e Bandura (2004) apontam como o apoio social indiretamente afeta o comportamento por meio da autoeficácia. Foram obtidas evidências na área do exercício físico para essa hipótese habilitadora em uma base correlacional, evitando apenas inferências causais.

Rackow, Scholz e Hornung (2015) demonstraram ainda que a busca ativa de um companheiro de exercícios e praticar exercícios juntos parece ser benéfico para a promoção do apoio social instrumental e emocional recebido. O suporte emocional, por sua vez, promove o exercício ao permitir uma melhor auto-regulação, e conseqüentemente uma melhor autoeficácia. Dessa forma, uma redução no nível de atividade física por parte dos participantes do projeto seria esperada, já que isso significa uma redução direta no nível de autoeficácia dos participantes pela redução do suporte emocional e auto-regulação.

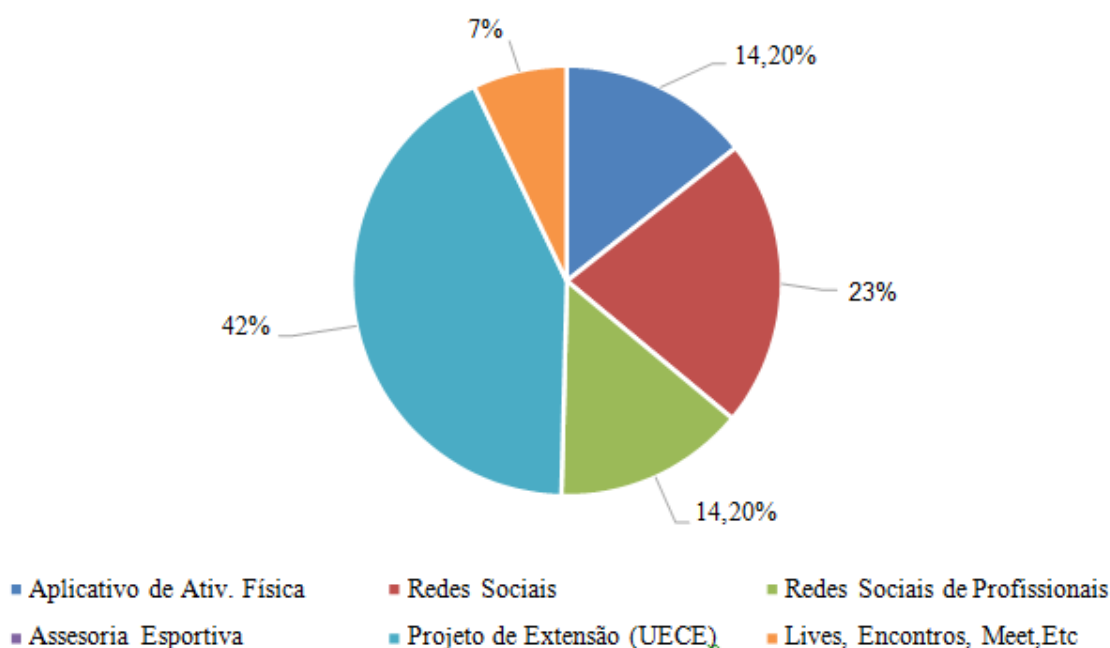


Figura 4: Ferramentas utilizadas para manutenção do exercício durante o período de isolamento social.
Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa.

Era esperado que nos resultados da pesquisa ficasse evidenciado um maior percentual de participantes utilizando “Aplicativos de Atividade Física” e na utilização das redes sociais como evidenciado por outros trabalhos (Maciel; Lima, 2021; Araújo Júnior; Mendonça; Toscano, 2020). No entanto, a participação do projeto chegou a ser maior que duas outras opções juntas.

Os projetos de extensão oferecem para comunidade acadêmica e as comunidades próximas à universidade, uma rotina prática de exercícios físicos de diferentes modalidades com baixo custo ampliando assim a prevenção contra o COVID-19 durante o período de isolamento. No entanto, a frequência de atividade física demonstrada pelos participantes assim como a frequência de atividades ainda parece pouca.

A OMS recomenda que adultos devem fazer ao menos 150 a 300 minutos de atividade física de nível moderado ou de 75 a 150 minutos de atividade vigorosa durante a semana para conseguir ganhos substanciais na saúde. O treinamento de força também deve ser incluído de forma moderada ou intensa, com uma frequência de pelo menos 2 vezes na semana e envolvendo grupos musculares grandes já que essa estratégia provê benefícios adicionais na saúde. Outro ponto também apontado é que mais benefícios podem ser conseguidos aumentando o nível de atividade física além do recomendado, porém o aumento não pode ser exagerado.

Apresentado os dados, o projeto de extensão parece ter tido um papel positivo na manutenção da atividade física de alguns participantes durante o período de isolamento, visto que para muitos, o projeto é a única fonte de exercício físico. Não se deve, no entanto, negligenciar que houve de fato uma pequena queda no nível de atividade física. Porém, o projeto parece ter contribuído para amenizar a situação.

4 CONCLUSÃO

Lidar com a pandemia de COVID-19 tem sido uma experiência desafiadora para diversos setores da sociedade. No campo da atividade física, a situação se tornou mais desafiadora devido ao preocupante crescimento de hábitos sedentários e aumento das doenças hipocinéticas ao redor do mundo.

Estratégias para manutenção da prática de exercício físico foram desenvolvidas durante o período de isolamento social e são recomendadas como forma de controle de estresse e melhora na resposta imunológica.

Dentre as principais dificuldades encontradas no período de isolamento, destacam-se o “Fazer Sozinho”, “Espaço Limitado” e “Organização de Tempo”. Embora o artigo não tenha a intenção de discutir sobre a auto eficácia dos participantes, parece haver uma

diminuição no nível deste por parte dos participantes. Uma vez que o suporte emocional e o apoio social são afetados significativamente, o isolamento acaba por reduzir de forma indireta a auto eficácia e a motivação dos participantes a prática de exercícios físicos.

Desta maneira, conclui-se que o nível de atividade física dos participantes caiu consideravelmente no período de isolamento e que embora programas de atividade física acompanhados por profissionais sejam estratégias interessantes, devemos lidar mais com os aspectos emocionais e psicológicos se quisermos ser mais bem sucedidos na promoção de atividades remotas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JÚNIOR, Jurandir Amaral; MENDONÇA, Gerefeson; TOSCANO, José Jean Oliveira. Atuação das academias de ginástica durante a pandemia de COVID-19. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 16, n. 10, 2020. DOI: 10.14808/sci.plena.2020.102801. Disponível em: <https://scientiaplenu.emnuvens.com.br/sp/article/view/5914>. Acesso em: 24 dez. 2023.

BENIGHT Charles C.; BANDURA, Albert. Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self efficacy. **Behaviour Research and Therapy**, [S. l.], v. 42, n. 10, p. 1129- 1148, Retrieved March 20, 2004. DOI: 10.1016/j.brat.2003.08.008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15350854/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2023.

CARNEIRO, Luís Manuel Oliveira; GOMES, A. Rui. Querer fazer exercício e fazer exercício: Papel dos fatores pessoais e psicológicos. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 253-261, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/41896>. Acesso em: 26 dez. 2023.

HALLAL Pedro C.; ANDERSEN, Lars Bo; BULL, Fiona C.; GUTHOLD, Regina; HASKELL, William; EKELUND, Ulf. Lancet Physical Activity Series Working Group. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. **Lancet**, [S. l.], v. 380, n. 9838, p. 247-57, 21 jul. 2012. DOI: 10.1016/S0140-6736(12)60646-1. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22818937/>. Acesso em: 24 dez. 2023.

MACIEL, Erika; LIMA, Luan. O uso de aplicativos para a prática de atividade física em casa durante a pandemia de COVID-19. **Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-10, 2021. DOI: 10.36692/v13n1-8. Disponível em: <https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/629>. Acesso em: 24 dez. 2023.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.

MCAULEY, Edward; RUDOLPH, David; Physical activity, ageing, and psychological well being. **Journal of Aging and Physical Activity**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 67-98, 1995. DOI: 10.1123/japa.3.1.67. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/downloadpdf/view/journals/japa/3/1/article-p67.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MURCIA, Juan Antonio Moreno; GIMENO, Eduardo Cervelló; CAMACHO, Antonio Martínez. Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física – Revisada en españoles: diferencias por motivos de participación. **Anales de Psicología**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 167- 176, 2007. DOI: 10.6018/analesps. Disponível em: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23071>. Acesso em: 26 dez. 2023.

NORONHA, Beatriz Prado; NASCIMENTO-SOUZA, Mary Anne; LIMA-COSTA, Maria Fernanda; PEIXOTO, Sérgio Viana. Padrões de consumo de álcool e fatores associados entre idosos brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde (2013). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 11, p. 4171-4180, Nov. 2019. DOI: 10.1590/1413-812320182411.32652017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/dN5zrVb66CkNskNd6fNxVRC/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

OLIVEIRA, Daniel Vicentini de; BERTOLINI, Sônia Maria Marques Gomes; MARTINS JÚNIOR, Joaquim. Qualidade de vida de idosas praticantes de diferentes modalidades de exercício físico. **ConScientiae Saúde**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 187–195, 2014. DOI: 10.5585/conssaude.v13n2.4697. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/4697>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PITANGA, Francisco José Gondim; LESSA, Ines. Associação entre indicadores antropométricos de obesidade e risco coronariano em adultos na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 239-248, Junho 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/3460/1/10.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde: 2019**: Percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal: Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101764.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2023

RACKOW, Pamela; SCHOLZ, Urte; HORNUNG, Rainer. Received social support and exercising: An intervention study to test the enabling hypothesis. **British Journal of Health Psychology**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 763-776, 2015. DOI: 10.1111/bjhp.12139. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjhp.12139>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SAMULSKI, D. **Psicologia do Esporte**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG, 1992.

SILVA, Sinnott Silva; SILVA, Ivelissa da; Silva, Ricardo Azevedo da; SOUZA, Luciano; TOMASI, Elaine. Atividade física e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 115-120, 2010. DOI: 10.1590/S1413-81232010000100017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/tz8z48sFy9Nv7vsPQtcfBzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2023.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani.; PEREIRA, Érico Felden; ROSSI, Angela Garcia. A hidroginástica como meio para manutenção da qualidade de vida e saúde do idoso. **Acta Fisiatr**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 226-232, 2007. DOI: 10.11606/issn.2317-0190.v14i4a102868. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatr/article/view/102868>. Acesso em: 26 dez. 2023.

VIANA, Suely Aragão Azevêdo; SILVA, Marciele de Lima; TAVARES, Patrícia Tavares de. Impacto na saúde mental do idoso durante o período de isolamento social em virtude da disseminação do COVID-19: uma revisão literária. **Diálogos em Saúde**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/272>. Acesso em: 26 dez. 2023.

WHO - World Health Organization. **Guidelines On physical Activity and Sedentary Behaviour**, 2020. Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/336656/9789240015128-eng.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 dez. 2023.

CREDECIAIS DOS AUTORES**1 Lucas Magalhães Sousa**

Instituição/Afiliação: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: lucas.magalhaes@aluno.uece.br

2 Ícaro Matheus Correia Vieira

Instituição/Afiliação: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: icaro.matheus@aluno.uece.br

3 André Accioly Nogueira Machado

Instituição/Afiliação: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: andre.accioly@uece.br

Submetido em: 29/08/2021

Publicado em: 31/12/2023

ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS E PROFISSIONAIS DO SERVIÇO

Brena Dielle Anastacio de Sousa¹

Samara Moura Barreto²

Resumo: O movimento da Reforma Psiquiátrica no Brasil tem como principal intervenção a desinstitucionalização da loucura, cujo foco não é somente a extinção de manicômios, mas também garantir às pessoas um olhar humanizado e holístico. O estudo teve o objetivo verificar como os usuários e os profissionais do Centro de Atenção Psicossocial-CAPS II de Tauá percebem a atuação do profissional de Educação Física no serviço. Estudo empírico, descritivo, qualitativo, participaram quatro usuários e quatro profissionais de nível superior. Utilizamos a entrevista semiestruturada e percebemos a adesão dos usuários nas atividades (caminhada assistida, atendimentos individuais, e o grupo 'o Corpo Fala') os usuários apontaram estar satisfeitos, enfatizando uma realidade de humanização e vínculo. Identificamos a relevância deste profissional situada fortemente pelos profissionais de saúde. Conclui-se que a inserção do profissional de Educação Física na saúde mental se coloca como um forte aliado junto ao movimento da Reforma Psiquiátrica e que essa categoria vem contribuindo significativamente nesses territórios de saúde.

Palavras-Chave: Saúde mental. Educação Física. Usuário. Atividades.

1 INTRODUÇÃO

O movimento da reforma psiquiátrica no Brasil tem como principal objetivo a desinstitucionalização da loucura, que perpassa pela extinção de manicômios e busca um olhar humanizado e holístico em relação a pessoas em sofrimento psíquico. Sendo assim, a reforma vem com o intuito de defender os direitos destas pessoas e sua inserção na sociedade (Melo, 2012).

Diante disso, no Brasil foram criados alguns serviços de atenção à saúde mental que propõe um olhar diferenciado, tais como: residências terapêuticas, leitos em Hospitais Gerais, Centros de Convivência e Cultura, entre outros, como ressignificação da abordagem ao cuidado integral à saúde. Neste contexto de mudanças surgiram também os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Esses foram embasados pela reforma psiquiátrica e tem como objetivo a promoção de cuidado integral a pessoas com transtornos mentais graves e persistentes assim como que fazem uso de álcool e/ou outras drogas, extensivo aos seus familiares, utilizando-se de uma equipe multiprofissional (Furtado *et al.*, 2014) na perspectiva do acolhimento e do tratamento em consolidação de uma rede de matriciamento. Com isso, esse serviço é subdividido em: CAPS I II, III, CAPS AD, CAPSi dependendo da população assistida, sendo este de caráter aberto e comunitário (Brasil, 2014). De acordo com a Portaria nº 336 de 19 de Fevereiro de 2002, a equipe mínima do CAPS II é composta pelos seguintes profissionais: um médico psiquiatra, um enfermeiro com formação em saúde mental, quatro profissionais com formação em nível superior, cujas categorias profissionais são: psicólogo, assistente social, enfermeiro, terapeuta ocupacional, pedagogo ou outro profissional necessário ao projeto terapêutico, seis profissionais de nível médio, entre eles: técnico e/ou auxiliar de enfermagem, técnico administrativo, técnico educacional e artesão (Brasil, 2002).

Como destaque, consideramos a participação do profissional de Educação Física no trato da Saúde Mental, uma vez que intervém no cuidado corporal na perspectiva da integralidade. Alguns estudos como os dos autores Varela e Oliveira (2018), Paula, Oliveira e Abreu (2018) e Pereira e Oliveira (2017) abordam a atuação do profissional de Educação Física na atenção ao cuidado integral na saúde mental, significando evidências de uma qualidade em saúde por meio da intervenção do exercício físico nos Projetos Terapêuticos Singulares (PTS).

Em relação a este cuidado, o profissional de Educação Física inserido numa equipe multiprofissional se coloca corresponsável do processo de saúde-doença, para isso se utiliza de práticas corporais, rodas terapêuticas, participações em grupos, entre outras, em que o principal objetivo é descaracterizar as formas de tratamentos anteriores aos serviços substitutivos e utilizar da Educação Física para possibilitar outras formas de cuidado (Paula; Oliveira; Abreu, 2018).

Como experiência dessa prática, situamos as Residências Integradas em Saúde (RIS)¹ em parcerias com as prefeituras que conseguem promover uma práxis nos dispositivos de saúde no que tange ao cuidado em saúde mental, tornando-se necessário o olhar dos gestores públicos para a inclusão dos profissionais de Educação Física, como modo de pensar a otimização da saúde coletiva com vistas à humanização e integralidade em saúde.

A Política Nacional de Humanização (PNH), veio em 2003 com o objetivo de nortear os processos de trabalho, que algumas vezes acontece à fragmentação da rede e dos processos de trabalho (Brasil, 2013).

A PNH busca construir processos coletivos entre gestores, trabalhadores e usuários, uma vez que, acontecem atitudes e práticas desumanizadas e pode algumas vezes intimidar as práticas dos profissionais e dos usuários no cuidado de si, essa política vem com o objetivo que todos devem trabalhar juntos no que se refere ao cuidado (Brasil, 2013)

Deste modo, se coloca importante apreender evidências epistemológicas sobre essa abordagem temática, sobretudo, como produto das práxis vivenciadas no solo dos territórios de saúde. Nesta configuração, o interesse pela temática surge a partir da atuação do profissional-residente² (Primeiro autor do estudo) de Educação Física no CAPS II, localizado na cidade de Tauá/CE, em que observamos a inexistência deste profissional na composição da equipe de saúde, observando no processo de territorialização a necessária intervenção profissional no âmbito do cuidado integral à saúde mental, impossibilitando a oferta

1 RIS é uma pós-graduação Lato Sensu (Especialização), designado a profissões da saúde destinado a graduados de Instituição de Ensino Superior e que estejam regulamentados em seus conselhos de classe. Esta formação é de dedicação exclusiva ao programa e tem acompanhamento constante de docente/preceptores e se caracteriza por um ensino e aprendizagem em serviço.

2Atuação da sujeito-pesquisadora como residente da saúde mental coletiva estreitada à Residência Integrada à Saúde(RIS) no Estado do Ceará cuja temporalidade foi iniciada em Março de 2017 com término previsto em Março de 2019. No primeiro ano são realizadas atividades no CAPS Geral e no segundo vivenciam no CAPSad.

sistemática de ações interventivas desse campo de conhecimento, junto à equipe multiprofissional.

Além disso, a inserção do profissional de Educação Física nos CAPS despertou atenção e curiosidade por perceber que a nossa intervenção vem contribuindo para (re)formar estes territórios de saúde na tentativa de oferecer um melhor serviço. Ao observar a história da Educação Física, percebemos que esta vem se modificando, e as formas de cuidado passam a não estar relacionada apenas às funções biológicas, superando o modelo medicalocêntrico, a terapêutica medicamentosa, buscando um trabalho humanizado e com ferramentas que sejam possíveis observar o indivíduo na questão social e cultural, trazendo novos sentidos e ressignificando a práxis (Silva; Oliveira, 2013).

A experiência vivida pela primeira autora do estudo no primeiro ano da residência no CAPS II traz como pressuposto pelas observações cotidianas alguns fundamentos de reconhecimento dessa prática: afirmações dos usuários e profissionais sobre a importância dessas práticas nas conversações formais (rodas de gestão) e informais; o número expressivo de convites realizados constantemente para atendimentos compartilhados ou participações em grupos; a lotação na agenda para o profissional de Educação Física. Vale ressaltar que também já passaram pelo serviço outros profissionais residentes deste núcleo no CAPS II de Tauá, que trouxeram práticas e pesquisas³ que afirmam a importância. Porém, torna-se necessário discutir essa temática entendendo que mesmo sabendo da importância deste profissional na saúde mental, este não compõe o quadro de funcionários no serviço, necessitando de uma maior expressividade política-epistemológica para continuarmos afirmando a importância de compor o quadro de servidores e oferecer sempre a melhor prestação de serviço, conseguinte, esperamos que em breve seja inserido o profissional ao quadro de prestadores de serviços.

Surgiu o interesse em saber a percepção dos profissionais do CAPS II, pois entendemos que existem estudos que afirmam tal importância, porém, quando chegamos à prática ainda existem momentos que temos que discutir o trabalho e a relevância deste núcleo no serviço, sendo assim, tornou-se importante entendermos como os profissionais vêm percebendo essa atuação. Também afirmamos que quando acontece módulos de núcleo na Escola de Saúde Pública, existem afirmações de outros residentes de vários municípios que

³ Pesquisa realizada no CAPS II de Tauá pelo profissional de Educação Física residente, estudo esse que foi publicado na Revista Baiana de Saúde Pública no ano de 2017.

também encontram dificuldade em relação a como os profissionais estão vendo a relevância. A proposta desse estudo surgiu através de observações e diálogos.

Deste modo, definimos como questão central: Qual a percepção dos usuários e profissionais do serviço do CAPS sobre a importância do profissional de Educação em saúde mental?

2 METODOLOGIA

Delineamos como caminho teórico-metodológico desta pesquisa, um estudo de natureza empírica, descritivo, com abordagem qualitativa (Yin, 1984). Entendemos que esta escolha nos aproxima ao fenômeno investigado em substancialidade interpretativa, como busca de significação e sentidos dados pelos sujeitos inseridos nesta realidade evocando, portanto, relações de (inter) subjetividades.

O presente estudo foi realizado no CAPS II com 8 sujeitos, sendo 4 usuários e 4 profissionais do serviço de nível superior. Este serviço atualmente atende por volta de 6.000 usuários, localizado no município de Tauá, Ceará, Brasil, esta cidade tem a população estimada em 58.119 mil habitantes, esse dispositivo atende as cidades de Tauá, Arneiroz e Aiuaba, totalizando aproximadamente 83 mil habitantes se somarmos a população das três cidades supracitadas (IBGE, 2017). Foi realizado no período de Fevereiro de 2018 a Fevereiro de 2019.

Como critério de inclusão dos usuários foram: 1- Aqueles que foram acompanhados regularmente pelos profissionais de Educação Física residentes nas turmas vigentes IV e/ou V (2017-2020) e nas turmas anteriores; 2- que se encontravam orientados temporalmente e espacialmente e para os profissionais, foram considerados como critérios: 1- Atuação no serviço por no mínimo seis meses no CAPS II; 2- comparecimento a entrevista conforme agendamento prévio cuja caracterização é expressa na tabela 1 e 2.

Vale ressaltar que chegamos a inclusão desses participantes, pois levamos em consideração os usuários que foram acompanhados pelos profissionais de Educação Física seja pela turma IV (Turma que refere a residente autora do estudo) ou por outra profissional residente da turma V e/ou já tiveram acompanhamento pelos profissionais das turmas anteriores conforme prontuário, também foi levado em consideração aqueles usuários que

estavam disponíveis de acordo com o agendamento para a realização da coleta. Em relação a escolha dos profissionais buscamos realizar com todos do nível superior, porém, uma profissional não conseguiu nos momentos agendados, sendo assim realizamos com os outros disponíveis.

Tabela 1: Caracterização dos Sujeitos (Profissional)

Sujeito	Núcleo	Tempo de Serviço CAPS II – Tauá
Profissional 1	Terapia Ocupacional	17 anos Já foi residente RIS/ESP/CE
Profissional 2	Medicina	10 anos
Profissional 3	Psicologia	1 ano Já foi residente RIS/ESP/CE
Profissional 4	Enfermagem	1 ano

Fonte: Autoria própria

Tabela 2: Caracterização dos Sujeitos (Usuários)

Sujeito	Atividade que participa ou já participou de acordo com prontuário	Sexo	Tempo que participa das atividades do núcleo de Educação Física
Usuário 1	Atendimentos individuais; Atendimentos compartilhados; Grupo o Corpo Fala; Caminhada assistida; Visitas.	Feminino	2014-2018
Usuário 2	Atendimentos individuais; Atendimentos compartilhados; Visitas.	Feminino	2017-2018
Usuário 3	Grupo Passos pela vida (caminhada).	Masculino	2018-2018
Usuário 4	Atendimentos individuais; Grupo passos pela vida (Caminhada assistida); Grupo o Corpo fala.	Feminino	2014-2018

Fonte: Autoria própria

A coleta de dados teve início após a autorização da coordenação do CAPS II pela assinatura do Termo de Anuência. Foi utilizada como técnica de coletas de dados, a entrevista semiestruturada com usuários e profissionais.

A entrevista semiestruturada consiste em aplicação de um roteiro previamente elaborado, sendo importante um cuidado na elaboração de perguntas, para que consiga atingir o objetivo do pretendido, adequando sempre o roteiro e a linguagem utilizada, este tipo de entrevista possibilita comunicação mais livre e os resultados obtidos não estão fechados em alternativas que exigem marcações (Manzini, 2012).

Utilizamos desse tipo de ferramenta pois entendemos que precisava ser um momento acolhedor que os participantes pudessem se expressar e relatar suas opiniões e fosse uma linguagem bem clara, por isso, entendemos que esse tipo seria o melhor para o nosso estudo.

Para realizá-la, os sujeitos foram definidos em dois grupos, a saber: I- Grupo de usuários identificados pela letra “U”, formado por usuários do serviço acompanhados pelos profissionais residentes do serviço, e o grupo II identificado pela letra “P”, composto por profissionais do serviço (um enfermeiro, um psicólogo, um médico e uma terapeuta ocupacional). Buscamos realizar com os profissionais também por mais que ainda existam discussões academicamente sobre a atuação e relevância da categoria no serviço, ainda é necessário esses diálogos.

As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: No grupo U foi aplicada com a realização de visitas domiciliares e em grupos existentes de atividades físicas, o grupo P foi em encontros realizados no próprio CAPS, tanto no grupo U quanto no grupo P foram em momentos agendados, essas entrevistas foram realizadas pela primeira autora da pesquisa. Para registro dessa coleta de dados foi utilizado um celular SAMSUNG, com funções de gravador de voz. Este celular serviu para gravar a entrevista, que posteriormente foi transcrita integralmente.

Em posse da transcrição textual, foi feita uma triangulação dos dados inventariados de modo interpretativo, por meio da análise de conteúdo (Minayo, 2008), em tematização das categorias previamente definidas como: I- caracterização dos serviços prestados pelo profissional de Educação Física, II- expectativas e satisfação dos usuários e profissionais sobre as ações de atenção à saúde desenvolvida pelo profissional de educação física; III- Sugestões apontadas relativas à qualidade dessas ações.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tendo como base a resolução de nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e aprovado pelo comitê de ética da Escola de Saúde Pública do Ceará, parecer de número 2.794.841.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alicerçados sobre a análise de conteúdo conforme os objetivos da pesquisa, subdividimos a apresentação dos resultados em dois grupos referentes: I- Usuários (U) e II – Profissionais (P).

Para o grupo de usuários (U) apreendemos a tematização das seguintes categorias: 1- Busca pelos serviços ofertados no CAPS; 2- Satisfação em relação aos serviços e relatos sobre as atividades ofertadas por esse profissional.

Para o grupo de profissionais (P) apreendemos a tematização das seguintes categorias: 1- Relevância do Profissional de Educação Física no serviço no cuidado em saúde mental; 2- Atuação do profissional de Educação Física; 3- Atividades realizadas em saúde junto ao profissional de Educação Física; 4- Reconhecimento do trabalho deste profissional e 5- Sugestões que os profissionais fazem em relação ao núcleo de Educação Física.

3.1 GRUPO I- USUÁRIOS (U)

No que tange a busca pelos serviços ofertados pelo profissional de Educação Física foi possível identificar o sistema/mecanismo de referência entre os profissionais de saúde como balizador. Os usuários afirmaram que começaram o acompanhamento pelo profissional da Educação Física devido aos encaminhamentos realizados pelo quadro de profissionais de saúde do próprio serviço, percebendo o trabalho colaborativo numa dimensão multiprofissional. Dentre os motivos, destacam-se os processos saúde-doença.

Os motivos foram que eu tava com a depressão. Estou satisfeita, lá eles atendem muito bem são muito legal e eu estou cada vez melhorando... A psicóloga, o doutor, os profissionais lá do CAPS falaram que era bom e ele já foi fazendo meu cadastro e já foi encaminhando eu pra fazer as caminhadas, que é bom pra saúde. A assistente social e o enfermeiro também encaminharam pra ir e eu comecei o

tratamento. (U1, Atendida (o) através do grupo o corpo fala e pelas caminhadas assistidas).

Fui encaminhada ao CAPS por um cardiologista, devido a um problema de ansiedade. Fui encaminhada ao profissional de Educação Física através de outras pessoas lá do CAPS, eu não lembro qual foi se foi à enfermeira, psicóloga, mas foi por lá mesmo, funcionário de lá. (U2, Atendimentos individuais e compartilhados).

Desde infância eu tive problemas emocionais, então devido a uma depressão que eu tive na infância e ainda luto contra ela, me sugeriram procurar o CAPS, então eu procurei e já tem muito tempo que eu sou acompanhado. Eu passei pela enfermeira e ela viu que eu estava acima do peso, falou do projeto e depois veio a profissional de Educação Física falar comigo, me falou dos benefícios de como era o projeto eu fiquei muito interessado. (U3, Atendida (o) através da caminhada assistida).

Os relatos supracitados mostram a adesão pelos usuários das atividades desenvolvidas (tabela 3) pelos profissionais residentes de Educação Física, entre elas, a caminhada assistida, os atendimentos individuais e compartilhados entre as categorias do CAPS II, e o grupo ‘o Corpo Fala’ cujo estímulo e indicação são feitas pelos profissionais do CAPS II que acompanham os resultados dessas atividades, observando quando os usuários estão acima do peso, relatando melhorias das práticas de exercícios físicos e reiterando a importância desse serviço. Os relatos mostram que os usuários sempre são encaminhados por algum profissional, seja o médico e/ou outras categorias o que demonstra que os colaboradores estão percebendo a importância do acompanhamento pelo núcleo de Educação Física.

Tabela 3: Caracterização dos serviços ofertados

Caminhada assistida	Caminhada realizada no parque da cidade de Tauá, onde usuários do serviço CAPS II se deslocam até o parque para realizarem a caminhada juntos e também estão presentes o profissional de Educação Física e outras categorias profissionais.
Atendimentos individuais e compartilhados	Momento que é realizado o atendimento individual com o profissional de Educação Física ou compartilhado com outros profissionais do serviço CAPS II.
Grupo o Corpo Fala	Grupo realizado no próprio CAPS II, criado com o objetivo de trabalhar temáticas diversas, sejam campanhas, temas relacionado ao estresse, ao cotidiano, práticas corporais e outros.

Fonte: Elaboração própria

No estudo de Furtado *et al.* (2016) foram identificadas as seguintes atividades realizadas pelo profissional de Educação Física num CAPS em Goiânia: 1- Oficinas Terapêuticas sendo estruturadas por temáticas relacionados as profissões encontradas no serviço, ou ainda organizadas por rodas de conversas matizadas com dispositivos pedagógicos: músicas, filmes e outras, cujo profissional de Educação Física se insere nessa mediação; 2- consultas conjuntas; 3- atividades de lazer (passeios e confraternizações); e 4 - atendimento familiar e visita domiciliar.

No âmbito da participação nessas atividades, os usuários relataram que os profissionais de Educação Física que já contribuíram e/ou contribuem no CAPS II trazem um atendimento humanizado, orienta sobre a importância de realizar exercícios físicos, aprendendo quais as vestimentas e ações necessárias para esta prática, desenvolvem relações de atenção ao cuidado que não se resume ao olhar biológico.

Nesse sentido, percebemos que o trabalho do profissional de Educação Física é uma boa ferramenta nos dispositivos de saúde mental que possibilita diálogos entre as profissões, buscando ter relações horizontais (Freitas; Carvalho; Mendes, 2013).

Ao questioná-los sobre a qualidade e benefícios dos serviços ofertados na área da Educação Física, os(as) usuários(as) apontam estar satisfeitos no que tange as relações de cuidado em saúde física, psicológica, social, enfatizando uma realidade de humanização e integralidade:

Esse profissional é muito bom, sempre com respeito, com educação, com carinho, falando o que era bom que íamos dormir melhor, sentir melhor. Já participei das caminhadas, dos grupos também. Esse profissional trata muito bem, com educação e ensinava, o que era melhor pra nós, e pra nós levar água. (U1, Atendida (o) através do grupo o corpo fala e pelas caminhadas assistidas.

Teve mudanças e serviu pra eu reavivar porque a verdade é que a gente sabe que o exercício, uma física, faz bem para a saúde a gente é que se acomoda e com os seus conselhos é claro que melhorou. Teve benefícios, porque eu busquei fazer a caminhada e tipo exercício como alongamentos e melhorou muito. Eu gostaria de falar que vocês lá do CAPS continuasse com o trabalho de vocês que eu admirei muito, fui muito bem atendida e vocês estão de parabéns. (U2, Atendimentos individuais e compartilhados).

Eu estou muito satisfeito, estou muito alegre, inclusive minha esposa me incentiva bastante vim pra cá, e recomendo pra alguém do CAPS que tem problemas como eu que seria uma das coisas melhor e eles iriam vê, como é bom o resultado de praticar exercícios tanto com o corpo e também com a mente. A profissional é uma pessoa muito boa, nos ajuda em todos os modos, fala sobre o coração, sobre a

saúde emocional, em todo o âmbito da saúde da educação que envolve o trabalho dela. (U3, Atendida (o) através da caminhada assistida).

Eu acho bom porque é divertida pra gente, a gente faz aquela caminhada, é muito bom, eu me sinto muito bem. A profissional me trata muito bem, a gente caminha do jeito que a gente puder, ela não força a gente caminhar depressa, tem que ser no normal, no limite. Eu estou satisfeita graças a Deus... (U4 Atendida (o) através da caminhada assistida).

O vínculo criado entre profissionais e usuários também demonstra a realidade de humanização e acolhimento, o usuário é respeitado e bem acolhido pelos profissionais de Educação Física que já passaram e/ou estão no CAPS II. A integralidade é percebida pela manifestação da dimensão biopsicossocial, do empoderamento do cuidado, do respeito aos limites, das estratégias utilizadas para alcance dos objetivos, da escuta sensível, da ressignificação dos medos.

Neste sentido, podemos afirmar que o professor de Educação Física é importante em serviços como este, uma vez que utiliza atividades que motivam; que trabalham o resgate de autoestima e independência; exploram a criatividade dos usuários e, auxiliam no pertencimento desses sujeitos no meio social (Santos; Anjos, 2016).

A literatura afirma a relevância do profissional de Educação Física na saúde mental, porém, quando vamos a prática ainda percebesse locais que não tem esse profissional no quadro de colaboradores, na cidade de Tauá, por exemplo, o preceptor era do Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF), ou seja, era o responsável por esse suporte ao residente, sendo assim é importante refletir já que existe o profissional residente no serviço do CAPS II, também é importante o preceptor de núcleo ser do quadro de colaboradores do próprio CAPS, possibilitando assim um melhor suporte.

Se levarmos em consideração caso em um determinado período as próximas turmas de residência não for para o município de Tauá, a questão das atividades ofertadas por esse núcleo pode ter um declínio, visto que, as atribuições do núcleo devem ser realizadas por um profissional com a mesma formação, sendo assim, afirmamos a importância de ter um profissional de Educação Física no próprio serviço para que as atividades não sejam deixadas de lado, caso venha a não ter mais residência naquele local e mesmo tendo essa política pública ainda assim fazer-se necessário ter um profissional definitivo no quadro de colaboradores, levando em consideração as afirmativas da literatura.

Verificamos que a criação de vínculo entre profissionais e usuários ajuda no tratamento terapêutico, otimizando a participação nas atividades propostas pelo profissional de Educação Física. Os usuários afirmaram ser um espaço de bastante alegria e felicidade, uma vez que há um trato de respeito e dedicação. Significaram também, várias vezes, o quanto é bom o ato de se exercitar.

Entre os benefícios associados à atenção da saúde mental, os usuários destacaram a melhoria acerca da qualidade do sono e a responsabilidade de si pelo cuidado em saúde:

Eu senti diferença, melhorou na qualidade do meu sono, melhorou na minha disposição, me ajuda a ter motivação, me deu algo como, por exemplo, de ter esse objetivo de vida toda segunda e quarta, me ajudou a aprender também com meus compromissos, ter responsabilidade e arcar corretamente. (U3, Atendida (o) através da caminhada assistida).

Vi mudanças, eu me sinto bem, eu durmo bem, eu não sinto nada quando eu faço a caminhada, agora quando eu não faço, eu sinto dor nas pernas, por todo canto, como nesses dias que eu estava sem caminhar eu estava sentindo... (U4 Atendida (o) através da caminhada assistida).

A multiprofissionalidade também é destacada como uma condição positiva de condição da saúde:

Estou muito satisfeita e eu gosto muito... e graças a Deus que tem esses profissionais e que tem esse atendimento pra nós, que precisa tanto e nós vamos distraindo, vamos melhorando tudo isso é muito bom. (U1, Atendida (o) através do grupo o corpo fala e pelas caminhadas assistidas).

Estou muito satisfeito, porque é um atendimento muito bom, tanto na área da Psicologia, Psiquiatria, na área da Educação Física aqui com profissional como vocês, ta me dando muita ajuda, melhorou em muitas coisas. (U3, Atendida (o) através da caminhada assistida).

As práticas regulares de exercícios físicos de intenso a moderada auxiliam positivamente na saúde mental e social, melhorando a qualidade de vida dos praticantes, no que concerne a autoestima, autonomia e resgate da cidadania (Takeda; Stefanelli, 2006). Os autores Takeda e Stefanelli também reportam sobre a importância de ter um profissional de Educação Física na saúde mental e propõe que novas pesquisas sejam realizadas no âmbito da afirmação desse profissional no quadro funcional dessa atenção a saúde. Levando em

consideração essa afirmativa, percebemos que o nosso estudo se assemelha ao observamos as melhorias apontadas na entrevista.

A consciência e trato com a imagem corporal também emerge como disposições desse serviço:

Eu pensei se eu ia emagrecer mais e eu não queria, ai falaram pra mim que não, que era bom, pra saúde que não era apenas pra emagrecer, era bom porque eu ficava melhor, dormia melhor. U1 (Atendida (o) através do grupo o corpo fala e pelas caminhadas assistidas).

Eu pensei também em emagrecer que ia me ajudar também na questão da autoestima devido ta um pouquinho acima do peso, então as orientações, o modo como eu estou sendo observado e está ajudando eu estou muito feliz. (U3, Atendida (o) através da caminhada assistida).

O corpo é visto muitas vezes como algo mecânico, sendo ele utilizado como objeto de beleza e trabalho. Existem discussões sobre o padrão que deve ser o corpo, influenciando as pessoas a buscarem o corpo ideal, ficando à mercê do que é visto como belo (Viana; Bolzan, 2011).

Para Varela e Oliveira (2018) quando a Educação Física é abordada em rodas de gestão no serviço é trazida a realidade da prática de exercícios para a perda de peso, existindo afirmações que os remédios podem vir a contribuir no ganho de peso. Pode ser que aconteçam sofrimentos ligados à aceitação da imagem corporal, uma vez que os padrões de beleza são impostos socialmente.

É importante o entendimento que o PTS é uma tríade (Projeto/Terapêutico/Singular) em que estabelece as relações conceituais/procedimentais: é um projeto, pois ele nunca se encontra finalizado, conseguinte, estando sempre em constante reformulação, é terapêutico, uma vez que esse cuidado ofertado se encontra em referência na produção de sentidos sobre as práticas de saúde do sujeito. É singular, estando sempre se referindo ao sujeito/família no que tange ao resultado do cuidado de si. Esta ferramenta busca ser participativa, eficiente e partilhada entre o usuário que está sofrendo, técnico de referência e os outros profissionais necessários do serviço (Grigolo *et al.*, 2014).

Verificamos, portanto, a satisfação dos usuários no que tange as relações de cuidado em saúde física, psicológica, social e afetiva, enfatizando uma realidade de humanização, também percebida pela constituição de vínculos junto a profissional de Educação Física.

3.2 GRUPO II- PROFISSIONAL (P)

Ao realizar esses momentos de diálogos com os usuários, sentimos a importância de conversar com os profissionais envolvidos no serviço do CAPS II, observando qual a percepção deste em relação à intervenção profissional da Educação Física.

Conforme a análise, a relevância do profissional de Educação Física também foi situada pelos profissionais de saúde como que vai além da terapêutica medicamentosa, envolvendo a integralidade e humanização, da intervenção grupal como modo de gestão do cuidado:

[...] além dos acompanhamentos clínicos, medicamentoso, terapêutico o usuário necessita de trabalhar suas necessidades como a utilização da Educação Física, e já visto que é benéfico para o tratamento desses usuários. (P1, dezessete anos no serviço do CAPS II).

[...] são os profissionais que promovem benefícios biopsicossociais. E cotidianamente me deparo durante meus atendimentos com demandas de pacientes que necessitam do trabalho e das atividades que são desenvolvidas por este profissional. (P3, Um ano no serviço do CAPS II).

É extremamente importante ter um profissional de Educação Física no CAPS. Esse profissional contribui de forma relevante para uma melhor qualidade de vida dos pacientes, sobretudo no intervalo as práticas de exercícios. (P4, Um ano no serviço do CAPS II).

A partir do momento que os profissionais de Educação Física são valorizados pelos usuários e profissionais, os serviços ofertados por essa categoria vão ganhando espaço nos CAPS. Como apontam Viana e Santos (2012) o trabalho dos profissionais de Educação Física na saúde é relevante e trazem resultados positivos acerca da saúde mental, por não considerar apenas o corpo biológico. É importante não apenas a utilização dos aprendizados da vida acadêmica, mas os saberes da experiência e da prática que produzem sentidos sobre a forma de cuidar do outro, os afetos, a disponibilidade de tempo para diálogo com o paciente.

Também foi apontada a inovação de práticas e/ou modelo de atenção à saúde fortalecida pelo profissional de Educação Física através da integralidade e humanização. Esta constatação também foi sentida pelos usuários, conforme dados levantados anteriormente:

A atuação da profissional de Educação Física favorece a atenção holística e humanizada dos usuários do serviço. (P2, Dez anos no serviço do CAPS II).

Percebo como novos sujeitos/profissionais que apresentam novas práticas para o campo da saúde, vendo o paciente como um todo, e não de forma individualizada ou fragmentada. Acolhendo as demandas do paciente diante de uma perspectiva integral e humanizada. (P3, Um ano no serviço do CAPS II).

O acolhimento humanizado com os usuários que buscam o tratamento em serviços como o CAPS é essencial. Percebemos que as práticas de exercícios físicos se tornam um forte aliado no tratamento. As pessoas com transtornos mentais que praticam alguma atividade física podem ter melhorias acerca da sua reinserção social, mudanças no estilo de vida, redução ansiedade e promoção de sociabilidades (Lourenço *et al.*, 2017).

Quando falamos em integralidade é importante o entendimento do sujeito em sua totalidade, buscando entender a pessoa em seu contexto social, histórico, familiar. É necessária a busca pela compreensão que o sujeito é um ser que tem muitas necessidades e que devem ser observadas. A integralidade precisa ser um eixo de formas de agir para um atendimento melhor, buscando agir sobre as reais necessidades de cada sujeito (Nasi *et al.*, 2009).

No que tange as atividades realizadas em saúde conjunto com o profissional de Educação Física, os profissionais de saúde puderam destacar conforme quadro 1:

Quadro 1: Atividades realizadas em saúde conjunto com o profissional de Educação Física

ATIVIDADES	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA
TERRITORIALIZAÇÃO EM SAÚDE	4		
SALA DE SITUAÇÃO EM SAÚDE	3	1	
EDUCAÇÃO EM SAÚDE	4		
ATENDIMENTOS COMPARTILHADAS	4		
PRÁTICAS CORPORAIS	4		
ESTUDOS DE CASOS	4		
ACOLHIMENTO EM SAÚDE	4		
RODAS DE GESTÃO EM SAÚDE	3		1
ELABORAÇÃO DE PROJETO TERAPEUTICOS	4		
APOIO MATRICIAL	4		
INTERVENÇÕES EM SAÚDE EM EQUIPAMENTOS SOCIAIS	3	1	
REALIZAÇÃO DE GRUPOS EM SAÚDE	4		
AVALIAÇÃO DAS AÇÕES EM SAÚDE	4		
VISITA DOMICILIARES	4		
AÇÕES INTERSETORIAIS NA ATENÇÃO A SAÚDE	4		
CAMPANHAS PREVENTIVAS	4		

Fonte: Elaboração própria

Foi possível verificar que o profissional de Educação Física participa ativamente das atividades que compreendem a atenção a saúde mental, o que demarca o seu reconhecimento nessa intervenção.

De modo diferente, o estudo de Scherer e Santos (2009) aponta que os profissionais de Educação Física não são reconhecidos como profissional de saúde, e que atividades como caminhadas, jogos recreativos ou outros exercícios ficam sob responsabilidade de outras categorias consideradas da saúde mental. Como exceção, destacam que os coordenadores dos CAPS e coordenador geral de saúde mental que participaram da pesquisa reconhecem a relevância dos exercícios físicos para os usuários dos CAPS. Reiteram, portanto, que uma categoria profissional não é mais apreciável que outra, já que falamos de equipe multiprofissional, vale ressaltar que esse trabalho em questão tem 10 anos, ou seja, as visões vêm se modificando ao passar dos anos.

A forma, a frequência e a intensidade das práticas corporais se colocam como conhecimento específico do profissional de Educação Física, sendo estes responsáveis em proporcionar um melhor resultado, cujas atividades não são resumidas a recreação.

Varela e Oliveira (2018) também colaboram quando acentuam reflexividades sobre o fazer da categoria de Educação Física nos CAPS, onde algumas vezes são destinadas tarefas restritas a matriz curricular do curso de graduação, por exemplo: alongamentos, recreação, ou outras atividades relacionadas à área. Por conseguinte, isso se torna preocupante visto que desconhecem a práxis do profissional de saúde mental no âmbito da sua contribuição nos acolhimentos, na participação de matriciamentos, na construção de Projeto Terapêutico Singular (PTS), nas salas de espera, nas discussões de caso e demais atividades referentes a esse cuidado.

Segundo os autores, existem olhares fragmentados sobre essa formação e sobre essa atuação, fazendo com que ainda seja um desafio da residência multiprofissional em saúde a oportunidade dessa práxis, ao mesmo tempo em que pode ser geradora de mudanças desse contexto. Ainda assim, faz-se necessário a reformulação das matrizes curriculares a fim que seja dada a devida atenção para essa abordagem.

Nesse sentido, compreendemos que os profissionais do CAPS II de Tauá percebem a valor do serviço dessa categoria profissional, assinalando as atividades que a área de Educação Física realiza no serviço, em atos de saúde coletivizados.

Até o presente momento não existe um profissional de Educação Física compondo o quadro de colaboradores, exceto os residentes que acabam contribuindo enquanto categoria e com isso colaborando na construção dessa clínica ampliada.

Ao indagar sobre o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo profissional de Educação Física no CAPS, a significação desse fazer é apresentada em unanimidade cuja referência aponta as intervenções em saúde sobre a, interdisciplinaridade, a promoção da saúde e qualidade de vida na otimização da saúde mental:

Esse profissional trabalha com a criação de grupo na comunidade com participação de usuários e melhora nos sintomas clínicos do mesmo. A população atendida no CAPS reconhece o trabalho e pedem acompanhamento desse profissional. Pois como se foi trabalhado a importância da Educação Física no tratamento dos mesmos. (P1, Dezesete anos no serviço do CAPS II).

Este profissional fortalece o trabalho interdisciplinar, contribui no PTS, ações de promoção a saúde. A população atendida no serviço reconhece o trabalho desse profissional. Os nossos usuários reconhecem, gostam e participam ativamente das atividades propostas pelos profissionais de Educação Física. (P2, Dez anos no serviço do CAPS II).

É um trabalho de grande relevância e que deixa as suas contribuições para o serviço e para a melhoria do acompanhamento/atendimento e da qualidade de vida dos pacientes. O trabalho do profissional de Educação Física é reconhecido sim. Um exemplo, é quando alguns pacientes verbalizam durante o atendimento, sobre os ganhos e benefícios que obtém com as atividades desenvolvidas por esses profissionais. Ou então, quando referem sentir falta de determinada atividade de proposta/realizada por esta categoria profissional. (P3, Um ano no serviço do CAPS II).

Em convergência com essa realidade, o estudo de Scherer e Santos (2009) afirmam que a atividade física é interessante para o público de saúde mental, situando que o corpo vai perdendo o sentir e o vibrar, e o se movimentar e a atividade física é uma forte aliada para retomar a energia positiva e a vibrações corporais. O profissional de Educação Física na saúde mental é um forte participante para o processo da luta antimanicomial, construindo juntamente com a equipe de saúde mental novas ferramentas do cuidar (Paula; Oliveira; Abreu, 2018).

Entre as sugestões no processo de trabalho do núcleo de Educação Física foram apontadas pelos profissionais:

Como sugestão é importante grupos no serviço, com pacientes e profissionais. (P1, Dezesete anos no serviço do CAPS II).

Sugiro a ampliação das atividades grupais, atividades extramuros, desenvolvendo ações na área de adscrição dos usuários e, fortalecendo os vínculos sociais e comunitários. (P2, Dez anos no serviço do CAPS II).

Deixo como sugestão, que os profissionais de Educação Física a cada dia busque conquistar seu espaço para atuação no campo da saúde, dando ênfase a área da saúde mental. Que estes profissionais procurem se capacitar para desenvolver seu trabalho de forma efetiva e embasado no que é solicitado no cotidiano dos serviços de saúde. (P3, Um ano no serviço do CAPS II).

Sugiro a criação e manutenção de mais grupos terapêuticos. (P4, Um ano no serviço do CAPS II).

Pudemos observar que em todos os momentos relatados pelos profissionais e usuários é colocada a importância dos serviços ofertados pelo profissional de Educação Física.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do profissional de Educação Física na saúde mental coloca essa categoria profissional como um forte aliado junto ao movimento da Reforma Psiquiátrica, onde o cuidado com as pessoas com transtornos mentais não requer somente o tratamento medicamentoso, mas uma clínica ampliada que encena processos de humanização, integralidade e afetividade. Existem várias formas de desenvolver a saúde, sendo a Educação Física uma área do conhecimento matricial no construto de uma racionalidade de prevenção, promoção e recuperação da saúde, que olha o indivíduo como um todo e leva em consideração as potencialidades, os objetivos, e os anseios dos usuários.

Os usuários apontam sobre a humanização presente em alguns momentos, aprendendo com as práticas corporais a relevância de ter uma vida ativa, começam a compreender coisas simples como vestimentas adequadas, se hidratar e acabam sendo afetados sobre o cuidar si. As maneiras que se expressam demonstram estarem satisfeitos com

essa metodologia de cuidado, sentindo-se melhor nos aspectos físicos, mentais e sociais. Os participantes da pesquisa trazem consigo relatos sobre melhorias da qualidade do sono, qualidade de vida e criando também a responsabilização do cuidado de si.

Os profissionais do serviço também apontaram a importância dessa categoria no CAPS, relatando os processos de integralidade e humanização. A maneira de como esses profissionais da turma IV e/ou V (turmas ativas) e das turmas anteriores buscam cuidar do outro e através dos exercícios e da forma de cuidado os usuários afirmam em atendimentos o que estão felizes no que tange ao atendimento pela profissional de Educação Física.

Entretanto mesmo com experiências práticas e produções científicas acerca da atuação do profissional de Educação Física nos CAPS, ainda se torna necessário o empoderamento desta profissão para legitimar sua intervenção nesse cuidado. Neste sentido, é importante falarmos da potencialidade das Residências Integradas em Saúde da ESP-CE, que são responsáveis pela formação em serviço desses profissionais como realidade de práxis educativa na Atenção Psicossocial, trazendo contribuições sobre o pensar e o agir neste cuidado.

É importante trazermos as seguintes reflexões: a residência possibilita seis semanas de territorialização, rodas para discussões de casos, momentos dedicado a estudos em grupo e outras atividades, sabemos que a agenda dos profissionais residentes são flexíveis, a reflexão que devemos ter é em relação às agendas dos profissionais do serviço, se eles também tem agendas flexíveis que ajudem na construção e reconstrução de suas práticas.

Estudos como esse é importante visto que mesmo a literatura trazendo os benefícios das atividades físicas nos serviços dos CAPS, ainda existem momentos na prática que precisamos dialogar e mostrar a relevância de ter um profissional desse núcleo no quadro de colaboradores, mostrando que essa categoria também é profissional de saúde mental e deve participar ativamente das atividades.

Aqui afirmamos que não estamos buscando apenas a inserção desses profissionais nos CAPS, mas estamos lutando por melhores condições e maneiras de cuidar do outro. As práticas corporais quando bem trabalhadas proporcionam melhorias na qualidade de vida conforme os dados analisados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Centro de Atenção Psicossocial**, 2014. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/803-sas-raiz/daet-raiz/saude-mental/12-saude-mental/12609-caps>. Acesso em: 31 out 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização (PNH)**. Brasília, DF:, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 336**. Brasília, DF: 19 fev. 2002. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html. Acesso em: 14 out 2017.
- FREITAS, Fabiana Fernandes de; CARVALHO, Yara Maria de; MENDES, Valéria Monteiro. Educação Física e Saúde: Aproximações com a clínica ampliada. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v.35, n.3, p.639-656, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338594009.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2023.
- FURTADO, Roberto Pereira; CAVALARI NETO, Ranulfo; RIOS, Gleyson Batista; MARTINEZ, Jéssica Félix Nicácio; OLIVEIRA, Marcos Flávio Mércio de . Educação Física e Saúde Mental: Uma análise da rotina de trabalho dos profissionais dos CAPS de Goiânia. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 1077–1090, 2016. DOI: 10.22456/1982-8918.62158. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/62158>. Acesso em: 24 dez. 2023.
- FURTADO, Roberto Pereira; OLIVEIRA, Marcos Flávio Mércio de; SOUSA, Marcel Farias de; VIEIRA, Patrícia Santiago; NEVES, Ricardo Lira de Rezende; RIOS, Gleyson Batista; SIMON, William de Jesus. O trabalho do professor de Educação Física no CAPS: Aproximações iniciais. **Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 41–52, 2014. DOI: 10.22456/1982-8918.43457. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/43457>. Acesso em: 24 dez. 2023.
- GRIGOLO, Tânia Maris; PERES, Girlane Mayara; GARCIA JUNIOR, Carlos Alberto; RODRIGUES, Jeferson. O projeto Terapêutico Singular na clínica da Atenção Psicossocial. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, [S. l.], v.7, n. 15, p. 53-73, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/68912>. Acesso em: 24 dez. 2023.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da população residente no Brasil e Entidades da Federação**. [S. l.]: Agência IBGE Notícias, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=1328>. Acesso 10 fev. 2019.
- LOURENÇO, Bruno da Silva; PERES, Maria Angélica de Almeida; PORTO, Isaura Setenta; OLIVEIRA, Rosane Mara Pontes de; DUTRA, Virginia Faria Damásio. Atividade Física como uma estratégia terapêutica em saúde mental: revisão integrativa com implicação para o cuidado de enfermagem. **Esc Anna Nery**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. e20160390, 2017. DOI:

10.1590/2177-9465-EAN-2016-0390. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ean/v21n3/pt_1414-8145-ean-2177-9465-EAN-2016-0390.pdf. Acesso em: 11 fev 2019.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros. **Consagro**, [S. l.], 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/2012/03/16/entevista-semi-estruturada-analise-de-objetivos-e-de-roteiros/>. Acesso em: 02 ago 2018.

MELO, A. Apontamentos sobre a reforma psiquiátrica no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v.8, n. 9, p. 84-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/68692/41361>. Acesso em: 14 out 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASI, Cíntia; CARDOSO, Adriana Serdotte Freitas; SCHNEIDER, Jacó Fernando; OLSCHOWSKY, Agnes; WETZEL, Christine. A integralidade na atenção a saúde mental. In: Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos, 7, 2008, **Anais...** [S. l.]: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17129/000691088.pdf?sequence>. Acesso em: 11 fev 2019.

PAULA, Antonio Diego Abreu de; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; ABREU, Samara Moura Barreto de. Educação Física, Rede de Atenção Psicossocial e Grupo de Práticas Corporais: Estudo de Caso. **Revista Baiana de Saúde Pública**, [S. l.], v.41 p.831-842, 2018. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/2576>. Acesso em: 24 dez. 2023.

PEREIRA, Cicero Tiago Fernandes; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de. Grupo de Ginástica Comunitária Vinculado a um Centro de Atenção Psicossocial: Relato de Experiência. **Revista Bio Motriz**, [S. l.], v.11, n.2, 2017. Disponível em: <https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/download/70/22/198>. Acesso em: 04 out. 2019.

SANTOS, Silmara Leal dos; ANJOS, Wendel Fren Costa dos. O professor de Educação Física e sua atuação no CAPS II: Atividades Rítmicas e expressiva e seus benefícios para a saúde mental. In: Congresso Internacional de Atividade Física, Nutrição e Saúde, 2, **Anais...** [S. l.], n. 1, Universidade Tiradentes, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/CIAFIS/article/view/2680>. Acesso em: 11 fev 2019.

SCHERER, Carla; SANTOS, Daniela Lopes dos. **A Educação Física nos Centros de Atenção Psicossocial em um Município do Sul do Brasil**. 2009. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/872>. Acesso em: 24 dez. 2023.

SILVA, André Luis Façanha da; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de. A Trajetória da Educação Física no SUS em Sobral-CE: Um Resgate Histórico. **Conexões**, Campinas, SP, v. 11, n. 2, p. 193–207, 2013. DOI: 10.20396/conex.v11i2.8637623. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637623>. Acesso em: 24 dez. 2023.

TAKEDA, Osvaldo Hakio; STEFANELLI, Maguida Costa. Atividade física, saúde mental e reabilitação psicossocial. **REME: Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 171-75, abr./ju. 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/d499699c-418a-4781-91a9-a7c694827e8f/STEFANELLI%2C%20M%20C%20doc%2020.pdf>. Acesso em: 06 Mar 2019.

VARELA, Shalana Holanda; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de. Alongamento? Dinâmica? Chama o professor de Educação Física! Rediscutindo o fazer da categoria em um CAPS. **Licere**. [S. l.], v.21, n.1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1780/1221>. Acesso em: 24 dez. 2023.

VIANA, D; BOLZAN,L. Oficinas dos sentidos. *In*: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 5, **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2011.

VIANA, Dênys Souza; SANTOS, Jullyana Esteves dos. O profissional de Educação Física na Saúde Mental: Sua importância Biopsicossocial. *In*: Reunião anual da SBPC, 64 **Anais/Resumos**, São Luis, MA: UFMA, 2012. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/saoluis/home/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

CREDENCIAIS DOS AUTORES**1 Brena Dielle Anastacio de Sousa**

Instituição/Afiliação: Escola de Saúde Pública do Ceará

E-mail: brenadielle@gmail.com

2 Samara Moura Barreto

Instituição/Afiliação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

E-mail: samaraef@hotmail.com

Submetido em: 30/03/2019

Publicado em: 31/12/2023

UMA ANÁLISE SOBRE AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

João Marcos Saturnino Pereira¹
Francisco Eraldo da Silva Maia²
Maria Ozirene Maia Vidal³

Resumo: O presente trabalho buscou analisar as possíveis contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação do professor reflexivo na Educação Física, tendo como corpus de investigação as atividades desenvolvidas no subprojeto do PRP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Limoeiro do Norte. Para apreender a realidade empírica, realizou-se uma pesquisa de campo, com uso da abordagem qualitativa, juntamente com o método estudo de caso, realizado com os residentes do subprojeto mencionado acima. Os dados foram coletados mediante a aplicação de um questionário on-line, contendo perguntas abertas, elaborado pelo aplicativo Google Forms. Os resultados demonstraram que o PRP reorganizou a inserção dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física no espaço escolar, proporcionando uma vivência mais enriquecedora com as atividades docentes durante a formação inicial, resultando, assim, em uma maior aproximação com o futuro espaço de atuação profissional, as escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Diante do estudo, foi possível concluir que o PRP possibilitou aos residentes do curso de licenciatura em Educação Física uma formação docente que discute a prática profissional dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, mediada pelo diálogo e a troca de conhecimentos e experiências profissionais entre os docentes orientadores, os preceptores e os residentes.

Palavras-chave: Professor Reflexivo. Formação de Professores. Programa Residência Pedagógica. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1990, a formação de professores passou a ser discutida sob novas perspectivas teóricas em vários países com o objetivo de superar o paradigma da racionalidade técnica, responsável por formar professores distantes da realidade escolar, incapazes de resolver os problemas que emergiam da prática docente (Soares Júnior, 2010). Neste mesmo período, as ideias de Donald Schön chegam ao Brasil, trazendo consigo os pressupostos necessários para a formação do professor reflexivo, valorizando a experiência e a reflexão na formação docente, buscando preparar os futuros professores para lidar com as dificuldades encontradas no interior da profissão (Pimenta, 2012b).

Paralelo a este cenário, a formação em Educação Física encontrava-se em crise, devido às lacunas deixadas pelo currículo técnico-esportivo e pelo técnico-científico, precisando, assim, ser restabelecida uma nova proposta curricular, capaz de atender aos desafios da prática profissional. Essa situação acabou aproximando os professores da área, especialmente os que atuavam no Ensino Superior, aos estudos de Schön (1992), Pérez Gómez (1992), Zeichner (1992), passando a influenciar as pesquisas sobre a formação em Educação Física, concedendo origem a novas propostas curriculares, baseadas em uma prática profissional crítica e reflexiva (Darido, 1995; Rangel-Betti; Betti, 1996).

Diante disso, o presente trabalho tem como objeto de estudo a formação do professor reflexivo na Educação Física, tendo como corpus de investigação as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (PRP) que visa, dentre outros objetivos, aperfeiçoar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação de professores. Assim, possibilitando aos estudantes dos cursos de licenciatura uma aproximação com o futuro espaço de atuação profissional, o ambiente escolar, permitindo, desse modo, que exercitem de forma ativa a relação entre teoria e prática durante o período de imersão, realizado nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino (Brasil, 2018).

Dessa forma, as ações desenvolvidas no PRP permitem que os residentes se apropriem da cultura escolar ainda na formação inicial, por meio do envolvimento com as atividades realizadas nas escolas-campo, tais como as reuniões dos professores, os planejamentos de ensino, as regências em sala de aula, os estudos e as avaliações do trabalho docente realizado. A partir disso, os licenciandos podem visualizar melhor como a Educação

Física, enquanto um componente curricular da Educação Básica, concretiza-se no Ensino Fundamental e Médio, além de compreender os aspectos reais que envolvem o fazer docente e a profissão de professor no Brasil atual.

Nesse sentido, questiona-se quais as contribuições do PRP para a formação do professor reflexivo na Educação Física? Em busca de responder a esta inquietação, o trabalho teve como objetivo analisar as possíveis contribuições do PRP para a formação do professor reflexivo na Educação Física. Ademais, a reflexão sobre a prática caracteriza-se como um elemento fundamental para o exercício da docência (Nóvoa, 2001), o que nos leva a defendê-la como um elemento que deve ser estimulado nos cursos de formação de professores em geral, e especificamente na Educação Física, pois contribui para uma formação acadêmica e atuação profissional crítica, reflexiva e investigativa.

Dessa forma, a pesquisa possui relevância por se tratar de uma temática inovadora e atual no âmbito das políticas de formação de professores, tendo em vista que o PRP, enquanto um projeto piloto, foi implementado em agosto de 2018 e concluído em janeiro de 2020. Além disso, cabe destacar que os estudos relacionados à formação do professor reflexivo ainda são escassos na Educação Física (Pinto; Nóbrega-Therrien; Menezes, 2016), por esse motivo, a pesquisa é uma oportunidade para ampliar o referencial teórico existente na Educação Física, possibilitando que as considerações teóricas encontradas possam servir de subsídio para a realização de novos estudos acerca desse assunto.

2 A GÊNESE DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus de Guarulhos, tornou-se a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) a implantar a Residência Pedagógica no Brasil, em 2007 (Reis; Sartori, 2018). A proposta desenvolveu-se no curso de licenciatura em Pedagogia e possibilitou aos estudantes o contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais, caracterizando-se como um modelo de formação profissional prática. Analogamente, para Poladian (2014), a Residência Pedagógica desenvolvida na UNIFESP representou um avanço na formação de professores, pois conseguiu aproximar a universidade da escola e a teoria da prática no fazer docente, sendo uma experiência modelo que serviu de referência para a reformulação de novas políticas públicas de formação de professores.

Neste sentido, a CAPES, em 2018, integrou o PRP nas ações da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), com a finalidade de aperfeiçoar a formação inicial dos cursos de licenciatura, “[...] por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]” (Brasil, 2018, p. 1). Desse modo, os discentes contemplados para participar do programa são introduzidos nas escolas de Educação Básica da rede pública, a partir do 5º período da graduação, para realizarem atividades docentes, o que reforça uma melhor compreensão da realidade escolar, o desenvolvimento dos saberes profissionais e da práxis educativa, assim como a construção inicial da identidade docente.

Salienta-se que o programa atende as IES públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, a proposta da primeira versão do PRP teve duração de 18 meses, com início em agosto de 2018 e o encerramento em janeiro de 2020. Durante esse período, os residentes foram orientados por um coordenador institucional e um docente orientador, ambos pertencentes a IES, e por professores da Educação Básica, nomeados de preceptores, responsáveis por acompanhar as atividades desenvolvidas pelos residentes nas escolas-campo. O quadro 1 apresenta, resumidamente, a estrutura de funcionamento do PRP, proposto pela CAPES no Edital de nº 06/2018 (Brasil, 2018).

Quadro 1: Cronograma da primeira versão do PRP (2018-2020).

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA																			
2018					2019										2020		Total		
Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez		Jan	
Preparação do aluno para participação no programa		RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA																	
		60 horas na escola			320 horas										20 horas		40 horas		440 horas
Formação do supervisor		Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência			Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe										Relatório final		Avaliação e socialização		

Fonte: Edital da CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018, p. 19).

Uma vez apresentado a gênese do PRP no Brasil e as características gerais do seu funcionamento, apresenta-se, na seção abaixo, à discussão em torno da proposta de formação do professor reflexivo, tendo como base principal as ideias do professor norte-americano

Donald Schön, responsável por impulsionar a problemática sobre esse assunto, valendo-se dos seus estudos de filosofia e da influência que recebeu do conterrâneo John Dewey, dentre outros autores.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: UMA INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE DONALD SCHÖN

O professor Donald Schön foi o responsável por cristalizar o termo professor reflexivo na área de formação de professores. Em sua obra, percebe-se uma forte valorização da prática, sendo esta uma prática reflexiva, responsável pela construção de novos conhecimentos teóricos e práticos, capazes de subsidiar o trabalho do professor em um ambiente incerto e conflituoso como o educacional. Nessa perspectiva, Pimenta (2012b, p. 23), destaca que o que Schön propõe em sua obra é uma formação profissional:

[...] baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presentes nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Diante disso, verifica-se que existem alguns empecilhos que precisam ser superados, para que a formação do professor reflexivo seja alcançada nas IES. Dentre eles, destaca-se a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos teóricos e práticos encontrados no currículo normativo; caracterizado por ser aquele, em que “[...] primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada” (Schön, 1992, p. 91). Com base nisso, Pimenta (2012b, p. 23), esclarece que:

O profissional assim formado [...] não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Isso se explica pelo fato do currículo normativo reforçar a adoção de uma prática docente centrada na racionalidade técnica, no qual “[...] a actividade do profissional é

sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de rigorosas teorias e técnicas científicas” (Pérez Gómez, 1992. p. 96). Em busca de superar a vertente da racionalidade técnica, Schön (1992) defende que a formação de professor deve buscar formar um profissional prático, com uma postura reflexiva, capaz de aprender fazendo e refletindo criticamente sobre as atividades desenvolvidas. Nesse âmbito, a reflexão sobre a prática profissional docente defendida por Schön (1992) envolve pelo menos 3 momentos, que se encontram inter-relacionados, sendo estes: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, sintetizados da seguinte forma:

O conhecimento na ação acontece um pouco antes de o professor iniciar a sua aula e é um momento em que reflete sobre as possibilidades humanas, e materiais que possui. Já a reflexão na ação ocorre durante a aula, no instante exato em que está acontecendo, possibilitando ao professor tomar novas decisões sobre os problemas, que vão surgindo. Imediatamente após a aula [...], o professor passa a refletir sobre os acontecimentos da mesma, como tomou decisões, quais poderiam ser diferentes, o que faltou para que a mesma fosse melhor, enfim, o que deu certo ou errado (Darido; Rangel, 2015, p. 105).

Em face disso, o processo de reflexão apresentado acima possibilita, para os professores e os licenciandos, uma reflexão sobre o fazer docente, antes, durante e após as atividades realizadas. Além disso, ratifica a tomada de novas decisões em torno da prática e do planejamento de ensino, com o objetivo de evitar as situações de insucesso, bem como algumas frustrações que possam surgir ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Shigunov Neto e Fortunato (2017, p. 7), afirmam que:

[...] o “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente. Isso pressupõe a auto-formação para uma prática mais consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão – elementos fundamentais para a formação da cidadania, mote sobre o qual se assenta a contribuição social da docência.

Diante do exposto, cabe fazer um esclarecimento a respeito da proposta de formação do professor reflexivo, haja vista que existe um equívoco dentro da academia por parte de alguns pesquisadores que, ao abordarem sobre o assunto, afirmam ter o esvaziamento da teoria ao decorrer da formação e do trabalho docente. Reiteramos neste ensaio que a concepção de formação do professor reflexivo não negligencia os aspectos teóricos, isto é, o

saber elaborado pela ciência, nesse ínterim da formação e do exercício da profissão, uma vez que para refletir questões abstratas e complexas, presentes no contexto escolar e social, os conhecimentos didático-pedagógicos, sociais, filosóficos, etc. são necessários para a realização de uma análise consciente, crítica e sistemática da realidade, bem como para o desenvolvimento da práxis docente. Nessa perspectiva, corroboramos com Pimenta (2012b, p. 28), quando afirma que:

[...] o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Portanto, a formação do professor reflexivo “[...] não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores” (Nóvoa, 2009, p. 33).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, juntamente com o método estudo de caso. Tal abordagem não se preocupa com os resultados numéricos na descrição do objeto investigado, mas sim em compreender os fenômenos individuais, organizacionais e sociais para explicar (Gerhardt; Silveira, 2009). Desse modo, o método escolhido é empregado quando se deseja analisar um caso particular com profundidade, devendo este ser significativo e representativo, capaz de servir para a interpretação de casos que são semelhantes ao estudado (Severino, 2007).

Concomitantemente, a amostra da pesquisa compôs-se por 04 indivíduos, de um universo de 24 residentes, todos participantes do subprojeto do PRP do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Limoeiro do Norte. Além do mais, os sujeitos que contribuíram para a realização deste trabalho atenderam aos critérios de seleção formulados pelos pesquisadores, a saber: a) aceitar participar do estudo; b) possuir afinidade com a Educação Física escolar; c) pretender atuar na Educação Básica após a formação inicial.

Posto isto, a coleta de dados realizou-se mediante a aplicação de um questionário eletrônico, contendo 4 perguntas abertas, elaborado por meio do Google Forms, um aplicativo gratuito disponível na internet. Levando em consideração que, para Severino (2007), o uso deste instrumento tem por finalidade obter informações por parte dos sujeitos, a fim de conhecer suas opiniões sobre um determinado assunto ou problema. Assim, a aplicação do questionário teve como objetivo analisar a percepção dos residentes sobre as possíveis contribuições do PRP para o desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva na Educação Física.

Destarte, a técnica de análise de dados usada nesta pesquisa foi a de conteúdo, tendo como modalidade a análise temática, em que “[...] trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 84). Dessa forma, a análise de conteúdo visa organizar os dados da realidade empírica investigada, de uma forma que fique possível a interpretação das informações coletadas pelo pesquisador.

No que concerne às questões éticas, cabe destacar que todos os integrantes foram instruídos antes da coleta de dados, ficando cientes dos objetivos e dos processos metodológicos da pesquisa. Ao assegurar a sua participação, os sujeitos concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informados que poderiam desistir de sua participação no trabalho a qualquer momento, sem sofrer nenhuma punição ou constrangimento pessoal. A aplicação do questionário e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ocorreu entre os dias 15 e 19 de junho de 2020.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem como objetivo analisar e discutir os resultados que foram obtidos por meio do questionário aplicado aos residentes do curso de licenciatura em Educação Física do IFCE, *campus* Limoeiro do Norte. Ademais, os 04¹ sujeitos foram identificados como A, B, C e D, a fim de manter em sigilo as suas identificações.

1 Cabe destacar que, embora não tenham feito parte dos critérios de seleção desta pesquisa, os 04 participantes cursaram as disciplinas do ECS I e II, antes de ingressarem no PRP, realizado, respectivamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

5.1 A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PRP PARA A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O PRP foi implementado nos cursos de licenciatura com o objetivo de aperfeiçoar a formação inicial dos estudantes, bem como a dinâmica dos ECS da formação de professores, desenvolvendo ações que possibilitem a aproximação entre as IES e as escolas de Educação Básica das redes Federal, Estadual e Municipal, favorecendo a troca de conhecimentos e experiências entre os residentes, os preceptores e os docentes orientadores. Diante disso, indagamos aos participantes da pesquisa de que forma o PRP contribuiu para a sua formação profissional em Educação Física.

Por conseguinte, os sujeitos A, B, C e D destacaram que o programa possibilitou uma maior aproximação com o futuro espaço de atuação profissional, o ambiente escolar, e o fazer docente. Porquanto, o sujeito C acrescentou ainda que, após ter participado do programa, se sente mais seguro para exercer a profissão docente. A partir de tal afirmação, podemos inferir que o sujeito C acabou fazendo uma análise comparativa acerca das atividades desenvolvidas no ECS e no PRP, ficando claro que as ações desenvolvidas no programa foram mais significativas para a sua formação profissional. Nessa perspectiva, o sujeito B destacou que:

O PRP alterou positivamente a forma como eu pensava a dinâmica do estágio supervisionado. Considero o programa [...] de extrema importância [...], pois o mesmo não só te faz conhecer o que é ser professor dentro da sala de aula, mas na escola como um todo (Sujeito B).

A partir do que foi mencionado pelo sujeito B, percebe-se que as ações desenvolvidas no PRP vão além da regência em sala de aula, elas acabam envolvendo os residentes em outras atividades que são realizadas no espaço escolar, como os planejamentos de ensino, os estudos e as reuniões dos professores, aproximando os licenciandos do trabalho docente e da rotina escolar. Dessa forma, constata-se que o PRP possibilita aos licenciandos a vivência real do fazer docente, e que atende ao objetivo do ECS na formação de professores, que para Pimenta (2012a) é propiciar ao aluno uma aproximação com o futuro espaço de atuação profissional, neste caso, as escolas de Educação Básica.

5.2 A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA AO DECORRER DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PRP

O Edital da CAPES nº 06/2018 afirma que o PRP “visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018, p. 18). À vista disso, buscamos saber dos residentes se as atividades desenvolvidas no âmbito do programa valorizavam o entrelaçamento entre teoria e prática. Obtivemos uma resposta unânime por parte dos sujeitos A, B, C e D, na qual todos relataram que sim.

Diante de tal afirmação, o sujeito B destacou que:

Os residentes tinham reuniões semanais, formações no início e orientação tanto das orientadoras como dos preceptores, assim, quando chegava o momento da prática, tínhamos a oportunidade de desenvolver a *práxis* docente de forma direcionada, fazendo a conexão da teoria com a prática (Sujeito, B).

Nessa perspectiva, o indivíduo C acrescentou que:

As atividades realizadas sempre possuía esses dois vieses. Estávamos sempre buscando aperfeiçoar o nosso trabalho nas escolas-campo a fim de podermos fazer a inter-relação (teoria e prática). Para isso, contávamos com algumas reuniões, planejamentos e as intervenções teórico-práticas (Sujeito, C).

A partir do que foi mencionado pelos residentes, percebe-se que as atividades desenvolvidas no subprojeto do PRP, campus Limoeiro do Norte, encontra-se de acordo com as determinações estabelecidas no Projeto Institucional de Residência Pedagógica do IFCE, que visa, dentre outros objetivos, promover:

[...] a articulação entre teoria e prática na formação docente, objetivando proporcionar aos discentes dos cursos das licenciaturas [...] a oportunidade de vivenciar, nas instituições de educação básica, processos relativos à compreensão da cultura escolar, ao planejamento e desenvolvimento de aulas e à gestão de sala de aula, de forma articulada, levando em conta as características do contexto das escolas, estabelecendo relações teórico-práticas de modo a reconhecer aprendizados da *práxis* dos futuros professores (Projeto-PRP, 2018, p. 2).

Perante o exposto, constata-se que o PRP, enquanto uma PNFP, promove uma relação dialética entre teoria e prática na formação inicial dos residentes e continuada dos preceptores e docentes orientadores, visto que o programa busca fortalecer o campo da prática profissional docente sem perder de vista que, assim como o ECS (Pimenta; Lima, 2008), é também uma atividade teórica, instrumentalizadora da práxis formativa.

5.3 A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES MAIS EXPERIENTES PARA A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A presença de professores mais experientes ao decorrer da formação docente é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, pois é por meio das relações estabelecidas que os estudantes incorporam os conhecimentos teóricos e práticos, necessários para o exercício da profissão docente (Pimenta; Lima, 2008). Tomando isso como ponto de partida, questionamos aos residentes de que forma o contato com professores mais experientes (docentes orientadores e preceptores) contribuiu para a sua formação profissional.

Assim, os sujeitos A, B, C e D destacaram como contribuição formativa o acompanhamento didático-pedagógico que receberam dos docentes orientadores e dos preceptores ao decorrer das atividades desenvolvidas no PRP, nas quais os professores estavam sempre à disposição para ajudar, esclarecendo dúvidas, prestando orientações e problematizando as ações que eram realizadas nas escolas-campo e na IES, elencando as dificuldades que os residentes apresentavam e apontando os elementos que deveriam ser melhorados. Nesse sentido, o Sujeito A afirmou que:

Quando se está iniciando, é sempre bom ter uma pessoa experiente para orientação do lado, no estágio e no PRP (ao qual se refere), não é diferente. A troca de conversas, os conselhos, as correções, os *feedbacks*, entre outros, estavam presentes no dia a dia dos residentes, preceptores e orientadoras. (Sujeito, A).

Diante disso, percebe-se que o PRP estabelece uma forte relação entre os indivíduos que compõem o programa, sendo esta mediada pelo diálogo e a troca de experiências, o que reforça a discussão sobre os aspectos que envolvem o fazer docente, a profissão de professor e o funcionamento da instituição escolar – no que diz respeito aos elementos pedagógicos, políticos, estruturais e da gestão –, permitindo que os licenciandos se aproximem da cultura

escolar e construam, com o auxílio dos professores mais experientes, o que Pérez Gómez (1992) denominou de pensamento prático do professor, e Nóvoa (2009) de conhecimento profissional docente, ou seja, os saberes necessários para o exercício da docência.

Sendo assim, corroboramos com as afirmações de Nóvoa (2009, p. 36), quando esclarece que: “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Para isso, é necessário que o conhecimento científico percorra lado a lado com a experiência prática de ensinar na formação de professores, pois é por meio dessa relação dialética que podemos construir uma teoria da prática na Educação Física (Rangel-Betti; Betti, 1996), capaz de subsidiar o trabalho docente dentro de uma perspectiva crítica, reflexiva e investigativa.

5.4 A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PRP PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Acredita-se que a formação de professores deve ser constituída por um currículo que articule dentro do processo de ensino e aprendizagem a dimensão teórica e prática, socializando os conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente dentro de uma perspectiva crítica, reflexiva e investigativa, problematizando a realidade escolar e social, visando formar professores que sejam pesquisadores de sua práxis docente, e construam, por meio das relações estabelecidas com os seus pares, os conhecimentos necessários para a transformação da natureza, do homem, da sociedade e da educação, contribuindo para a emancipação humana, conforme sugere Freire (2016) e Pimenta (2012b).

Nesse contexto, a reflexão crítica sobre a práxis docente ganha importância, pois é por meio dela que passamos a apreender a realidade na qual estamos inseridos, possibilitando que os indivíduos estabeleçam, mediante a articulação entre teoria e prática, ações políticas de transformação desta. A partir disso, buscou-se saber dos residentes se a reflexão sobre a prática docente era um elemento estimulado ao decorrer das atividades realizadas no PRP, e, se sim, como este estímulo era realizado. Diante do que foi mencionado pelos sujeitos A, B, C

e D, pôde-se perceber que a reflexão sobre a prática docente era um elemento estimulado em várias ocasiões no PRP, desenvolvido no IFCE, campus Limoeiro do Norte.

Abaixo é apresentado o que foi mencionado pelos 4 residentes:

Sim. No momento reservado para a avaliação de cada etapa e também logo após as aulas, onde os preceptores nos instigavam a refletir sobre atitudes nossas e dos alunos (Sujeito, A).

Sim. Sempre nas reuniões buscava a reflexão sobre as ações dos residentes e das atividades do programa, além de textos sobre o assunto. É importante salientar os *feedbacks* que vinham de alguns preceptores logo após as atividades, na qual se estimulava a reflexão sobre as ações (Sujeito, B).

Sim. Após nossas intervenções em sala de aula, tínhamos um tempo com nossos preceptores para refletir sobre a nossa atuação, formas de melhorar nosso desempenho, discutíamos metodologias de ensino, conteúdos, tonalidade de voz, entre outras ferramentas utilizadas para lecionar. Além disso, podemos refletir sobre nossas atividades nas reuniões juntamente com receptores, docentes orientadores e os demais residentes (Sujeito, C).

Sim. Em reuniões entre preceptores e residentes e após as aulas ministradas (Sujeito, D).

Dessa forma, constata-se, perante os relatos dos residentes, que a reflexão sobre a prática se constitui como um elemento formativo no âmbito do PRP e possibilita que os indivíduos, que compõem o programa, reflitam sobre as ações desenvolvidas. Desse modo, percebe-se que o PRP é um programa capaz de contribuir de forma significativa na formação dos licenciandos, uma vez que valoriza a prática profissional, sendo um espaço oportuno para promover o entrelaçamento entre teoria e prática, construir os conhecimentos profissionais, desenvolver a identidade docente e refletir criticamente, com auxílio dos professores mais experientes, sobre os aspectos que envolvem a realidade escolar.

Nesse sentido, identifica-se que as atividades realizadas no programa se encontram de acordo com o que é estabelecido no item 3.1 do Edital da CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018, p. 19), no qual estabelece que “durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente”. À vista disso, cabe destacar que a reflexão sobre a prática estimulada pelo programa ocorre em uma mão dupla, trazendo contribuições para a formação inicial dos residentes e para a formação continuada dos docentes orientadores e preceptores.

Ademais, podemos afirmar, com base no Projeto Institucional do PRP do IFCE, que a proposta de formação de professores defendida pela instituição, expressa no documento mencionado acima, dialoga, de forma precisa, com a concepção de formação do professor reflexivo apresentado neste ensaio, uma vez que valoriza “[...] a experiência e a reflexão, proporcionando uma formação profissional baseada na epistemologia da prática [...]” (Projeto-PRP, 2018, p. 17), conforme defendida por Schön, e discutido por outros autores que estudam a formação de professores, dentre eles Alarcão (2010), Nóvoa (2001), Pérez Gómez (1992), Pimenta e Lima (2008) e Zeichner (1992, 1993).

Por fim, constata-se que a proposta do PRP expressa no Edital da CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018) e no projeto do IFCE (Projeto-PRP, 2018), se aproximam das sugestões curriculares apresentadas por Darido (1995), Darido e Rangel (2015) e Rangel-Betti e Betti (1996), nas quais defendem uma formação profissional em Educação Física baseada em uma prática reflexiva, com uma organização curricular que valorize: a prática como um elemento central da formação docente, os conhecimentos dos professores mais experientes, a troca de experiências entre os professores e os alunos, o entrelaçamento entre teoria e prática, a reflexão crítica na e sobre as ações desenvolvidas e o incentivo da pesquisa ao decorrer da formação.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as possíveis contribuições do PRP para a formação do professor reflexivo na Educação Física, tendo como corpus de investigação as atividades desenvolvidas no subprojeto do PRP do IFCE, campus Limoeiro do Norte. A partir do estudo, constatamos que o PRP reorganizou a inserção dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física no espaço escolar, proporcionando uma vivência mais enriquecedora com as atividades docentes durante a formação inicial, resultando em uma maior aproximação com o futuro espaço de atuação profissional, as escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

No tocante às contribuições do PRP para a formação do professor reflexivo na Educação Física, evidenciamos que o programa discute e estimula a formação e a atuação profissional dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, por meio dos diálogos entre os

docentes orientadores, os preceptores e os residentes. Além disso, identificamos também que o programa valoriza a troca de conhecimentos e experiências profissionais, caracterizando-se, portanto, como um espaço oportuno para promover o entrelaçamento entre teoria e prática, construir os saberes necessários para o exercício da docência, desenvolver a identidade docente e aproximar os licenciandos da cultura escolar.

Diante dos resultados apresentados, consideramos que esta pesquisa contribui com o avanço do conhecimento científico no âmbito da formação de professores em geral, e especificamente na Educação Física, por apresentar resultados iniciais sobre as contribuições do PRP para uma formação docente reflexiva. No entanto, avaliamos como necessária a realização de novas pesquisas a respeito do PRP, que possam aprofundar as suas análises sobre o tema investigado, e relativamente a outras categorias teóricas, ampliando as discussões sobre o funcionamento do programa e as suas implicações na formação de professores, elevando, assim, a compreensão da realidade empírica discutida neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. **Edital nº 6/2018**. Brasília, 2018.

DARIDO, Suaraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, [S. l.], v. 1, n. 2, 1995, p. 124-28. DOI: <https://doi.org/10.5016/928>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/928>. Acesso em: 25 dez. 2023.

DARIDO, Suaraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

PROJETO-PRP. Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica (PRP). Fortaleza: IFCE, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. Donald Schön e o "professor reflexivo". In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 5 – 12.

NÓVOA, António. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 20-62.

PINTO, César Augusto Sadalla; NÓBREGA-TERRIEN, Silva Maria; MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. Estudos preliminares sobre a formação do professor reflexivo na Educação Física: o estado da questão. In: PINTO, César Augusto Sadalla (org.). **A produção do conhecimento no curso de Educação Física: o desafio de formar professores pesquisadores**. Recife: Imprima, 2016.

POLADIAN, Mariana Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na Formação de Professores**. 2014, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, [S. l.], v. 2, n.1, p.10-15, 1996. DOI: <https://doi.org/10.5016/6507>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507>. Acesso em: 25 dez. 2023.

REIS, Valdeci; SARTORI, Ademilde S. **Educação Pública em Risco: discontinuidades, golpes e resistência**. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 1, n. 11, p. 59–70, 2018. DOI:

10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38004. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38004>.
Acesso em: 25 dez. 2023.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio .O professor reflexivo e a produção sobre formação de professores em Educação Física. **Motrivivência**, [S. l.], n. 35, p. 301–315, 2011. DOI: 10.5007/2175-8042.2010v22n35p301. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p301>.
Acesso em: 25 dez. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90 In: NOVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p 115-138.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

CREDENCIAIS DOS AUTORES**1 João Marcos Saturnino Pereira**

Instituição/Afiliação: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: joaomarcosedf@gmail.com

2 Francisco Eraldo da Silva Maia

Instituição/Afiliação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

E-mail: eraldomaiaprof@gmail.com

3 Maria Ozirene Maia Vidal

Instituição/Afiliação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

E-mail: ozirene.maia2018@gmail.com

Submetido em: 15/07/2020

Publicado em: 31/12/2023

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO¹

Ikaro Alysson Viana Braga¹
Cesar Augusto Sadalla Pinto²

Resumo: O presente artigo trata sobre a formação de professores para o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's). Nesse sentido, o estudo se propôs a analisar a formação dos graduandos em Educação Física do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* Limoeiro do Norte, refletindo sobre a sua concepção da importância do uso das NTIC's na prática pedagógica. O estudo segue uma abordagem metodológica qualitativa, com ênfase no método estudo de caso. As técnicas utilizadas para coleta de dados foi análise documental e aplicação de questionários. Os sujeitos da pesquisa foram licenciandos em Educação Física que cursaram e concluíram com aproveitamento a disciplina Novas Tecnologias em Educação Física. De acordo com a análise dos documentos, identificamos que a legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Resolução CNE/CP nº 1/2002) e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE convergem sobre a necessidade de formar professores para o uso das Novas Tecnologias. Sobre a percepção dos sujeitos que receberam formação tecnológica ao longo de sua graduação, constatamos que os mesmos consideram que as NTIC's devem estar presentes na prática docente, sendo um elemento inovador necessário ao professor em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Nesse sentido, acreditamos que a formação de professores para o uso das NTIC's auxilia nas práticas curriculares e extracurriculares dos graduandos, além de formar professores de acordo com as exigências da legislação brasileira.

Palavras-Chave: Novas Tecnologias. Formação de professores. Educação Física.

1 A presente pesquisa foi realizada antes das mudanças impostas pela Covid-19, as quais impactaram fortemente o uso das NTIC's na sociedade e na educação, devendo ser objeto de estudos posteriores.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está imersa em inovações tecnológicas, dentre elas, podemos destacar as chamadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's), que podem ser exemplificadas por computadores, celulares, *tablets*, notebooks, a internet e as suas inúmeras ferramentas. As NTIC's devem se fazer presentes na formação dos professores de Educação Física, visto que as mesmas contribuem para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos que apesar dos avanços tecnológicos, ainda há professores que não utilizam (ou subutilizam) os recursos da tecnologia em suas aulas. Ressaltamos que o fato destes profissionais não utilizarem tais recursos, não os fazem maus educadores. Entretanto, ao fazer uso das novas tecnologias, o professor desenvolverá uma prática mais alinhada ao contexto social circundante, podendo estabelecer relações de ensino e aprendizagem com características inovadoras.

Nesse sentido, acreditamos que a formação de professores capacitados para a utilização das NTIC's contribuirá para uma prática educacional alinhada às exigências de uma sociedade permeada pela tecnologia. Sendo assim, os cursos de licenciatura em geral e as licenciaturas em Educação Física, devem apropriar-se das chamadas tecnologias digitais² como recurso qualificador da formação desses profissionais.

Neste trabalho objetivamos analisar como se dá a formação de professores para o uso das NTIC's no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará – *campus* Limoeiro do Norte, analisando o projeto pedagógico do curso e mapeando a percepção dos licenciandos.

A pesquisa apresentou como justificativa acadêmica o reduzido desenvolvimento de trabalhos relacionados com a utilização de tecnologias para a formação de professores em Educação Física³. Acreditamos que o trabalho poderá proporcionar aos profissionais e estudantes da área uma reflexão sobre as possibilidades de uso das tecnologias na Educação Física, uma vez que os mesmos tenham acesso à produção.

2 Ao longo do texto utilizamos os termos Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, Novas Tecnologias e Tecnologias Digitais para se tratar do mesmo fenômeno tecnológico na sociedade contemporânea.

3 Em pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Capes encontramos 3 (três) trabalhos que abordaram a temática em estudo, de um total de 111 pesquisados. Para o mapeamento utilizamos os seguintes descritores: Educação Física, Tecnologia e Formação.

2 A SOCIEDADE DA TECNOLOGIA, DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM

Sobre a sociedade contemporânea, Marcondes Filho (1994) afirma que vivermos em uma “sociedade tecnológica”, e considera a evolução dessa sociedade com base em três momentos: o teocentrismo, o antropocentrismo e o tecnocentrismo. Na sociedade teocêntrica, a concepção de Deus ocupava posição privilegiada, sendo assim, essa sociedade exaltava a fé e as crenças religiosas. Já no período antropocêntrico, o homem passa a ser o centro da atenção social, portanto vivia-se em um momento de valorização da razão humana, onde a ciência era considerada indispensável para o avanço da sociedade. Na atualidade, a chamada sociedade tecnocêntrica é caracterizada pela influência da tecnologia na vida do homem, onde os aparatos tecnológicos condicionam a forma como o indivíduo atua na sociedade.

Belluzzo (2004) afirma que o mundo contemporâneo vive de fato em uma “sociedade do conhecimento”. Para a autora, o conhecimento é o que distingue essa sociedade, e não os aparatos tecnológicos. O conhecimento emerge da interação social e tem como característica fundamental a possibilidade de manifestação e transferência na forma de informações. Ressaltamos que esse entendimento não nega o desenvolvimento tecnológico da sociedade, reconhecendo que o mesmo foi marcado pela presença de inovações, entretanto assegura que o anseio por novos conhecimentos foi o que sempre impulsionou, e continua a impulsionar o desenvolvimento da sociedade.

Alarcão (2005), por sua vez, afirma que vivemos em uma “sociedade da aprendizagem”, porém não nega a existência de outras sociedades. Segundo a autora o que ocorreu foi um processo evolutivo, onde a princípio associou-se o termo “sociedade da informação” para se referir aos aspectos sociais novos, porém rapidamente atribuiu-se a terminologia “sociedade da informação e do conhecimento” e, por fim, designou-se o termo “sociedade da aprendizagem” o qual a autora defende. Segundo a autora portuguesa não há conhecimento sem aprendizagem, sendo a informação uma condição necessária para o conhecimento, pois informação por informação não se constitui como condição suficiente para o saber científico, ou seja, só o fato de informar não se traduz em conhecimento.

Apesar da existência de diferentes perspectivas sobre a centralidade da tecnologia na sociedade (Marcondes Filho, 1994; Belluzzo, 2004; Alarcão, 2005), há consenso sobre a sua

influência nos diversos setores da vida social, destacadamente na Educação e, conseqüentemente, nos processos de formação dos professores.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

Ao relacionar educação e tecnologias destacamos o significado da palavra “educação”, que segundo o dicionário Aurélio, refere-se a um processo de ampliação das capacidades física, intelectual e moral de um indivíduo, visando à sua melhor integração pessoal e social (Ferreira, 2001). Em outras palavras, a educação visa preparar o indivíduos para o convívio social, fazendo-o capaz de adequar-se ao processo de mudanças sociais, ao mesmo tempo em que ele próprio é agente da mudança social.

A educação é importante nas relações de adaptação/ação social dos indivíduos, sendo os professores um dos responsáveis pela formação dos indivíduos. Moran, Masetto e Behrens (2009), afirmam que o maior desafio da atualidade é desenvolver uma educação de qualidade que integre todas as dimensões do indivíduo. Segundo os autores,

[...] precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocionante, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (Moran; Masetto; Behrens, 2009, p.15).

Pérez Gómez (2015, p.28) afirma que esse novo cenário social, permeado por tecnologias, “[...] exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e a aprendizagem e, claro, para os professores”.

Fica clara a preocupação dos autores acerca do desenvolvimento de uma educação de qualidade na contemporaneidade, que assuma as características culturais da sociedade onde está inserida. Moran, Masetto e Behrens (2009) destacam que o professor na sociedade contemporânea torna-se um dos personagens principais pela introdução da nova cultura moderna-tecnológica, fazendo-se necessário a capacitação destes profissionais para a inclusão das novas tecnologias no ambiente escolar.

Barros e Brighenti (2004) concordam com Moran, Masetto e Behrens (2009) a respeito da formação de professores nessa nova sociedade, e afirmam ser um processo contínuo, de constantes adequações no que diz respeito ao desenvolvimento de “[...] ações como pesquisar, raciocinar, usar a criatividade, ser capaz de interagir com outras pessoas e de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (Barros; Brighenti, 2004, p.134).

De maneira explícita ou implícita, os autores apresentados demonstram preocupações com a formação de professores para o uso das tecnologias na educação, ressaltando que os profissionais dessa área devem estar em contínuo processo de formação, adequando a prática pedagógica ao contexto social.

3. ABORDAGEM E MÉTODO

A pesquisa foi realizada no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *campus* Limoeiro do Norte. Tendo como sujeitos estudantes que cursaram com aproveitamento e frequência a disciplina Novas Tecnologias em Educação Física, prevista na proposta pedagógica do referido curso. Os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foi apresentado o estudo e seus objetivos.

O trabalho ancora-se na abordagem qualitativa e no método estudo de caso (Bogdan; Biklen, 1994). Como técnicas de coleta de dados utilizamos análise documental e aplicação de questionários (Severino, 2007).

Os documentos analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - *campus* Limoeiro do Norte.

Os questionários foram ministrados aos licenciandos com o objetivo de compreender as percepções sobre a formação de professores para o uso das NTIC's e qual sua importância nas práticas curriculares e extracurriculares.

Por fim, realizamos análise de conteúdo dos documentos e das respostas dos sujeitos da pesquisa aos questionários (Souza Júnior; Melo; Santiago, 2010). Os dados foram

apresentados em forma textual e organizados em tabelas, seguido de nossa interpretação e confronto com a literatura pesquisada.

4. O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DAS NTIC'S

Pela análise dos documentos que regulamentam a formação e prática de professores no país, verificamos que a legislação vigente à época da pesquisa aponta a necessidade de os cursos de licenciatura promoverem a formação tecnológica.

Os documentos analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) institui as normatizações gerais para a educação no país. A Resolução nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), por sua vez, institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

Considerando os objetivos propostos no estudo, realizamos análise do trecho da LDB que trata sobre o Ensino Superior. Ressaltamos que o documento institui normatizações gerais para a educação no País, não mencionando a obrigatoriedade da formação de professores para o uso das NTIC's. Destacamos a seguir o trecho da LDB que apresenta as finalidades da Educação Superior, o qual será analisado para que possamos entender a concepção de formação tecnológica existente no documento:

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

[...]

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

[...]

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Brasil, 1996, p.16).

A LDB prescreve a necessidade de os estudantes de cursos de nível superior estar em constante desenvolvimento no que diz respeito tanto as tecnologias como em todos os aspectos sociais e culturais existentes na sociedade contemporânea. A concepção de formação tecnológica está implícita no documento, estando vinculada ao papel social da Universidade, representada no desenvolvimento da ciência e tecnologia (pesquisa), divulgação de conhecimentos tecnológicos (ensino) e difusão das conquistas resultantes da ciência e tecnologia (extensão).

Os demais artigos do capítulo analisado expressam apenas normas gerais de funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES), não fazendo menção à formação de professores para o uso das NTIC's.

Na Resolução nº 1 CNE/CP de 2002 está explícita a recomendação para a formação tecnológica do professor. O documento prescreve a obrigatoriedade do uso de NTIC's nos cursos de formação de professores, conforme explicitado no trecho a seguir:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
[...]
VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; (CNE, 2002, p.1).

O documento trata sobre a obrigatoriedade do uso das NTIC's na formação dos professores e de metodologias e estratégias de características inovadoras que contribuam para as atividades docentes. Essa prescrição converge com o que afirma Cox (2003), segundo a qual é necessário capacitar os professores para que desenvolvam habilidades e competências para o uso das novas tecnologias em favor do processo ensino-aprendizagem.

O documento analisado prescreve ainda que as IES devem disponibilizar infraestrutura adequada em quantidade e qualidade para a formação tecnológica dos graduandos, conforme apresentado no trecho extraído da resolução:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:
[...]
VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação; (CNE, 2002, p. 4)

O texto expressa a necessidade de uma organização institucional capaz de propiciar o desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho dos professores, assegurando as condições estruturais, que incluem a disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação. Entendemos que esses recursos servirão para a formação tecnológica do professor, e também poderão ser utilizados como recursos didáticos pelos professores formadores para o desenvolvimento nos licenciandos de outras competências relacionadas à docência.

Por fim, o documento analisado assinala que as NTIC's podem constituir-se também, como um instrumento de simulação da prática. A transcrição a seguir expressa essa concepção:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

[...]

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (CNE, 2002, p.6).

As NTIC's tornam-se um elemento mediador da prática por meio da simulação. Entretanto, ressaltamos o nosso entendimento de que tais situações de simulação não substituem as práticas pedagógicas do currículo, desempenhando um papel de enriquecimento da formação prática do licenciando. No caso das Licenciaturas em Educação Física a presencialidade é um requisito fundante no processo formativo do futuro professor, com ênfase para o Estágio Curricular Supervisionado, a Prática como Componente Curricular, entre outros.

De acordo com as legislações educacionais analisadas (DDB e a Resolução nº 1/2002), os futuros professores devem ser devidamente capacitados para atuar em um contexto onde as tecnologias se fazem presentes. Nesse sentido, as IES devem se alinhar às exigências das legislações direcionando os cursos de formação de professores para um caminho em que as estratégias de ensino contemplem a formação de professores para o uso das NTIC's.

4.1 A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR

Com o objetivo de aprofundar a nossa compreensão do objeto de pesquisa, buscamos analisar os documentos que norteiam a prática pedagógica dos professores no contexto empírico pesquisado, ou seja, analisamos o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - *campus* Limoeiro do Norte (PPC-EF).

O PPC-EF é o documento que expressa a proposta educacional do curso de Licenciatura em Educação Física. Nesse sentido, o referido documento se constituiu como objeto de nossas investigações quanto ao seu objetivo, ao perfil do futuro profissional e os conteúdos curriculares relacionados à formação tecnológica.

O documento analisado reconhece que a sociedade contemporânea traz novas demandas para a formação de indivíduos, ressaltando ser o fator tecnológico e científico os principais responsáveis por essas novas características. Para corroborar isso o PPC-EF tem como objetivo geral:

Qualificar profissionais que efetivem o exercício da docência de Educação Física na Educação Básica, capacitados para lidar com as **exigências da sociedade contemporânea**, mediante uma formação geral e específica sólida que os ajude a ressignificar o processo educativo, a prática docente e a aprendizagem, a responder aos desafios, a gerar e aperfeiçoar conhecimentos, a partir do desenvolvimento de suas habilidades de aprender e de criar permanentemente. (Projeto Pedagógico, 2011, p.10, grifo nosso).

A ideia de que a qualificação de professores deve estar relacionada com as exigências da sociedade contemporânea converge com as concepções apresentadas por Alarcão (2005), segundo a qual a sociedade contemporânea exige novas competências no que diz respeito à formação de indivíduos para lidar com os novos aparatos tecnológicos.

O PPC-EF analisado reconhece a necessidade de formação para o uso das NTIC's, identificando-as como recursos didáticos necessários ao profissional egresso do curso de Educação Física. Essa concepção fica expressa quando o documento apresenta o perfil esperado do futuro profissional a ser formado:

Ter uma visão multidisciplinar e integrada do contexto da cultura corporal, estabelecendo relações com as diversas dimensões da sociedade, como política, economia, mídias e tecnologia;

[...]

Desenvolver e aplicar estratégias de aprendizagem interdisciplinares, utilizando novas metodologias, estratégias e materiais que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica em diferentes contextos;

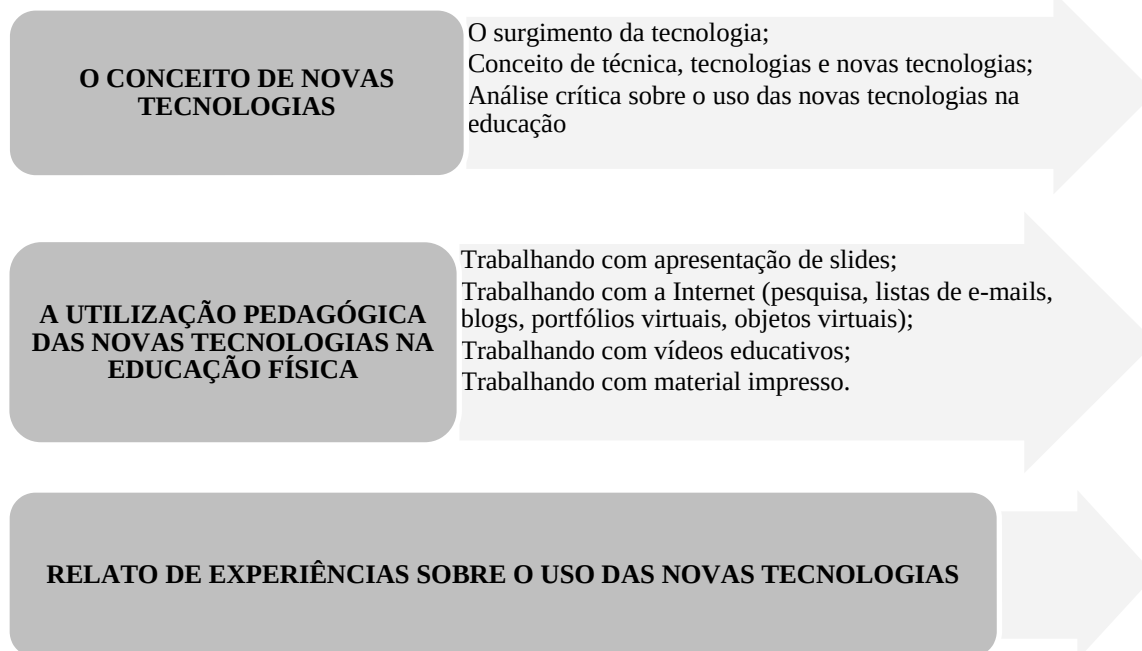
Formular e aplicar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos (imagens, gráficos, dados e textos, recursos audiovisuais.), considerando também as novas tecnologias; (Projeto Pedagógico, 2011, p.12).

O curso de Licenciatura em Educação Física pretende formar profissionais na área da Educação Física que estabeleçam relações com os diversos aspectos sociais circundantes, dentre eles destacamos o aspecto tecnológico de informação e comunicação, possibilitando a formação de um profissional com características inovadoras.

A disciplina Novas Tecnologias em Educação Física é o componente curricular dedicado à formação tecnológica do futuro professor no projeto pedagógico analisado. Apesar de entendemos que as prescrições existentes no documento não possuem reflexos imediatos na prática pedagógica, são balizadores da prática educativa do formador. Nesse sentido, o trecho a seguir expressa o objetivo da disciplina referida: “Possibilitar o conhecimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e suas aplicações como recurso didático-pedagógico nas aulas de Educação Física, refletindo sobre seus usos no contexto educacional e na sociedade tecnológica”. (Projeto Pedagógico, 2011, p.52).

Verificamos que o PUD prevê a realização da disciplina em três unidades de conteúdos, uma destinada a explanações de características conceituais, um momento para instrumentalização da técnica e, por fim, um momento reflexivo sobre as NTIC's no ambiente educacional. A figura 1 abaixo representa conteúdo programático da disciplina:

Figura 1: Conteúdo programático da disciplina Novas Tecnologias em Educação Física.



Fonte: Elaboração própria.

A primeira unidade de conteúdo prevista no programa da disciplina em tela trata sobre os conceitos de novas tecnologias, objetivando conhecer os aspectos evolutivos da tecnologia e a apropriação de conceitos que venham a contribuir para o desenvolvimento crítico sobre o uso das NTIC's no âmbito educacional. A segunda unidade destaca a utilização pedagógica das NTIC's na Educação Física, com ênfase na instrumentalização técnica. Por fim, a terceira unidade constitui o relato de experiências, tendo em vista o estímulo à reflexão e socialização do conhecimento produzido pelos estudantes ao longo do componente curricular.

Cox (2003) destaca que para intervir no ambiente educacional é necessário que os professores dominem conhecimentos e habilidades específicos da informática, só assim é possível aliar as tecnologias em sua prática pedagógica. Por outro lado, a autora afirma que “[...] não é necessário que o professor seja um informata completo, que seja analista de sistemas ou programador; para o docente, basta dominar o assento de usuário crítico e consciente dos recursos da informática” (Cox, 2003, p.110).

O PPC-EF explicita que a formação de professores para o uso das NTIC's deve assumir característica eminentemente reflexiva, superando o entendimento unicamente instrumental do uso das tecnologias, mas sem desconsiderar a sua importância.

Ressaltamos ainda a importância dos relatos de experiências como um elemento formativo de caráter reflexivo⁴. Alarcão (2005) afirma que as narrativas implicam reflexões de níveis variados de profundidade, revelando como os indivíduos experienciam o mundo. Nesse sentido, acreditamos que os relatos previstos na terceira unidade contribuem para uma formação com características reflexivas diante das NTIC's.

O PPC-EF apresenta uma concepção de formação tecnológica com aspectos críticos e reflexivos sobre o uso das NTIC's. Por fim, ressaltamos que o documento analisado destaca o caráter crítico apenas na matriz curricular, pois no restante do documento não identificamos essa característica atrelada à formação tecnológica.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS NTIC'S NA SUA FORMAÇÃO

Com o objetivo de identificar a percepção dos licenciandos em Educação Física sobre a importância da formação tecnológica em sua prática pedagógica e verificar os possíveis impactos nas práticas curriculares e extracurriculares dos estudantes, realizamos análise das respostas dos sujeitos aos questionários aplicados. Para isso, organizamos as respostas em quadros e analisamos com base em nosso referencial teórico.

O quadro 1 abaixo, destaca percepção dos sujeitos sobre a importância das tecnologias digitais na prática pedagógica do professor:

Quadro 1: Percepção dos licenciandos sobre a importância das tecnologias digitais na prática pedagógica do professor.

Sujeito A	<i>É importante a partir do momento em que o uso da tecnologia aproxima o aluno da aula, desse modo, a utilização de aparatos tecnológicos possibilita a apresentação de uma aula mais atrativa e interessante para o aluno.</i>
Sujeito B	<i>Através das tecnologias digitais, o professor poderá refletir a sua prática pedagógica, analisando a importância que a tecnologia tem hoje para a educação dos alunos, pois</i>

4 A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2005, p.41).

	<i>através da mesma, o professor vai adotando e construindo sua própria identidade em sala de aula, adotando novas metodologias de ensino e possibilitando novos conhecimentos e vivências para seus alunos.</i>
Sujeito C	<i>Percebo as tecnologias digitais como um excelente meio de transmitir informações, conhecimentos e ideias de maneira mais eficiente e atrativa.</i>
Sujeito D	<i>As tecnologias ajudam na prática pedagógica do professor, uma vez que facilitam na transmissão do conteúdo de forma simples e complexa, possibilitando que o aluno entenda o conteúdo de uma melhor forma.</i>

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Os participantes da pesquisa percebem que as NTIC's tornam a prática pedagógica do profissional mais atrativa e eficaz para os alunos, ressaltando ser um excelente meio para a transmissão do conhecimento. Os depoimentos dos sujeitos convergem com as ideias expressas na proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação quando afirma que os graduandos devem desenvolver e aplicar novas metodologias que possibilitem e enriqueçam a prática pedagógica, observando o uso das novas tecnologias.

A esse respeito da atratividade e eficácia das NTIC's, Moran, Masetto, e Behrens, (2009, p.154) afirmam:

Essas novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (fisicamente), uma vez que podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tornando-os mais vivos, interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos.

Destacamos ainda, a percepção de um dos sujeitos pesquisados de que o uso das tecnologias digitais possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica. Relembramos que o PPC-EF prevê a implantação de uma formação reflexiva acerca das tecnologias digitais na educação, para que o estudante ultrapasse a mera aplicação técnica de conhecimentos em situações didáticas. Acreditamos que o uso das NTIC's deve estar associado a uma postura crítica e reflexiva, para que, a introdução tecnológica no ambiente educacional não ocorra apenas para se tornar um mero veículo reprodutor de metodologias descontextualizadas.

Para adotar uma postura reflexiva faz-se necessário que os professores dominem os meios de ensino, ou seja, sejam instrumentalizados. Nesse sentido, Libâneo (1990, p.173) afirma:

Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquirirá o efeito traquejo na manipulação do material didático.

Reconhecendo a importância das tecnologias digitais na prática pedagógica do professor como um meio de ensino, bem como a necessidade de apropriação crítica e reflexiva dos recursos tecnológicos, entendemos que é imprescindível a formação de professores para o uso das NTIC's. O quadro 2 expressa as percepções dos sujeitos sobre a importância de formar professores para o uso das tecnologias.

Quadro 2: Percepção dos licenciados sobre a importância de formar professores para o uso das Tecnologias Digitais.

Sujeito A	<i>O mundo está cada vez mais tecnológico e essa tecnologia está cada vez mais presente na escola e na vida do aluno, dessa forma é importante que o professor saiba fazer uso de tal tecnologia para que possa utilizá-la como uma ferramenta a mais em suas aulas, tendo assim, maiores chances de tornar o aluno atraído por sua aula.</i>
Sujeito B	<i>A tecnologia sempre está se renovando, e as pessoas estão em busca de algo novo e moderno para ajudar em seu ambiente de trabalho, e o professor não deve ficar sem esse novo recurso, pois através da tecnologia digital, o professor terá uma possibilidade de transmitir novos conhecimentos e aprendizagens para seus alunos, tornando a aula mais dinâmica, participativa e atrativa.</i>
Sujeito C	<i>Vivemos uma era de avanço tecnológico, nesse sentido cabe ao professor se apropriar dessas novas ferramentas, em busca de inovar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é necessário ter um conhecimento básico sobre o seu uso para que se tenha acesso as mais variadas tecnologias que se tem hoje.</i>
Sujeito D	<i>O professor fica atualizado diante das inovações tecnológicas da sociedade e os alunos sentem-se mais atraídos para as aulas, devido o professor adotar novas metodologias que saiam dos métodos tradicionais.</i>

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Identificamos que os alunos reconhecem que as novas tecnologias exercem influência na sociedade atual, buscando justificar a formação de professores para o uso das NTIC's. Os sujeitos da pesquisa apresentaram uma percepção de que as tecnologias digitais contribuem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora e atrativa. Para os sujeitos, o fato de o professor utilizar as NTIC's em sua prática pedagógica torna-o um profissional diferenciado no campo educacional, capaz de inovar, dinamizar e incluir novos elementos no processo de ensino aprendizagem. Além de oferecer condições mais atrativas para os alunos em sua prática pedagógica.

Buscamos analisar ainda a opinião dos sujeitos sobre as condições estruturais nas quais aconteceram a sua formação para o uso das NTICs na IES. O quadro 3 destaca a percepção sobre a infraestrutura ofertada pela instituição.

Quadro 3: Contribuição da infraestrutura ofertada pelo IFCE para a formação dos licenciandos.

Sujeito A	<i>Contribuíram, pois permitiram a utilização de recursos tecnológicos na própria aula, possibilitando o melhor aproveitamento no que diz respeito a aprendizagem, pois o trabalho e o manuseio dos programas e ferramentas puderam ser realizados junto com o professor. E apesar de os equipamentos não serem dos mais modernos e nem dispõem dos programas mais sofisticados, eles foram úteis justamente por retirar os alunos de sua zona de conforto, levando-os a buscar a melhor forma de trabalhar com cada programa e a utilizar cada equipamento como, por exemplo, computadores com sistema operacional Linus.</i>
Sujeito B	<i>A infraestrutura que foi utilizada para a disciplina de Novas Tecnologias contribuiu para a minha formação; porém a sala usada para ministrar essa disciplina era pequena para um número razoável de alunos, e mesmo quando alguns dos computadores não funcionavam o professor solucionava o problema, pedia para alunos ficassem em duplas, nisso os colegas ficavam trocando informações sobre o assunto da aula, e um aluno que não sabia mexer em algum dos programas ensinados na aula acabava aprendendo com ajuda do colega, mas esses problemas não dificultaram a minha formação para o uso de novas tecnologias.</i>
Sujeito C	<i>Sim. A estrutura física disponibilizada contribuiu significativamente para a formação. O único problema diz respeito a internet, praticamente todas as aulas tínhamos dificuldade de acesso. Os demais recursos ofertados eram suficientes e acessíveis para todos os alunos.</i>
Sujeito D	<i>Sim, pois ensinou como instalar um projetor ao computador para a realização da aula e as maneiras que ficavam de melhor visibilidade para os alunos.</i>

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Todos os estudantes percebem que os recursos didáticos fornecidos pela instituição de ensino viabilizaram a sua formação tecnológica. Porém, apesar da concepção positiva sobre a disponibilidade de equipamentos e materiais de suporte a formação, os sujeitos apresentam aspectos que precisam ser melhorados, entre os quais destacamos a estabilidade da conexão com a internet, a atualização dos computadores e a disponibilidade de programas de computadores. Relembramos que a Resolução nº 1/2002 CNE/CP prescreve que as IES devem garantir a oferta de recursos de tecnologias da informação e da comunicação em quantidades e qualidade suficientes.

Buscamos analisar ainda se as metodologias utilizadas na disciplina relacionada à formação tecnológica contribuíram para a formação dos graduandos. O quadro 4, expressa as respostas dos sujeitos a esse respeito.

Quadro 4: Contribuição das metodologias utilizadas pelo professor na disciplina Novas Tecnologias em Educação Física para a formação dos licenciandos.

Sujeito A	<i>Contribuíram, pois em sua proposta nós éramos instigados a utilizar e a desvendar os instrumentos com os quais trabalhamos como, por exemplo, o prezi, o power point, o blog.</i>
Sujeito B	<i>Sim. O professor ensinava como mexia nos sites e nos programas, para posteriormente os alunos pudessem mexer e criar seu próprio objeto. O professor sempre estava atento para ajudar e a tirar as dúvidas de seus alunos através dos objetos que ele ensinava a cada aula. O professor adotou um método avaliativo para seus alunos, tudo que eles executassem deveriam publicar no blog que havia criado na disciplina de Novas Tecnologias, eu acredito que isso foi uma maneira que o docente quis para estimular os discentes para conhecer e aprender a utilizar essas ferramentas tecnológicas.</i>
Sujeito C	<i>Sim. Pois todo o conteúdo trabalhado, bem como a forma com que foram trabalhados, foram facilmente compreendidos por mim. Em alguns momentos tive dificuldades, mas que puderam ser superadas. E o aprendizado dessas novas tecnologias requerem mais do que uma boa metodologia, o uso e a prática é que favorecem a apropriação mais eficiente desse conhecimento.</i>
Sujeito D	<i>Sim, pois ele nos ensinou várias maneiras de como produzir slides para realizar uma aula e também nos instigou na forma de pesquisador.</i>

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Verificamos a existência de um consenso sobre a contribuição das metodologias utilizadas na disciplina Novas Tecnologias em Educação Física para a formação dos licenciandos. Os sujeitos identificam uma tendência metodológica relacionada ao caráter reflexivo sobre a utilização das tecnologias na Educação Física. Nesse sentido, inferimos que as práticas metodológicas adotadas pelo professor, conforme verificado no relato dos sujeitos, estão em consonância com a proposta pedagógica do componente curricular expresse no PPC-EF.

Pelos relatos destacamos como importante metodologia o uso de blogs como portfólio digital⁵, pois os licenciandos eram incentivados pelo professor a inserir todas as ferramentas produzidas em seu portfólio virtual.

Por fim, por meio de nosso instrumento de coleta, buscamos compreender de que forma os conhecimentos e habilidades adquiridos na disciplina estão contribuindo para as práticas curriculares e extracurriculares dos futuros professores. O quadro 5 abaixo apresenta os depoimentos dos sujeitos sobre o assunto.

5 Segundo Alarcão (2005, p.55) *portfólio é um conjunto coerente de documentação reflectidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional.*

Quadro 5: Contribuições dos conhecimentos/habilidades adquiridos na disciplina Novas Tecnologias em Educação Física para as práticas curriculares ou extracurriculares.

Indivíduo A	<i>Estão sendo utilizados, na prática curricular na elaboração de slides a serem apresentados, apresentações mais elaboradas, as cruzadinhas e caça-palavras foram e serão utilizadas no estágio supervisionado, contribuindo assim para melhoria na qualidade com que esses instrumentos são apresentados.</i>
Indivíduo B	<i>A utilização das tecnologias estão na maioria das vezes sendo usadas tanto nas minhas práticas curriculares como nas extra-curriculares, desde na utilização de data show, notebook para expor o conteúdo ensinei; como na criação de vídeos para diferenciar aulas que eu ministrei e/ou ministrei como estagiária e bolsista.</i>
Indivíduo C	<i>O conhecimento adquirido na disciplina está sendo bastante útil, ao passo que faço uso constante de programas e ferramentas que puderam ser aprimorados depois da disciplina. Como exemplos destaco o power point, frequentemente utilizado, o movie maker, que não utilizava, mas depois da disciplina já utilizei diversas vezes em outras disciplinas. Além desses exemplos ainda destaco os objetos virtuais de aprendizagem, que são excelentes ferramentas para o estágio supervisionado.</i>
Indivíduo D	<i>Na criação de slides, no acesso a internet sobre como procurar artigos científicos de formar confiável, entre outros.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Identificamos nos discursos dos sujeitos, conhecimentos e habilidades sobre a utilização das NTIC's. Ressaltamos que a todos os graduandos abordaram em suas respostas habilidades adquiridas na disciplina de formação tecnológica. A seguir resumizamos os conhecimentos e habilidades destacados pelos sujeitos a partir de sua participação na disciplina de Novas Tecnologias em Educação Física:

- Exposição com Projetor e Notebook
- Elaboração de Slides
- Elaboração de Vídeos
- Elaboração de Cruzadinhas
- Elaboração de Caça-Palavras
- Programas de Edição de Texto
- Objetos virtuais de aprendizagem
- Manuseio da Internet

Os sujeitos evidenciam em seus relatos que os conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo de sua formação tecnológica no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE – campus Limoeiro do Norte, foram úteis no desenvolvimento de atividades relacionadas às outras práticas curriculares e extracurriculares do currículo. Os licenciandos destacam o uso de tais conhecimentos e habilidade no âmbito dos estágios supervisionados, em bolsas de trabalho e nas demais disciplinas curriculares.

5 CONCLUSÕES

Ao longo do trabalho buscamos analisar a formação de professores para o uso das NTIC's, refletindo sobre a percepção dos licenciandos em Educação Física sobre a importância das tecnologias em suas práticas curriculares e extracurriculares.

A literatura analisada evidencia a importância das NTIC's na sociedade contemporânea, as quais condicionam a ação social dos indivíduos, especialmente no que diz respeito educação escolar e, conseqüentemente, a formação de professores.

A legislação educacional aspectos advoga a necessidade da formação tecnológica dos professores. As legislações reconhecem que vivemos em uma sociedade tecnológica, prescrevendo a utilização de NTIC's em cursos de Licenciatura. Nesse sentido, as IES devem fornecer infraestrutura adequada para a formação tecnológica, sendo utilizadas como orientadoras da prática docente, considerando metodologias e estratégias de usos inovadores.

O PPC-EF prevê a formação dos professores de Educação Física para o uso das NTIC's, propondo um componente formativo que visa a instrumentalização técnica dos futuros professores, ao mesmo tempo que evidencia a necessidade da reflexão crítica sobre o uso das NTIC's.

Os licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - *campus* Limoeiro do Norte acreditam que é importante adotar as NTIC's na prática docente, considerando a utilização de novas metodologias para o ensino-aprendizagem, devendo essa se constituir com características críticas. Os participantes da pesquisa reconhecem que a IES oferta recursos insuficientes para a formação tecnológica, porém ressaltam a necessidade de algumas melhorias. Os graduandos destacam ainda que os conhecimentos e habilidades sobre as NTIC's têm sido utilizados em suas práticas curriculares e extracurriculares.

Os resultados não podem ser generalizados para outros contextos de formação tecnológica, sendo necessários novos estudos para a compreensão do fenômeno formativo tecnológico no IFCE como um todo. Acreditamos que a formação de professores para o uso das NTIC's deve estar embasada em uma prática crítica e reflexiva, além de seu caráter instrumental. Essa formação deve propiciar aos futuros profissionais uma base sólida para que

sejam capazes de inovar a sua prática pedagógica, em harmonia com as necessidades da sociedade da informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira; BRIGHENTI, Maria José Lourenção. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. *In*: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004. p. 125-144.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. A Aprendizagem ao Longo da Vida: um desafio para a educação na sociedade do conhecimento. *In*: RIVERO, Cléia Maria L. GALLO, Sílvio. (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004. p. 145-159.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Portugal, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **Lei nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- COX, Kenia Kodel. **Informática na educação escolar: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI: o mini dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Sociedade Tecnológica**. São Paulo: Scipione, 1994.
- CNE. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PROJETO PEDAGÓGICO do curso de Licenciatura em Educação Física. Instituto Federal do Ceará, *Campus Limoeiro do Norte*. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A Análise de Conteúdo como forma de Tratamento dos Dados numa Pesquisa Qualitativa em Educação Física Escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546>. Acesso em: 26 dez. 2023.

CREDENCIAIS DOS AUTORES**1 Ikaro Alysson Viana Braga****Instituição/Afiliação:** Prefeitura de Quixeré/CE**E-mail:** allyssonifce@gmail.com**2 Cesar Augusto Sadalla Pinto****Instituição/Afiliação:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)**E-mail:** cesarsadalla@ifce.edu.br**Submetido em:** 18/05/2016**Publicado em:** 31/12/2023

EXPERIÊNCIAS NO ESPORTE E AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CEARÁ

Victor Hugo Santos de Castro¹

Gabriel Pereira Maciel²

Iraneide Etelvina Lopes³

Valter Cordeiro Barbosa Filho⁴

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar as experiências de estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará nas aulas de Educação Física e atividades esportivas ofertadas. Quanto ao método, trata-se de estudo epidemiológico transversal, de base escolar e de abrangência estadual, cuja população foi composta por 1.303 discentes de diversos campi da referida instituição de ensino. A coleta de dados ocorreu de agosto a outubro de 2021, através do autopreenchimento de um questionário pelos estudantes, sendo o Youth Experience Survey for Sport Portuguese Version (PYES-S), o instrumento aplicado para avaliar as experiências positivas (habilidades pessoais e sociais, cognitivas e experiências de iniciativa) e negativas (comportamento inadequado de adultos e pares, exclusão social e estresse) nas aulas de Educação Física e atividades esportivas. Os dados foram analisados através de pontuações relativas, considerando as categorias da escala de experiências. Os resultados apontam ampla pontuação nas experiências positivas, e baixos índices de experiências negativas e que estas são diretamente proporcionais ao nível de escolaridade, sobretudo as experiências contextualizadas a partir das habilidades pessoais e sociais. Portanto, depreende-se que, os estudantes que se encontram nos últimos anos do ensino médio, de um modo geral, já vivenciaram diversas possibilidades de envolvimento em atividades esportivas na instituição se comparado aos estudantes recém-ingressos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Positivo de Jovens; Psicologia Esportiva; Estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Física enquanto componente curricular da educação básica pauta-se por pressupostos teóricos e práticos tematizados pelas possibilidades de manifestações culturais na qual o movimento humano se expressa através dos jogos e brincadeiras, dos esportes, das lutas, das ginásticas, das danças e das práticas corporais de aventura (Brasil, 2018). O envolvimento dos estudantes com essas práticas proporciona experiências de âmbito pessoal e coletivo, onde durante o processo de ensino e aprendizagem, sentimentos diversos de alegria, êxito, tristeza, frustração, medo, vergonha, entre outros, são vividos e expressos de maneira intensa (PNUD, 2017).

No contexto escolar, o esporte é constituído como conteúdo formativo (objeto de conhecimento) da área da Educação Física, a qual possui fundamentação pedagógica voltada para uma formação cidadã, autônoma, crítica, reflexiva, criativa e humana (Santos; Nista-Piccolo, 2011). As experiências adquiridas nesse âmbito, se constituem como significativas na juventude e destacam-se por incitar: interação social, diversão, desafio, competência motora e aprendizagem individual (Beni; Fletcher; Chróinín, 2017). Ou seja, a partir de uma perspectiva educativa, onde as possibilidades de aprendizado são ampliadas para além da prática, os estudantes vivenciam interações que proporcionam diferentes efeitos nas dimensões da formação humana (Araújo; Franchi; Lavega-Burgués, 2020).

O Desenvolvimento Positivo do Jovem (DPJ) por meio do esporte, desenvolve-se no âmbito da Psicologia Social e propõe aos pesquisadores ampliar o aporte teórico sobre os benefícios psicológicos e sociais da participação esportiva (Weiss, 2016). No Brasil, os estudos sobre DPJ têm sido valorizados (Rigoni; Belém; Vieira, 2017; Ciampolini *et al.*, 2020) por reconhecer o jovem com potencial para desenvolver habilidades e competências no campo da autoconfiança, do afeto, do caráter e do cuidado, a partir de suas experiências em diversos contextos, dentre eles, as atividades esportivas e as aulas de Educação Física (Lerner *et al.*, 2005).

Rigoni *et al.* (2018) subdividem as experiências no esporte em positivas e negativas. As experiências positivas são elencadas em três dimensões, a saber: habilidades pessoais e sociais (dar e receber feedback, liderança, percepção de emoções, fazer amigos, ajudar os outros e compartilhar responsabilidades); habilidades cognitivas (competências acadêmicas,

busca de informações, criatividade e desejo de permanecer na escola); e experiências de iniciativa (esforço, atenção, energia e melhoria das habilidades físicas/atléticas). As experiências negativas, são reconhecidas com a dimensão de mesmo nome e caracterizam-se por situações como: comportamento inadequado de adultos e pares, exclusão social e estresse.

Nesse sentido, a realização deste estudo se justifica pela necessidade de acompanhar como as aulas de Educação Física que tematizam o esporte como conteúdo, ou aulas voltadas ao ensino de modalidades esportivas, comuns em muitas instituições de ensino, têm sido percebidas pelos estudantes como uma oportunidade de vivências e experiências positivas, ou seja, que favorecem o seu desenvolvimento humano. Em um cenário onde medidas que alteraram a organização e o currículo do ensino médio brasileiro, na qual houve diminuição da carga horária da disciplina de Educação Física (Brasil, 2017), identificar como as aulas de Educação Física e Esporte ampliam experiências e aprendizados essenciais na formação integral dos estudantes podem fundamentar na legitimação e reformulação deste componente curricular na escola.

Outro aspecto relevante está relacionado ao lócus da pesquisa, pois possibilita ampliar o olhar para conhecer as diferentes realidades educacionais no âmbito do ensino médio integral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), incluindo contextos da capital, da região metropolitana e do interior do estado.

Considerando os princípios do DPJ como norteadores para potencializar habilidades, talentos, qualidades e interesses de adolescentes e jovens no contexto escolar, o presente estudo teve como objetivo analisar as experiências de estudantes do ensino médio integrado do IFCE nas aulas de Educação Física e atividades esportivas ofertadas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de estudo epidemiológico transversal, de base escolar e de abrangência estadual. Esta pesquisa faz parte de um projeto mais abrangente, intitulado “Comportamentos de saúde, experiências em atividades físicas na escola e habilidades para a vida em estudantes do ensino médio do IFCE”¹.

1 Maiores informações sobre o projeto podem ser obtidas no sítio eletrônico: <https://ifce.edu.br/noticias/noticias-de-destaque/pesquisa-aborda-educacao-fisica-e-esportes-no-ensino-integrado>.

A população desta pesquisa foi composta por estudantes dos diversos campi do IFCE, regularmente matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio, no ano de 2021 (semestres letivos vigentes: 2021.1 e 2021.2). Os cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFCE estavam presentes em 21 campi e somavam 5.942 estudantes matriculados no ano de 2021, de acordo com o sítio eletrônico de estatísticas discentes da instituição (IFCE, 2021).

A amostra mínima foi calculada adotando-se um nível de confiança de 95%, margem de erro de 3% e efeito de desenho de 1,5, estimando-se em 1.358 estudantes. Este tipo de cálculo amostral foi escolhido para possuir um tamanho representativo dos campi do IFCE que possuem ensino médio integrado ao técnico para estimativas de prevalência, onde em seguida foi realizado a seleção dos campi considerando o peso para cada macrorregião. Esta foi proporcional ao tamanho da população, como os campi do IFCE estão organizados em macrorregiões administrativas, a quantidade de estudantes por estas foi: Macrorregião 1 (585); Macrorregião 2 (178); Macrorregião 3 (249); e a Macrorregião 5 (346). Além disso, a Macrorregião 4 não foi incluída por não ter ensino médio integrado ao ensino técnico até a data da coleta.

Foi efetuado um sorteio dos campi por região do estado com o objetivo de alcançar o tamanho amostral estimado. Assim, 10 campi foram sorteados: Fortaleza, Itapipoca, Maracanaú e Maranguape (Macrorregião 1); Canindé e Boa Viagem (Macrorregião 2); Aracati e Tabuleiro do Norte (Macrorregião 3); Jaguaribe e Juazeiro do Norte (Macrorregião 5).

Para a realização da coleta de dados, foi solicitada a autorização do IFCE para o desenvolvimento da pesquisa. Foi efetivado também contato com os diretores de cada campus participante, através de e-mail institucional. Estes receberam um documento com a apresentação dos objetivos e relevância da pesquisa e foi solicitada a assinatura do Termo de Anuência. Após autorização para realização da coleta de dados, os professores das turmas foram contatados, por e-mail institucional, para agendamento da coleta dos dados. Os professores receberam uma carta, informando os processos metodológicos de aplicação do instrumento de coleta.

A coleta de dados foi realizada de agosto a outubro de 2021, nas aulas síncronas (aquelas em que professores e alunos estavam conectados em dia e horários previamente

marcados), através do autopreenchimento de um questionário (elaborado e disponibilizado pela plataforma SurveyMonkey) pelos estudantes.

Ressalta-se que no particular da instituição avaliada, a política institucional envolve estratégias de permanência e êxito do estudante, através do esporte, uma vez que o IFCE compreende o papel deste, para além da disciplina de Educação Física, considerando, inclusive que possui potencial formativo, social e inclusivo (IFCE, 2018). Desta forma, a Educação Física e o Esporte representam parte de uma diretriz institucional, essencial para a educação, cultura, promoção da saúde e qualidade de vida.

Assim, nesta pesquisa, foi explanado aos estudantes participantes que a Educação Física seria compreendida nos seguintes contextos: componente curricular da Educação Básica; disciplina extracurricular optativa; projetos de extensão da instituição; envolvimento em equipes esportivas, inclusive nos jogos intra e intercampi. Todos estes contextos foram considerados, para representar todos os cenários da Educação Física e Esporte desenvolvidos na instituição e que representam uma intervenção pedagógica em que poderia ser avaliada a percepção dos estudantes sobre as experiências nas aulas.

O instrumento que avaliou as experiências positivas e negativas no esporte teve como referência o Youth Experience Survey for Sport Portuguese Version (PYES-S), um instrumento composto por 22 itens. Este instrumento foi validado para língua portuguesa (Rigoni *et al.*, 2018) com atletas de 14 a 18 anos de idade e tem sido recomendado para mensuração de experiências no esporte com jovens envolvidos em diferentes dimensões do ambiente esportivo (competitivo ou não-competitivo). Para a coleta deste estudo, a sentença inicial do questionário foi estruturada da seguinte forma: “Na minha experiência no Esporte e aulas de Educação Física do IFCE” e apontava itens relacionados às dimensões: habilidades pessoais e sociais, como “aprendi sobre ajudar os outros”, composta por três itens; habilidades cognitivas, como “melhorei habilidades acadêmicas (leitura, escrita, matemática), constituída por quatro itens; experiências de iniciativa, como “aprendi a encontrar maneiras para alcançar meus objetivos”, integrada por seis itens; e, experiências negativas como “líderes adultos nessa atividade eram controladores e manipuladores”, formada por nove itens. Para cada item, a resposta poderia ser assinalada em uma escala de 1 a 4 pontos: de jeito nenhum (1), um pouco (2), mais ou menos (3) e definitivamente sim (4).

Os dados descritivos da população foram apresentados para as variáveis de sexo, idade e ano de estudo do ensino médio através de números absolutos e relativos. Participaram do estudo 1.303 adolescentes, sendo a maioria do sexo feminino (50,96%), com média de idade de 16 anos. A maioria dos estudantes estavam matriculados no primeiro ano do ensino médio (37,15%), além disso, destaca-se que quatro dos dez campi selecionados não apresentavam o quarto ano do ensino médio. As demais informações de caracterização dos participantes estão apresentadas na tabela 1.

Tabela 1: Características descritivas dos estudantes participantes do estudo.

Variáveis	n	%
Sexo		
Masculino	639	49,04
Feminino	664	50,96
Idade		
15 anos	337	25,87
16 anos	426	32,69
17 anos	343	26,32
18 anos ou mais	197	15,12
Ano de estudo do ensino médio		
1º ano	484	37,15
2º ano	407	31,24
3º ano	330	25,33
4º ano	82	6,29

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

O desfecho do estudo foi caracterizado pelas pontuações relativas (em porcentagem) das categorias da escala de experiências. Para tanto, a pontuação bruta de habilidades pessoais e sociais (de 3 a 12 pontos), habilidades cognitivas (de 4 a 16 pontos), experiências de iniciativa (de 6 a 24 pontos) e experiências negativas (de 9 a 32 pontos) foi convertida em uma escala de pontuação relativa $((\text{pontuação-mínima}) / \text{máxima}) * 100$. Esta padronização dos escores foi realizada a fim de permitir a comparação daquelas categorias que mais influenciam nas experiências de adolescentes nas aulas de Educação Física e Esporte. Portanto, quando o adolescente atingia o escore máximo, significava que ele atingiu 100% da escala. Os dados referentes ao percentual atingido em cada categoria da escala estão apresentados através de média e desvio padrão de acordo com o total de participantes e por cada ano de estudo do ensino médio. A normalidade das porcentagens de cada categoria da

escala foi analisada através da avaliação da assimetria (skewness) e curtose (kurtosis), sendo considerada elevada quando ± 2 (George; Mallery, 2002). No caso dos dados desta pesquisa, a assimetria foi inferior a ± 2 . Além disso, realizou-se uma análise de variância (ANOVA) com teste post-hoc de Bonferroni para verificar diferença estatisticamente significativa dos percentuais das escalas entre os anos do ensino médio. Os dados foram analisados no software estatístico Stata versão 14.

Quanto aos aspectos éticos, a participação dos estudantes foi autorizada pelos pais/responsáveis mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e pelo aceite dos próprios estudantes através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE e aprovado sob o parecer de número 43484921.5.0000.5589.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados abaixo apresentam o percentual relativo aos escores preenchidos nas escalas de experiências nas aulas de Educação Física e Esporte. Quanto ao total de alunos, a dimensão em que os adolescentes obtiveram maior média de escore (percentual) foi a de habilidades pessoais e sociais (71,92%) e a de menor proporção foi a de experiências negativas (7,39%). Ademais, é apresentado o valor percentual dos alunos por ano do ensino médio. Observou-se que os alunos matriculados no 4º ano do ensino médio apresentam o maior percentual em todas as dimensões, inclusive na de experiências negativas (ver tabela 2).

Além disso, houve diferença estatisticamente significativa em todas as dimensões em relação ao ano do ensino médio. Na dimensão de habilidades pessoais e sociais, houve diferença significativa entre média de porcentagem entre os alunos do 3º ano com os do 1º ano e dos alunos do 4º ano em relação aos alunos dos 1º e 2º anos. Na dimensão de habilidades cognitivas, a diferença significativa foi encontrada entre os alunos do 4º ano e do 2º ano. Na dimensão de experiências de iniciativa, entre os alunos do 3º ano e do 2º ano. Por fim, na dimensão de experiências negativas, entre os alunos do 3º ano em relação aos dos 1º e 2º anos, e dos alunos do 4º ano em relação aos alunos dos 1º e 2º anos.

Tabela 2: Percentual das escalas de experiências no esporte por ano de estudo dos adolescentes.

Ano do ensino médio (n)	Habilidades pessoais e sociais - Média % (DP)	p	Habilidades cognitivas - Média % (DP)	p	Experiências de iniciativa - Média % (DP)	p	Experiências negativas - Média % (DP)	p
Total (n=1.303)	71,92 (25,47)		57,20 (26,26)		70,41 (25,33)		7,39 (11,84)	
1º ano (n=484)	68,68 (26,99) ^{b,d}	<0,001	59,05 (26,27)	0,012	70,12 (25,08)	0,009	6,16 (11,92) ^{b,d}	<0,001
2º ano (n=407)	70,84 (25,12) ^b		54,58 (26,63) ^b		67,66 (25,62) ^b		5,58 (8,49) ^{b,d}	
3º ano (n=330)	75,35 (23,86) ^c		56,28 (25,41)		73,01 (25,33) ^a		10,33 (13,62) ^c	
4º ano (n=82)	82,65 (19,29) ^a		63,00 (26,51) ^a		75,27 (22,24)		11,83 (14,50) ^a	

Fonte: Elaboração própria

a>b, c>d, testado com Bonferroni (p<0,05)

Na dimensão de habilidades pessoais e sociais há um aumento do percentual a cada ano de escolaridade. Nas dimensões de habilidades cognitivas, experiências de iniciativa e experiências negativas é observado uma diminuição nos percentuais do 1º ao 2º ano do ensino médio e em seguida há uma ascendência do 2º ao 4º ano.

Os resultados obtidos nesta pesquisa são ratificados por evidências que apontam que jovens são capazes de desenvolver habilidades pessoais e sociais através da sua participação nas aulas de Educação Física (Weiss, 2011) e esporte (Holt *et al.*, 2011), isso porque as aulas de Educação Física e atividades esportivas fomentam vivências interpessoais, onde os estudantes estreitam relações de cooperação e assumem papéis de liderança (Martinek; Hellison, 2016).

As pesquisas na perspectiva das experiências no esporte, em sua maioria, tendem a abordar jovens que vivem a carreira esportiva (atletas jovens), o que dificulta a comparação dos dados apresentados aqui com outros estudos, entretanto, vale mencionar que os achados desta pesquisa são similares aos encontrados por Milistetd *et al.* (2021), em que as habilidades pessoais e sociais obtiveram maiores pontuações em atletas mais velhos, quando comparados aos atletas mais jovens. E isto, pode ser justificado, pois a dimensão em questão está associada ao relacionamento com os outros e os adolescentes tendem a potencializar suas

interações com grupos sociais fora da família, quando se identificam com estes (Eime *et al.*, 2013; Adams; Marshall, 1996).

Dentre as dimensões positivas, a que obteve menores valores foi a de habilidades cognitivas, que está associada às questões acadêmicas, criativas e tecnológicas. Apesar do exposto, observou-se que ao longo dos anos do ensino médio, há uma discreta evolução, resultados estes similares aos de Milistetd *et al.* (2021), em que os participantes mais experientes apresentaram valores mais elevados. Bailey (2006) aponta que a participação esportiva influencia de maneira positiva o desenvolvimento cognitivo de indivíduos inseridos neste contexto.

Um achado interessante no presente estudo foi que maiores valores de experiências positivas foram percebidos pelos estudantes de séries mais avançadas, em comparação aos estudantes ingressantes na instituição (1º ano). Estes resultados demonstram que as oportunidades no âmbito das habilidades pessoais e sociais, habilidades cognitivas e experiências de iniciativa foram percebidas em maior proporção pelos os alunos que estão nos anos finais do ensino médio.

Corroborando com as informações acima, Reverdito *et al.* (2017) apontam que as experiências positivas são instigadas pelo tempo de prática em atividades esportivas. Assim, quanto maior o tempo em que os jovens se mantêm envolvidos em uma prática, maior será o envolvimento na atividade (Holt, 2008; Holt *et al.*, 2017).

Em contrapartida, este mesmo público apresenta maiores pontuações nas experiências negativas quando comparadas às pontuações realizadas pelos alunos das turmas de 1º e 2º anos. Estes resultados divergem da literatura, que apontam as experiências negativas com maiores valores em atletas com menos experiência (Milistetd *et al.*, 2021), sobretudo, pois ao longo do tempo os indivíduos tendem a desenvolver controle emocional e resiliência para lidar com experiências negativas dentro e fora do jogo (Fraser-Thomas; Côté, 2009).

Ademais, destaca-se, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFCE, que o esporte pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades como criatividade, criticidade, comunicabilidade e outras, compreendendo assim (IFCE, 2018). Frisa-se ainda que ações específicas são realizadas pela instituição em questão, como jogos intra e intercampi, ações de pesquisa, ensino e extensão (IFCE, 2018), no transcorrer do ensino

médio para que os estudantes possam vivenciar experiências positivas importantes para a sua formação integral.

Compreendendo que as aulas de Educação Física e esporte incitam o desenvolvimento humano através das vivências e experiências, é importante considerar uma recomendação do guia de atividade física para a população brasileira: que as aulas de Educação Física devem abordar conteúdos que propiciem experiências positivas através de novas abordagens para os estudantes, devendo ser ofertadas, no mínimo, três aulas de Educação Física, com tempo de 50 minutos, semanalmente (Brasil, 2021).

O papel dos professores de Educação Física neste contexto é essencial para o desenvolvimento de aulas com foco nas experiências esportivas positivas, incitando que os estudantes tornem esta atividade física um hábito, sobretudo, porque estas vivências potencializam o desenvolvimento de comportamentos e valores benéficos à saúde neste público (Freire *et al.*, 2020). Logo, as aulas de Educação Física devem propor atividades que possibilitem que os estudantes tomem decisões, possam trabalhar em equipe, cooperem com o aprendizado dos colegas e assumam papéis de liderança (Dyson; Griffin; Hastie, 2004).

Um ambiente adequado e que atende as necessidades de professores e alunos também é fundamental, assim este deve ser intencionalmente estruturado, para garantir experiências positivas nos jovens através esporte (Macdonald *et al.*, 2012) e aulas de Educação Física, uma vez que a infraestrutura e o contexto da prática são os fatores que determinam a qualidade da participação (Galatti *et al.*, 2017).

Acredita-se que a infraestrutura também está relacionada ao ambiente positivo que deve ser ofertado aos estudantes para que estes possam vivenciar experiências positivas. A instituição em questão já é regida por princípios que direcionam a formação dos estudantes e estes devem ser o cerne para a estruturação do ambiente esportivo (quadras, piscinas e outros), pois maximiza as interações sociais e estímulos positivos dos docentes de Educação Física (Bean *et al.*, 2018).

Recomenda-se que os professores possam planejar suas aulas adotando estratégias metodológicas que possam fomentar experiências positivas aos estudantes, envolvendo-os nas atividades e mantendo-os fisicamente ativos. Quanto à instituição, sugere-se que esta possa assegurar aos professores espaços e materiais adequados para que as aulas sejam desenvolvidas de forma a garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Quanto às limitações desta pesquisa, aponta-se a ausência de variáveis referentes à prática pedagógica, a fim de compreender quais eixos temáticos são abordados nas aulas de Educação Física, assim como as metodologias aplicadas que possam garantir vivências esportivas positivas no ambiente escolar.

Quanto aos pontos fortes do estudo, destaca-se que a pesquisa foi representativa, envolvendo estudantes de ambos os sexos, diferentes faixas etárias e regiões do Ceará. Destaca-se ainda o caráter inovador, apresentando resultados sobre experiências nas aulas de Educação Física e Esporte na escola, de abrangência estadual, algo ainda não identificado na literatura nacional.

4 CONCLUSÃO

Observou-se que as experiências positivas e negativas possuem diferenças significativas entre os anos do Ensino Médio, ou seja, maiores valores entre os estudantes que estão em anos mais avançados, sobretudo as experiências contextualizadas a partir das habilidades pessoais e sociais, isto pode estar relacionado ao fato de que os estudantes mais novos, de um modo geral, estão no primeiro ano do curso e ainda não vivenciaram as diversas possibilidades de envolvimento em atividades esportivas na instituição.

Salienta-se que dentre os mais variados cenários para o DPJ, a escola se destaca como um espaço capaz de fomentar as habilidades para a vida, especialmente, através das aulas de Educação Física, que se planejadas e organizadas de forma a garantir aos estudantes, experiências positivas, irão assegurar que determinados hábitos possam se estender para a fase adulta, corroborando com um indivíduo mais consciente, responsável, ativo e saudável.

Assim, este estudo aponta outras possibilidades de pesquisa para que estas experiências, positivas ou negativas, sejam ainda mais exploradas, como: estratégias docentes nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento de experiências positivas em estudantes, bullying e seu impacto nas experiências e envolvimento nas aulas de Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, G. R.; MARSHALL, S. K. A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. **Journal of Adolescence**, [S. l.], v. 19, n. 5, p. 429-442, 1996. DOI: 10.1006/jado.1996.0041. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9245296/>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- ARAÚJO, Pablo Aires; FRANCHI, Silvester; LAVEGA-BURGUÉS, Peres. Praxiologia motriz: Educação Física como educação das condutas motrizes. **Conexões: Educ. Fís. Esporte e Saúde**, Campinas, SP, v. 18, e020028, p. 1-14, 2020. DOI 10.20396/conex.v18i0.8659531. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8659531>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BAILEY, Richard. Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. **Journal of School Health**, [S. l.], v. 76, n. 8, p. 397-401, 2006. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16978162/>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BEAN, Corliss; KRAMERS, Sara; FORNERIS, Tanya; CAMIRÉ, Martin. The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. **Quest**, [S. l.], v. 70, n. 4, p. 456-470, 2018. DOI: 10.1080/00336297.2018.1451348. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2018.1451348>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BENI, Stephanie.; FLETCHER, Tim; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre. Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. **Quest**, [S. l.], v. 69, n. 3, p. 291-312, 2017. DOI: 10.1080/00336297.2016.1224192. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2016.1224192>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira**. 2021. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021.
- BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CIAMPOLINI, Vitor; MILISTETD, Michel; KRAMERS, Sara; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O que são life skills e como integrá-las no esporte brasileiro para promover o desenvolvimento positivo de jovens? **Journal of Physical Education**, [S. l.], v. 31, e3150,

2020. DOI: 10.4025/jphyseduc.v31i1.3150. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/46554>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DYSON, Ben; GRIFFIN, Linda L.; HASTIE, Peter. Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. **Quest**, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 226–240, 2004. DOI: 10.1080/00336297.2004.10491823. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2004.10491823>. Acesso em: 27 dez. 2023.

EIME, Rochelle M.; YOUNG, Janet A.; HARVEY, Jack T.; CHARITY, Melanie J.; PAYNE, Warren R. A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, [S. l.], v. 10, n. 98, p. 1-21, 2013. DOI: 10.1186/1479-5868-10-98. Disponível em:

<https://rdcu.be/duBxo>. Acesso em: 27 dez. 2023.

FRASER-THOMAS, Jessica; CÔTÉ, Jean. Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. **The Sport Psychologist**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 3-23, 2009. DOI: 10.1123/tsp.23.1.3. Disponível em:

<https://journals.humankinetics.com/view/journals/tsp/23/1/article-p3.xml>. Acesso em: 27 dez. 2023.

FREIRE, Gabriel Lucas Moraes; SOUZA NETO, Augusto César de; SANTOS, Murilo da Cruz; TAVARES, Josefa Eugênia Tenorio; OLIVEIRA, Daniel Vicentini de; NASCIMENTO JUNIOR, José Roberto Andrade do. Desenvolvimento de habilidades para vida em adolescentes praticantes de esportes individuais. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, e154985557, p. 1-19, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5557. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/5557/4606/25517>. Acesso em: 27 dez. 2023.

GALATTI, Larissa Rafaela; CÔTÉ, Jean; REVERDITO, Riller Silva; ALLAN, Veronica; SEOANE, Antonio Montero; PAES, Roberto Rodrigues. Fostering Elite Athlete Development and Recreational Sport Participation: a Successful Club Environment. **Motricidade**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 20-31, 2017. DOI: 10.6063/motricidade.6099. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/6099>. Acesso em: 27 dez. 2023.

GEORGE, D.; MALLERY, P. **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference**. Boston: Allyn & Bacon, 2002.

HOLT, Nicholas L.; NEELY, Kacey C.; SLATER, Linda G.; CAMIRE, Martin; CÔTÉ, Jean; FRASER-THOMAS, Jessica; MACDONALD, Dany; STRACHAN, Leisha; TAMMINEN, Katherine A. A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-49, 2017. DOI: 10.1080/1750984X.2016.1180704. Disponível em:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5020349/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

HOLT, Nicholas L.; KINGSLEY, Bethan C.; TINK, Lisa N.; SCHERER, Jay. Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. **Psychology of Sport and Exercise**, [S. l.], v. 12, n. 5, p. 490-499, 2011. DOI:

10.1016/j.psychsport.2011.05.007. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029211000744>. Acesso em: 27 dez. 2023.

HOLT, N. L. **Positive youth development through sport**. New York: Routledge, 2008.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Projeto Político-Pedagógico Institucional - Instituto Federal do Ceará**. Fortaleza: IFCE, 2018.

IFCE em números. **Estatísticas: Situação de Matrículas**. Disponível em:
<https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/situacao-matriculas/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LERNER, R. M.; LERNER, J. V.; ALMERIGI, J. B.; THEOKAS, C.; PHELPS, E.; GESTSDOTTIR, S.; NAUDEAU, S.; JELICIC, H.; ALBERTS, A.; MA, L.; SMITH, L. M.; BOBEK, D. L.; RICHMAN-RAPHAEL, D.; SIMPSON, I.; CHRISTIANSEN, E. D.; VON EYE, A. Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. **The Journal of Early Adolescence**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 17-71, 2005. DOI: 10.1177/0272431604272461. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0272431604272461#con2>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MACDONALD, Dony J.; CÔTÉ, Jean; EYS, Mark; DEAKIN, Janice. Psychometric properties of the youth experience survey with young athletes. **Psychology of Sport and Exercise**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 332-340, 2012. DOI: 10.1016/j.psychsport.2011.09.001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029211001221>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MARTINEK, Tom; HELLISON, Don. Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, [S. l.], v. 87, n. 5, p. 9-13, 2016. DOI: 10.1080/07303084.2016.1157382. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07303084.2016.1157382>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MILISTETD, Michel; CAMIRÉ, Martin; CIAMPOLINI, Vitor; QUINAUD, Ricardo Teixeira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Psychosocial development and mental health in youth Brazilian club athletes: examining the effects of age, sport type, and training experience. **Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum.**, [S. l.], v. 23, n. 1, e78769, 2021. DOI: 10.1590/1980-0037.2021v23e78769. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/78769>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PNUD. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano 2017. **Movimento é Vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas**. Brasília: PNUD, 2017.

REVERDITO, Riller S.; CARVALHO, Humberto M.; GALATTI, Larissa R.; SCAGLIA, Alcides J.; GONCALVES, Carlos E.; PAES, Roberto R. Effects of Youth Participation in Extra-Curricular Sport Programs on Perceived Self-Efficacy: A Multilevel Analysis. **Perceptual and Motor Skills**, [S. l.], v. 124, n. 3, p. 569-583, 2017. DOI:

10.1177/0031512517697069. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28514922/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

RIGONI, Patrícia Aparecida Gaion; NASCIMENTO JUNIOR, José Roberto Andrade do; BELEM, Isabella Caroline; VIEIRA, Lenamar Fiorese; MACDONALD, Dany J. Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the Portuguese version of the youth experience survey for sport (P-YES-S). **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 310-321, 2018. DOI: 10.1080/1091367X.2018.1446961. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1091367X.2018.1446961>. Acesso em: 27 dez. 2023.

RIGONI, Patrícia Aparecida Gaion; BELEM, Isabella Caroline; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Revisão sistemática sobre o impacto do esporte no desenvolvimento positivo de jovens atletas. **Journal of Physical Education**, [S. l.], v. 28, n. 1, e-2854, 8 Sep., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/33061>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.65-78, jan./mar. 2011. DOI: 10.1590/S1807-55092011000100008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16797/18510>. Acesso em: 27 dez. 2023.

WEISS, M. R. Old wine in a new bottle: Historical reflections on sport as a context for youth development. In: **Positive youth development through sport**. London: Routledge, 2016.

WEISS, Maureen R. Teach the children well: A holistic approach to developing psychosocial and behavioral competencies through physical education. **Quest**, [S. l.], v. 63, n. 1, p. 55-65, 2011. DOI: 10.1080/00336297.2011.10483663. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2011.10483663>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CREDENCIAIS DOS AUTORES**1 Victor Hugo Santos de Castro**

Instituição/Afiliação: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: vsantosdecastro@gmail.com

2 Gabriel Pereira Maciel

Instituição/Afiliação: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: gabrielpmaciel12@gmail.com

3 Iraneide Etelvina Lopes

Instituição/Afiliação: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: iraneide12@gmail.com

4 Valter Cordeiro Barbosa Filho

Instituição/Afiliação: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: valtercbf@gmail.com

Submetido em: 01/02/2023

Publicado em: 31/12/2023

PREFERÊNCIA DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AOS JOGOS ESPORTIVOS DE BOLA

Felipe Canan¹
Stella Maria Pereira Castelo²
Marcelo de Araujo³

Resumo: Os jogos esportivos de bola compõem importante esfera da cultura corporal, sendo, portanto, expressivo conteúdo da educação física escolar e da formação superior em Educação Física. Contudo, apesar de cada vez maior pluralidade, nesses dois cenários costuma imperar certo tradicionalismo, sendo os jogos esportivos de bola comumente restritos ao basquetebol, futebol, futsal, handebol e voleibol. Diante dessa realidade, objetivou-se analisar quais as preferências de alunos de um curso superior de Educação Física a respeito dos jogos esportivos de bola. A pesquisa é descritiva e quantitativa, tendo como instrumento um questionário elaborado ad hoc e analisado por meio de estatística descritiva, computando-se frequências e percentuais. Compuseram a amostra, 30 alunos do curso de Educação Física de uma universidade pública de Manaus. Os resultados indicam preferência por jogos esportivos de invasão, seguidos de jogos esportivos de rede e parede. Em relação aos jogos em espécie, há preferência pelo basquetebol e futebol (invasão), voleibol e futevôlei (rede e parede), beisebol e tacobol (campo e taco) e sinuca e boliche (precisão). A preferência dos estudantes assemelha-se ao tradicionalismo imanente à Educação Física nacional, mas, paralelamente indica uma tendência ao interesse por novos conhecimentos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Física. Esporte.

1 INTRODUÇÃO

O esporte trata-se de um fenômeno com muitos significados (polissêmico) e muitas formas (polimórfico) (Bento, 2006). Enquanto os significados ou sentidos são atribuídos pelas próprias pessoas que dele se apropriam, as formas variam conforme o contexto e a modalidade praticada. A modalidade, como colocam González e Bracht (2012) diz respeito ao tipo de esporte praticado, determinado pelas suas regras e consequente lógica interna, ou seja, padrão, dinâmica de funcionamento da prática.

Tendo em conta a lógica interna, identifica-se que há modalidades esportivas que se aproximam e modalidades esportivas que se distanciam. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) ou os Cadernos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo (González; Darido; Oliveira, 2017a; 2017b), por exemplo, assim como González e Bracht (2012) dividem as modalidades esportivas em 7 grupos: esportes de marca (cujo resultado é definido pela comparação entre os índices alcançados pelos praticantes, em termos de segundos, metros ou quilos, como no caso do atletismo ou halterofilismo); esportes técnico-combinatórias (cujo resultado é definido por uma dimensão estética e outra técnica ou acrobática, como no caso da ginástica artística ou nado sincronizado); esportes de combate (cujo resultado é definido pela aplicação de golpes sobre o adversário, como no caso do judô ou boxe); esportes de invasão (cujo objetivo é enviar ou chegar com a bola à uma meta defendida pelo adversário, como no basquetebol ou rugby); esportes de rede e parede (cujo objetivo é evitar que o adversário consiga devolver a bola enviada para seu espaço de atuação, como no voleibol ou squash); esportes de campo e taco ou rebatida (cujo objetivo é rebater a bola e percorrer determinado percurso enquanto o adversário a apanha, como no beisebol ou críquete); e esportes de precisão ou alvo (cujo objetivo é o acerto de alvos, como no golfe ou boliche).

Os quatro últimos grupos, especialmente por apresentar como elemento comum a utilização de uma bola (ou objeto semelhante) para intermediar a relação entre os adversários e possibilitar a conquista de uma pontuação são normalmente agrupados como uma grande categoria de modalidades esportivas. Thorpe, Bunker e Almond (1986) e Sadi (2012) os chamam de jogos táticos. Canan (2022), por compreender que apresentam ao mesmo tempo características de esporte (competição, regramento, institucionalização) e jogo (ludicidade,

imprevisibilidade, liberdade de ação), os chama de jogos esportivos de bola, denominação esta, que por se mostrar coerente com o tema abordado na presente pesquisa, será a partir daqui adotada.

Os jogos esportivos de bola compõem um dos universos mais expressivos do fenômeno esportivo, que, por sua vez, insere-se no campo ainda maior da cultura corporal (González; Bracht, 2012; Sadi, 2010; Canan, 2022). Sendo conteúdo da cultura corporal dos mais difundidos, preenchem um importante espaço dos currículos da educação física escolar e da formação superior em Educação Física, como constatado por Betti (1999), Paes (2001), Oliveira e Albuquerque (2011), Silva e Veronez (2015) e Tomita e Canan (2019), por exemplo.

Ou seja, sendo a educação física escolar um dos, senão o principal caminho escolhido pela sociedade para transmissão, significação e ressignificação dos conteúdos da cultura corporal, incluídos aí os jogos esportivos de bola, cabe a ela contribuir para ampliação dos conhecimentos e da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente da sociedade, enriquecendo sua cultura e suas potencialidades esportivas e motrizes de maneira geral (Brasil, 2017).

Esse enriquecimento cultural-esportivo-motriz-social não desconsidera as práticas mais tradicionalmente imbricadas na sociedade, mas busca ir além delas, levando em conta a sociedade globalizada, o crescimento da tecnologia e dos meios de informação e a própria diversificação cada vez maior de práticas motrizes, dentre as quais os jogos esportivos de bola (Canan, 2022). Assim, a educação física escolar e, na sua esteira, como consequência óbvia, a formação superior em Educação Física vêm adaptando seus paradigmas para superar a limitação de conteúdos historicamente tratados como tradicionais, como é o caso do basquetebol, futebol/futsal, handebol e voleibol.

A percepção e apontamento crítico a esse tradicionalismo e conseqüente limitação de conteúdos da educação física escolar podem ser observados em pesquisas como as de Betti (1999), Oliveira e Albuquerque (2011), Silva e Veronez (2015) e Tomita e Canan (2019), e até mesmo na BNCC (Brasil, 2017).

Nessa perspectiva, com objetivo de oferecer subsídios concretos para uma diversificação factível e sistematizada de conteúdos da cultura corporal, tanto a literatura quanto documentos institucionais têm apresentado propostas/diretrizes que estimulam e

orientam a organização curricular e prática pedagógica de professores escolares e universitários, como, por exemplo, a BNCC (Brasil, 2017), Cadernos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo (González; Darido; Oliveira, 2017a; 2017b), González e Bracht (2012) ou Sadi (2010).

A adoção de uma determinada proposta ou mesmo a seleção de um ou outro conteúdo de ensino para a educação física escolar, contudo, perpassa por uma relação proximal com sua inclusão nos currículos de formação superior, como demonstrado por Oliveira e Albuquerque (2011) e Silva e Veronez (2015). A tendência é de que o aluno, quando chegar à atuação profissional, priorize a reprodução de conteúdos aprendidos ao longo de sua formação superior. Ou seja, se aprende somente os jogos esportivos tradicionais ao longo de sua formação superior, é provável que ensine apenas eles aos seus alunos, deixando de vivenciar e de ensinar jogos esportivos de bola diversos.

Contudo, a despeito de haver todo um aparato teórico e documental que incentiva e até determinam a diversificação de conteúdos e jogos esportivos de bola no âmbito da educação física escolar e formação superior em Educação Física, há, por outro lado, as experiências, influências, interesses e preferências dos alunos, que podem ou não coadunar com as indicações teóricas. Tendo em vista a relação dialógica entre esses dois polos (referencial teórico e idiosincrasias dos alunos), traçou-se como objetivo da presente pesquisa analisar as preferências de alunos de um curso superior de Educação Física a respeito dos jogos esportivos de bola.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa descritiva e quantitativa, que busca descrever perfis em termos de frequências e percentuais de incidência de dados relativos ao objeto de estudo (no caso da presente pesquisa, a preferência de estudantes de Educação Física em relação a jogos esportivos de bola) (Silveira; Córdova, 2009).

A amostra foi composta por estudantes de Educação Física de uma Universidade Pública do município de Manaus-AM. O instrumento foi um questionário construído para a própria pesquisa e aplicado virtualmente, a partir da plataforma Google Forms. O questionário foi distribuído a todos os estudantes regularmente matriculados no curso no mês de maio de

2021, a partir de e-mail enviado individualmente ao endereço eletrônico institucional de cada um. De um total de 110 alunos, somente 30 (27,3%) responderam ao questionário, compondo a amostra da pesquisa.

O questionário adotou um modelo fechado e enumerativo de ordem de preferência, em que os participantes deveriam atribuir pontuação máxima à opção de resposta preferida, decrescendo até a pontuação mínima. Objetivamente, apresentava 5 questões, sendo a primeira relativa à preferência entre as 4 categorias de jogos esportivos de bola apresentadas pela BNCC, e as demais relativas à preferência por jogos em espécie relativos a cada categoria.

Na primeira questão, o participante deveria numerar as categorias de 4 a 1, sendo 4 a preferida e 1 a menos preferida. Nas demais questões, os participantes deveriam numerar os jogos preferidos de 3 a 1, sendo 3 o preferido, 1 o menos preferido entre os três mais preferidos e nenhum valor atribuído aos demais jogos da lista. Além da lista de jogos de cada categoria, havia em cada qual a opção “outro”, em que o participante podia incluir algum jogo não listado, se desejasse a ele atribuir alguma pontuação.

Tendo em vista não gerar qualquer constrangimento aos participantes, nenhuma questão e nenhuma opção enumerativa de resposta foi colocada como obrigatória, havendo liberdade para deixar de responder à questão ou alguma das opções. Essa liberdade, bem como as demais orientações a respeito do questionário, os riscos e cuidados em relações aos mesmos e os dados da pesquisa e autores em geral, foram esclarecidos aos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deveria ser lido e aceito antes do questionário tornar-se acessível. As pessoas que selecionaram a opção de não aceitar o TCLE, não tiveram acesso ao questionário e não participaram da pesquisa.

A análise foi feita em termos quantitativos, averiguando-se as opções que receberam maior pontuação em cada questão (somando-se os pontos de 4 a 1 na primeira questão ou de 3 a 1 nas demais questões) e as opções que tiveram maior frequência de pontuação máxima (que mais receberam pontuação 4 na primeira questão ou 3 nas demais questões). A descrição dos resultados deu-se em termos absolutos e percentuais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação às categorias de jogos esportivos de bola apresentadas pela BNCC (Brasil, 2017) e Thorpe, Bunker e Almond (1986), Sadi (2010), Gonzalez e Bracht (2012), González, Darido e Oliveira (2017a; 2017b) e Canan (2022), quais sejam, jogos esportivos de invasão, jogos esportivos de rede e parede, jogos esportivos de campo e taco (ou rebatida) e jogos esportivos de precisão (ou alvo), tem-se os resultados apresentados na tabela 1.

Tabela 1: Preferência dos estudantes quanto às categorias de jogos esportivos de bola.

Preferência	Primeiro preferido (4 pontos)	Segundo preferido (3 pontos)	Terceiro preferido (2 pontos)	Quarto preferido (1 ponto)	Total de Pontos
Invasão	20 (67%)	5 (17%)	1 (3%)	4 (13%)	101
Rede e parede	7 (23%)	18 (60%)	5 (17%)	0 (0%)	92
Campo e taco	1 (3%)	4 (13%)	15 (50%)	10 (33%)	56
Precisão	2 (7%)	3 (10%)	9 (30%)	16 (53%)	51

Fonte: dados da pesquisa.

É possível perceber que os jogos esportivos de invasão não apenas receberam maior quantidade de votos enquanto categoria de jogos esportivos preferida (20 vezes), como foram os jogos esportivos com maior pontuação total (101 pontos). Os jogos esportivos de rede e parede reproduzem o padrão, mas na segunda posição, sendo os com a segunda maior frequência como categoria de jogos esportivos preferida (7 vezes) e segunda maior pontuação total (92 pontos). Em relação aos jogos esportivos de campo e taco e de precisão, há uma inversão. Os de precisão encontram-se em terceiro lugar em termos de frequência enquanto categoria de jogos esportivos preferida, mas perdem para os jogos esportivos de campo e taco em termos de pontuação total, pois receberam menos votos como segundos e terceiros preferidos.

A preferência pelos jogos esportivos de invasão pode estar relacionada ao fato de que abrangem três dos quatro jogos esportivos mais populares e mais tradicionalmente incidentes na educação física escolar (basquetebol, futsal e handebol). Considerando que os estudantes de Educação Física passaram ao menos 7 anos na educação básica (Ensino Fundamental I e

Ensino Médio) por uma educação física escolar eminentemente tradicional como tem acontecido no Brasil (Betti, 1999; Oliveira; Albuquerque, 2011; Silva; Veronez, 2015; Tomita; Canan, 2019), seria natural compreender que têm maior conhecimento e consequentemente maior afinidade com os jogos esportivos aos quais tiveram contato frequente durante sua formação, em vez de outros jogos que possivelmente nem mesmo tiveram oportunidade de conhecer, quanto mais de vivenciar.

Essa preferência pelos jogos esportivos de invasão tradicionais se confirma ao verificar-se os resultados relativos à predileção desses jogos em espécie, conforme dados apresentados na tabela 2.

Tabela 2: Preferência dos estudantes quanto os jogos esportivos de invasão em espécie.

Jogo	Preferência	Primeiro preferido (3 pontos)	Segundo preferido (2 pontos)	Terceiro preferido (1 ponto)	Total de pontos
Basquetebol		8 (27%)	9 (32%)	6	48
Futebol		11 (37%)	2 (7%)	3 (11%)	40
Futsal		2 (7%)	8 (29%)	4 (14%)	26
Handebol		5 (17%)	1 (4%)	3 (11%)	20
Futebol Americano		-	4 (14%)	4 (14%)	12
Corfebol		2 (7%)	-	1 (4%)	7
Lacrosse		1 (3%)	2 (7%)	-	7
Hóquei		1 (3%)	-	3 (11%)	6
Rugby		-	2 (7%)	2 (7%)	6
Beach Soccer		-	-	2 (7%)	2

Fonte: dados da pesquisa.

Inicialmente é de se destacar que dois participantes não responderam sua segunda e terceira preferências. Dessa forma, 30 pessoas apontaram sua primeira opção, mas apenas 28 pessoas apontaram sua segunda e terceira opções. Os percentuais já encontram-se calculados em acordo com os totais apresentados. Todos os jogos esportivos da lista receberam ao menos um voto e nenhum outro jogo esportivo foi citado na categoria “outro”.

Pela tabela 2 é possível perceber que o futebol é o jogo esportivo de invasão que com maior frequência como esporte preferido (11 vezes), seguido do basquetebol (8 vezes) e handebol (5 vezes), respectivamente. Contudo, em relação à pontuação total, o basquetebol desponta na primeira posição (48 pontos), seguido do futebol (40 pontos) e depois do futsal (26 pontos).

Essa inversão entre os jogos esportivos com maior frequência enquanto primeira opção e jogos esportivos com maior pontuação total decorre da pontuação obtida por cada um enquanto segunda ou terceira preferência. Poucos estudantes elegeram o futebol como segunda ou terceira opção, por exemplo. Esse dado denota que, apesar de ser popularmente tratado como “paixão nacional” (Damatta, 1982; Damo, 2003) e de ter obtido destaque na pontuação entre os participantes da pesquisa, não é unanimidade, deixando de agradar muitas pessoas. Quanto ao futsal é possível que o futsal tenha recebido poucos votos como primeiro preferido justamente porque muitos estudantes, apesar de gostarem dele, o escolheram como segunda opção, atrás do futebol. Entretanto, se futebol e futsal forem somados dentro da lógica de “família de jogos de bola com os pés” apresentada por Scaglia (2011), superam os demais jogos esportivos de invasão.

A alta pontuação do basquetebol, por sua vez, especialmente por estar à frente do futebol na pontuação total e também à frente do futsal tanto na pontuação total quanto na pontuação relativa ao primeiro jogo esportivo preferido, mostra-se surpreendente. Por mais que seja um esporte tradicional no Brasil e nas aulas de educação física escolar, é comumente menos popular que os pares jogados com os pés. Além disso, na pesquisa o basquetebol encontra-se à frente do handebol e, em termos de pontuação total, supera também o voleibol, conforme dados apresentados na tabela 3, relativo aos jogos esportivos de rede e parede.

Esse dado surpreende porque, como argumentam Marchi Júnior (2004), o voleibol desde a década de 1980 vinha crescendo em popularidade, superando o basquetebol. A pesquisa da Deloitte (2011) e o Diesporte (Brasil, 2015), paralelamente, indicam o voleibol como esporte mais preferido e mais praticado do que o basquetebol. O Diesporte (Brasil, 2015), indica ainda o handebol como esporte mais praticado que o basquetebol. Em contrapartida, os dados coadunam o identificado por Hirata (2022), que indica um crescente aumento da popularidade do basquetebol, principalmente a partir do advento da criação do Novo Basquete Brasil (campeonato brasileiro de basquetebol masculino adulto desde 2008).

Na mesma pesquisa da Deloitte (2011), o futebol americano aparece como o segundo jogo esportivo de invasão mais preferido e praticado, somente perdendo para o futebol, indicando um aumento da popularidade desse jogo esportivo e corroborando os dados da pesquisa, que o identificam como o preferido dentre os jogos esportivos de invasão menos tradicionais no Brasil. O fato de corfebol, lacrosse e hóquei receberem indicações como jogos esportivos de invasão preferidos por alguns estudantes pode ser indicativo de uma crescente pluralização na cultura esportiva brasileira e/ou de um desejo por mudanças em relação ao tradicionalismo ainda existente.

No que diz respeito aos jogos esportivos de rede e parede, há uma clara preferência pelo voleibol, mais tradicional e popular, seguido de futevôlei, tênis de mesa e badminton, conforme se identifica na tabela 3.

Tabela 3: Preferência dos estudantes quanto os jogos esportivos de rede e parede em espécie.

Preferência Jogo	Primeiro preferido (3 pontos)	Segundo preferido (2 pontos)	Terceiro preferido (1 ponto)	Total de pontos
Voleibol	9 (30%)	5 (17%)	9 (31%)	46
Futevôlei	5 (17%)	6 (21%)	7 (24%)	34
Tênis de Mesa	3 (10%)	10 (34%)	5 (17%)	34
Badminton	8 (27%)	2 (7%)	3 (10%)	31
Tênis	4 (13%)	2 (7%)	3 (10%)	19
Squash	1 (3%)	2 (7%)	1 (3%)	8
Biribol	-	1 (3%)	-	2
Punhobol	-	1 (3%)	-	2
Pelota	-	-	1 (3%)	1

Fonte: dados da pesquisa.

Inicialmente é de se destacar que um participante não respondeu sua segunda e terceira preferências. Dessa forma, 30 pessoas apontaram sua primeira opção, mas apenas 29 pessoas apontaram sua segunda e terceira opções. Os percentuais já encontram-se calculados em acordo com os totais apresentados. Assim como no caso dos jogos esportivos de invasão,

todos os jogos da lista receberam ao menos um voto e nenhum jogo diferente foi citado na opção “outro”.

A prevalência do voleibol como jogo esportivo de rede e parede com mais votos como primeiro preferido e com maior pontuação total já era esperada, dado que é um dos quatro jogos esportivos tradicionais da educação física escolar (Betti, 1999; Oliveira; Albuquerque, 2011; Souza, 2011; Silva; Veronez, 2015; Tomita; Canan, 2019), um dos esportes que mais apresenta resultados vitoriosos no alto rendimento e com forte incidência midiática (Marchi Júnior, 2004; Hirata, 2022).

No diagnóstico da Deloitte (2011), surpreendentemente, voleibol aparece como menos preferido e menos praticado do que o tênis, que, na presente pesquisa, aparece somente como e quarto colocado em termos de frequência como jogo esportivo de rede e parede preferido e quinto colocado em termos de pontuação total dentro dessa categoria de jogos esportivos. No Diesporte (Brasil, 2015), o voleibol supera o tênis com larga vantagem e nenhum outro jogo esportivo de rede e parede é apontado dentre os preferidos pela população brasileira.

A presença do futevôlei como terceiro jogo esportivo de rede e parede com maior frequência como primeiro preferido e segundo jogo com maior pontuação total não surpreende. Primeiro porque o futevôlei compõe o rol de jogos de bola jogados com os pés, que enquadram-se como parte importante da cultura lúdica do Brasil (Scaglia, 2011). Ao mesmo tempo, o futevôlei tem apresentado crescimento exponencial nos últimos anos, em conjunto àquilo que pode-se denominar “esportes de areia” ou “esportes de praia”, conforme notícia Castro (2021).

Esses esportes, que incluem o beach volley, beach soccer, frescobol, peteca e até mesmo o badminton, mas principalmente o futevôlei e o beach tênis, segundo Castro (2021), estão passando por um boom de crescimento nos últimos anos, especialmente por estarem sendo associados a um “lifestyle praiano”, ou seja, uma representação de um estilo de vida mais ativo, leve e em contato com ar livre e natureza. Por conta dessa nova tendência, seria possível considerar um erro do questionário a ausência do beach tênis na lista. Contudo, curiosamente, nenhum participante da pesquisa o citou na opção “outro”, o que minimiza esse possível erro.

O tênis a de mesa aparece empatado com o futevôlei em relação à pontuação total, mas com menos votos enquanto primeiro preferido. O badminton aparece como quarto colocado em termos de pontuação total, mas segundo com mais votos como primeiro preferido. Esses resultados de tênis de mesa e badminton podem ser considerados surpreendentes por coloca-los à frente do tênis, em tese mais popular. Contudo, se for considerado que, em termos de espaço físico e equipamentos, são mais acessíveis que o tênis, inclusive no âmbito da educação física escolar, faz sentido que sejam mais conhecidos e preferidos pelos estudantes.

Essa proximidade entre voleibol, futevôlei, tênis de mesa e badminton, bem como o recebimento de votos por parte do squash, biribol, punhobol e pelota indica pluralização e/ou de um desejo de mudanças em relação ao universo dos jogos esportivos de bola no Brasil, assim como verificado no caso dos jogos esportivos de invasão.

No que diz respeito aos jogos esportivos de campo e taco (ou rebatida), os resultados não surpreendem, havendo prevalência de predileção pelo beisebol e pelo tacobol, seguidos de longe por críquete e softbol. Os resultados relativos a essa categoria de jogos esportivos são apresentados na tabela 4.

Tabela 4: Preferência dos estudantes quanto os jogos esportivos de campo e taco (ou rebatida).

Jogo	Preferência	Primeiro preferido (3 pontos)	Segundo preferido (2 pontos)	Terceiro preferido (1 ponto)	Total de pontos
Beisebol		12 (40%)	12 (41%)	2 (7%)	63
Tacobol		14 (47%)	8 (28%)	4 (14%)	62
Críquete		2 (7%)	3 (10%)	10 (36%)	22
Softbol		2 (7%)	3 (10%)	7 (25%)	19
Kickball		0 (0%)	1 (3%)	4 (14%)	6
Rounders		0 (0%)	2 (7%)	1 (4%)	5

Fonte: dados da pesquisa.

É de se destacar que um participante não respondeu sua segunda preferência e um participante não respondeu sua segunda e terceira preferências. Dessa forma, 30 pessoas apontaram sua primeira opção, mas apenas 29 pessoas responderam a segunda opção e

somente 28 pessoas responderam a terceira opção. Os percentuais já encontram-se calculados em acordo com os totais apresentados. Como nas tabelas anteriores, todos os jogos esportivos listado receberam ao menos um voto e nenhum jogo esportivo diferente foi citado na opção “outro”.

A disparidade entre os resultados evidencia que, à exceção do beisebol, que é bastante difundido no meio televisivo por influência norte-americana e praticado em certas localidades, principalmente compostas de colônias japonesas, e do tacobol, que é praticado no Brasil no formato de jogo popular, os jogos esportivos de campo e taco são pouco difundidos no país, corroborando o apontado por Chaem, Silva e Rezende (2015) e os diagnósticos da Deloitte (2011) e do Ministério do Esporte (Brasil, 2015), em que nenhum jogo esportivo de campo e taco foi citado dentre os esportes preferidos da população brasileira.

No caso específico de Manaus, é importante levar em consideração que o beisebol apresenta certa incidência em decorrência da forte colonização e constante imigração japonesa motivada pelo polo industrial (Zona Franca de Manaus), além de aumento crescente na imigração de venezuelanos, como noticia Cardoso (2017). Em ambos os países (Japão e Venezuela), o beisebol é bastante popular, tornando este jogo esportivo mais popular também no Brasil.

Em relação aos jogos esportivos de precisão (ou alvo), verifica-se uma preferência dos estudantes por práticas realizadas normalmente com mais sentido de recreação do que de exercício físico ou competição propriamente dita, como é o caso da sinuca e do boliche, conforme dados da tabela 5.

Tabela 5: Preferência dos estudantes quanto os jogos esportivos de precisão (ou alvo).

Preferência	Primeiro preferido (3 pontos)	Segundo preferido (2 pontos)	Terceiro preferido (1 ponto)	Total de pontos
Jogo				
Sinuca	18 (62%)	2 (7%)	5 (17%)	63
Boliche	4 (14%)	17 (59%)	4 (14%)	50
Golfe	5 (17%)	3 (10%)	12 (41%)	33
Curling	2 (7%)	3 (10%)	3 (10%)	15
Bocha	-	3 (10%)	1 (3%)	7

Footgolf	-	1 (3%)	1 (3%)	3
Croquete	-	-	2 (7%)	2
Cornhole	-	-	1 (3%)	1

Fonte: dados da pesquisa.

Destaca-se que um participante não respondeu essa questão. Dessa forma, apenas 29 pessoas apontaram sua primeira, segunda e terceira opções de preferência em relação aos esportes de precisão. Os percentuais já encontram-se calculados em acordo com os totais apresentados. Novamente, todos os jogos da lista receberam ao menos um voto e nenhum outro jogo foi apontado na opção “outro”.

Pela Tabela 5, percebe-se uma preferência por jogos esportivos praticados em caráter recreativo em primeiro plano (sinuca e boliche) e jogos esportivos conhecidos, mas possivelmente não praticados, em segundo plano (golfe e curling). Apesar do golfe ter recebido mais votos como primeiro referido (5 vezes) do que o boliche (4 vezes), apresenta pontuação total menor (33 pontos para o golfe e 50 pontos para o boliche).

Em todos os casos (um pouco menos em relação à sinuca), tratam-se de jogos esportivos que, em seu caráter oficial, demandam especificidades estruturais e materiais que normalmente envolvem alto custo financeiro. Essa pode ser uma possível razão também para que nenhum jogo esportivo de precisão apareça dentre os esportes preferidos da população brasileira a partir dos diagnósticos da Deloitte (2011) e Ministério do Esporte (Brasil, 2015).

Por outro lado, Costa *et al.* (2014) e André, Hastie e Araújo (2015), por exemplo, apresentam possibilidades de adaptações pedagógicas de jogos esportivos de alvo, tornando sua vivência acessível, inclusive, em âmbito escolar, coadunando com o que sugere a BNCC (Brasil, 2017) na atualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de categorias de jogos esportivos de bola, a preferência dos estudantes do curso de Educação Física de uma universidade pública de Manaus recai sobre os jogos de invasão, seguida dos jogos de rede e parede, depois jogos de campo e taco e, finalmente, jogos de precisão. A diferença entre jogos de invasão e jogos de rede e parede foi pequena, o

mesmo acontecendo entre jogos de campo e taco e jogos de precisão. Contudo, a diferença dos dois primeiros para os dois últimos foi bastante acentuada, denotando forte preferência e indicando maior popularidade dos jogos de invasão e rede e parede em relação aos pares.

No que diz respeito aos jogos esportivos em espécie, verifica-se preferência pelo basquetebol e futebol nos jogos de invasão, voleibol e futevôlei nos jogos de rede e parede, beisebol e tacobol nos jogos de campo e taco, e sinuca e boliche nos jogos de precisão. Somente no caso dos jogos de rede e parede é que os dois primeiros não se mostraram tão distantes em relação ao terceiro e quarto, estando a preferência por tênis de mesa e badminton praticamente igual à de futevôlei e próxima à de voleibol. Há, pelo exposto, uma confirmação de preferência pelos jogos esportivos mais tradicionais no Brasil (jogos de invasão, jogos de rede e parede, basquetebol, futebol e voleibol), mas, ao mesmo tempo, uma indicação de interesse por outros jogos de todas as categorias, mas principalmente no caso dos jogos de rede e parede (futevôlei, tênis de mesa e badminton).

A própria matriz curricular do curso dos participantes, que, em termos de jogos esportivos de bola, oferta somente os tradicionais basquetebol, futebol, handebol e voleibol, além dos menos tradicionais esporte de raquete, pode ter sido um fator influenciador das respostas e até mesmo limitante da pesquisa. Além disso, maior quantidade amostral, coleta e análise de dados relativos a diferenças sociodemográficas (gênero, raça, tipo de escola ao longo da educação básica etc.) e a experiências prévias dos participantes com o universo esportivo são sugestões para pesquisas futuras que busquem aprimorar o conhecimento sobre jogos esportivos de bola e, conseqüentemente, sua operacionalização na educação física escolar e na formação superior em Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, *Mauro Henrique*; HASTIE, Peter; ARAÚJO, *Rui Flores*. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, n. 37, v. 4, p. 323-332, 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1622>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BENTO, J. O. Do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 12-25

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, [S. l.], v. 1, n. 1, 25 -31, 1999. Disponível em: http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE)**. Brasília: Ministério do Esporte, 2015.

CANAN, F. **Teoria geral dos jogos esportivos de bola**. Manaus: Editora UEA, 2022.

CARDOSO, V. **No Amazonas, beisebol reúne colônia japonesa, traz títulos e projeto para o futuro**. *Acrítica.com*, 12 de fevereiro de 2017. Disponível em <https://www.acritica.com/esportes/no-amazonas-beisebol-reune-colonia-japonesa-traz-titulos-e-projeto-para-o-futuro-1.103695>. Acesso em 20 ago. 2022.

CASTRO, A. F. **De futevôlei a beach tênis: entenda o boom dos esportes pé na areia**. *Metrópolis*, 14 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/bem-estar/de-futevolei-a-beach-tenis-entenda-o-boom-dos-esportes-pe-na-areia>. Acesso em 20 ago. 2022.

CHAEM, G. K.; SILVA, D. M. A.; REZENDE, M. C. Inclusão do beisebol no 1º. ano do ensino médio de uma escola pública – projeto realizado através do PIBID/UNIUBE. In: VII Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola e II Seminário Institucional PIBID, **Anais...** Uberaba: Universidade de Uberaba, 2015.

COSTA, R. R.; MOURA, C. M.; ARRUDA, I. E.; SANTOS, M. O. P. Pedagogia de projetos e esportes no ambiente escolar: estudo de caso com as modalidades de tamboréu e golfe. In: V Congresso Sudeste de Ciências do Esporte, **Anais...**, Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2014.

DAMATTA, R. **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1982.

DAMO, A. S. Monopólio estético e diversidade configuracional no futebol brasileiro. *Movimento*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 129–156, 2003. DOI: 10.22456/1982-8918.2807. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2807>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DELOITTE. **Rugby e artes marciais são os esportes apontados como os de maior crescimento futuro no Brasil**. Deloitte Touche Tohmatsu, 2011.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2017a.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Espportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote**: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. 2 ed. Maringá: Eduem, 2017b.

HIRATA, E. **Liga forte, clubes fracos?** A espetacularização do basquete masculino brasileiro (2008-2019). Curitiba: EDUTFPR, 2022.

MARCHI JÚNIOR, W. **“Sacando” o voleibol**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, V. D.; ALBUQUERQUE, L. R. Esportes complementares na educação física escolar do ensino médio. *In*: X Congresso Nacional de Educação, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 5179-91.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Editora ULBRA, 2001.

SADI, Renato Sampaio. **Pedagogia do esporte**: descobrindo novos caminhos. São Paulo: Ícone, 2010.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

SILVA, Lucas de Freitas da; VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. Obstáculos para o desenvolvimento de esportes alternativos na opinião de professores da cidade de Pelotas, RS. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, [S. l.], v. 20, n. 207, 1-9, 2015. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – A pesquisa científica. *In*: GERGARDT, T. E.; SILVEIRA, E D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking games teaching**. Loughborough, England: Department of Physical Education and Sports Science / University of Technology, 1986.

TOMITA, Andréa Setsuko Fortuna; CANAN, Felipe. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de educação física escolar. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 13–25, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8103>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CREDENCIAIS DOS AUTORES**1 Felipe Canan**

Instituição/Afiliação: Universidade do Estado do Amazonas

E-mail: felipe.canan@gmail.com

2 Stella Maria Pereira Castelo

Instituição/Afiliação: Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

E-mail: smpc.edf18@uea.edu.br

3 Marcelo de Araujo

Instituição/Afiliação: Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

E-mail: ma.edf18@uea.edu.br

Submetido em: 04/04/2023

Publicado em: 31/12/2023

A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: UM PERCURSO INTERDISCIPLINAR

Aline Britto Rodrigues¹
Edcassio Nivaldo Avelino²

Resumo: Este trabalho objetiva compartilhar a experiência com a tematização da Corrida de Orientação, realizada no âmbito das turmas de 1º (primeiro) ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFBA - *campus* Eunápolis, localizado na Região da Costa do Descobrimento, estado da Bahia, no ano letivo de 2018. Trata-se, portanto, de um relato de experiência que parte das opções teóricas e metodológicas dos docentes de Geografia e Educação Física, com ênfase neste último componente curricular. A perspectiva interdisciplinar que assumimos fundamentou-se nos estudos de Fazenda (1998; 2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012). As reflexões suscitadas com a experimentação da Corrida de Orientação reforçaram a importância do fomento de práticas interdisciplinares e da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Essas ações potencializaram o domínio dos conteúdos de cartografia e de um esporte não tradicional no âmbito da Educação Física por parte das/os estudantes. Ressalta-se que, essa proposta também contribuiu com o estreitamento das relações entre os sujeitos envolvidos, que propuseram a incorporação da atividade no calendário acadêmico institucional e a inserção de outros componentes curriculares na realização de experiências futuras, a exemplo de Língua Portuguesa e de Matemática.

Palavras-chave: Cartografia; Corrida de orientação; Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva compartilhar nossas experiências com a tematização da Corrida de Orientação no contexto do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Ele é um relato de experiência que parte das opções teóricas e metodológicas dos docentes de Geografia e Educação Física, com ênfase neste último componente curricular. Esta atividade foi desenvolvida com as turmas de 1º (primeiro) ano deste curso ofertado pelo IFBA - *campus* Eunápolis (figura 1), localizado na Região da Costa do Descobrimento, estado da Bahia, no ano letivo de 2018.

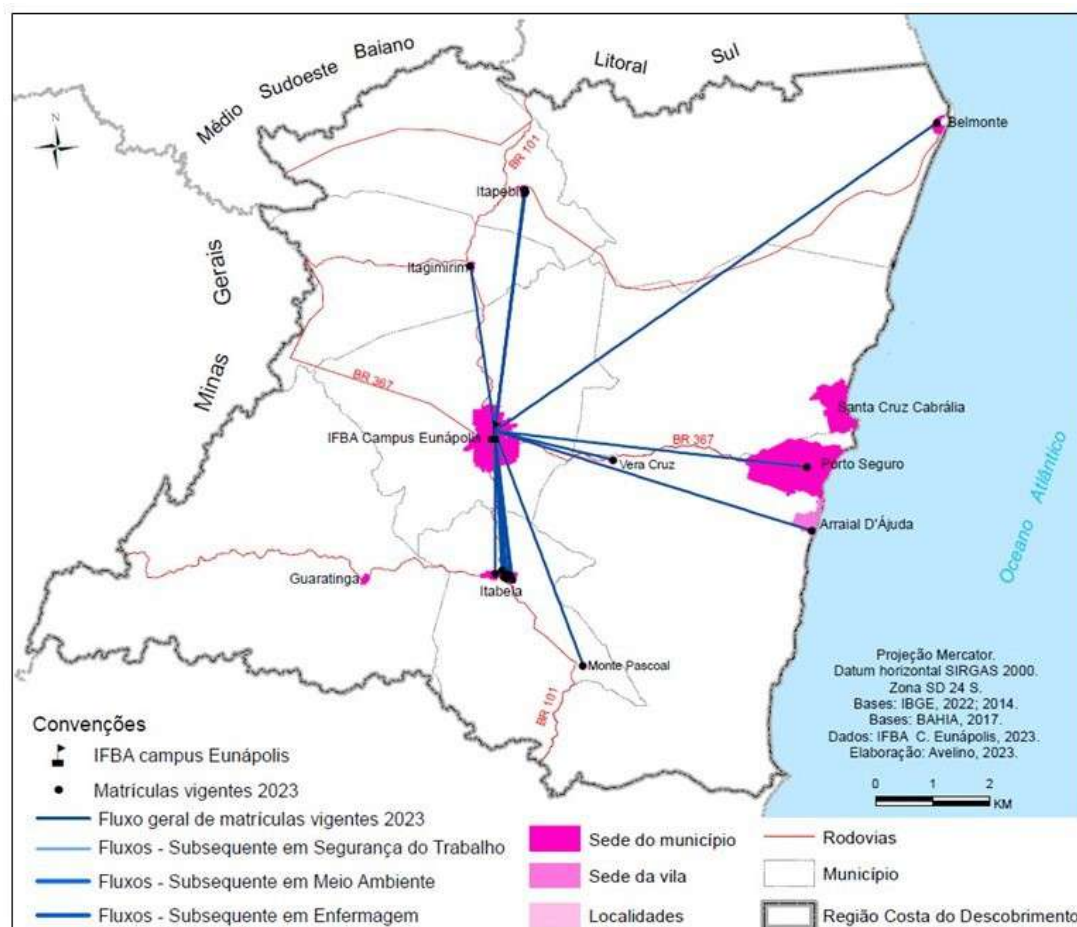


Figura 1: Localização do IFBA, *campus* Eunápolis.

Elaboração: Edcassio Nivaldo Avelino, 2023.

O planejamento dessa atividade de ensino sucedeu a uma conversa a respeito dos conteúdos programados pelos componentes curriculares da Geografia e da Educação Física que seriam desenvolvidos no decorrer da 3ª unidade didática do ano em questão: cartografia e atletismo, respectivamente. De antemão, essa articulação só foi possível por concordarmos

que a interdisciplinaridade oportuniza, de forma concreta, uma revisão dos modos de estabelecer relações com o conhecimento. Isso provoca a tessitura de ambientes com interações entre os saberes e as pessoas, o que amplia, efetivamente, o conceito de construção coletiva. O trabalho interdisciplinar “areja e revitaliza as relações interpessoais e de aprendizagem, alcançando também as instituições, pois equipes surgem quase naturalmente e, nessas novas equipes, outras formas de aprender e ensinar são descobertas” (Haas, 2011, p. 61).

Fazenda (2014, p. 10) nos aponta que a interdisciplinaridade pode corresponder a uma simples comunicação de ideias, como também “a integração mútua dos conceitos chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino relacionando-os”. Segundo a mesma autora, olhares atentos a essa abordagem podem resgatar “a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”. Essa perspectiva nos desafia “a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionam ordenações provisórias e novas (Fazenda, 1998, p. 13).

Dentre as normativas legais que regem a modalidade de ensino na qual atuamos e aqui referenciamos, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012). No texto do documento a interdisciplinaridade é citada em dois “princípios norteadores” (Capítulo II, Art. 6º). Em um dos itens como um aspecto a ser assegurado “no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular”. Em outro princípio, ela é destacada como elemento a ser pensado “na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” (Brasil, 2012).

Nesse contexto, os currículos integrados revelam profícuas possibilidades de exploração das potencialidades multidimensionais que estão atreladas à educação. Almeja-se uma superação da visão utilitarista do ensino, ao passo que se promove o desenvolvimento de diversas capacidades, assim como o pensar, o sentir e o agir dos estudantes, o que revela o objetivo da educação integral (Machado, 2010). Soares *et al.* (2009, p. 30) complementam que, na escola, cada disciplina carrega “um sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo”. Na escola, a Educação

Física é uma prática pedagógica que “tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Soares *et al.*, 2009, p. 50).

No campo de conhecimento da geografia, a relação entre corpo e espaço constitui um elemento central na constituição dos lugares, bem como na configuração dos territórios, uma vez que “na posição ereta, o homem está pronto para agir. O espaço se abre diante dele e imediatamente pode diferenciá-lo... Vertical-horizontal, frente-atrás, direita-esquerda são coordenadas do corpo que são extrapoladas para o espaço”. Assim, no âmbito do currículo escolar, a Geografia faz uso de conceitos territoriais, paisagísticos e atribuídos aos lugares para despertar a capacidade de fazer leitura, interpretação, uso e apropriação, com base na relação corpo (homem) e espaço (mundo) (Tuan, 1983, p. 40).

Por concordarmos que “a escola necessária para fazer frente aos novos tempos é a que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela linguagem, pela estética, pela ética” (Libâneo, 2011, p. 51), com uma *práxis* interdisciplinar propomos a tematização da Corrida de Orientação. No tópico abaixo, sinalizamos alguns elementos teóricos e metodológicos que orientaram o processo de ensino e aprendizagem do assunto abordado e, na sequência, descrevemos a experiência realizada e os seus resultados.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Em um primeiro momento, realizamos uma revisão de literatura no intuito de conhecermos os aspectos históricos da Corrida de Orientação. De acordo com a Federação Portuguesa de Orientação, essa prática surgiu, enquanto atividade esportiva, por volta de 1850, sob o comando do sueco Major *Killander*, líder escoteiro. A base dessa gênese foi o desdobramento da distância da Maratona, prova do atletismo, em três outras provas com a associação de leitura de carta e da percepção da Orientação. Essa atividade “nasce” como treinamento militar direcionado para guerra, entretanto, com o seu fortalecimento, transformava-se em meio de diversão das tropas militares, estendendo-se pela Europa (Melo Filho, 2018).

No Brasil, a Corrida de Orientação foi inserida como atividade militar na década de 1970, quando as Forças Armadas Brasileiras identificaram o potencial dessa modalidade esportiva para o treinamento militar. Em 1974, a Corrida de Orientação foi incluída como componente curricular obrigatório na Escola de Educação Física do Exército – EsEFEx. Já em

1979, as atividades de Corrida de Orientação foram implantadas no currículo da Academia Militar das Agulhas Negras-AMAN (Melo Filho, 2018, p. 1).

Ainda na década de 1970, foi elaborado o “Manual de Orientação”, a primeira publicação sobre a modalidade esportiva feita no Brasil e com atualização anual. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, o Brasil sediou vários campeonatos nacionais e internacionais relacionados a essa modalidade esportiva. Assim, constata-se que, nos diferentes recortes espaciais (mundo e país), a Corrida de Orientação segue uma trajetória similar, ou seja, ela “sai” dos quartéis e “adentra” nas universidades, escolas e clubes (Mello; Mello; Rodrigues, 2010).

Nesses “novos” espaços, a Corrida de Orientação é compreendida como uma modalidade esportiva inspirada nas provas do atletismo, “que consiste em trilhar um terreno desconhecido com o auxílio de um mapa preparado para esta finalidade e uma bússola” (Pasini; Dantas, 2003 *apud* Carmona *et al.*, 2013, p. 22). No âmbito da Geografia, a sua tematização possibilita a constituição de conhecimentos sobre uso de equipamento de bússola e de aparelho de Sistema de Posicionamento Global (GPS), bem como de temas ligados à abordagem física (topografia, formações florestais, relevo, sistema fluvial e solo) e à abordagem social (população, dinâmica econômica, vias de acesso).

A importância da Corrida de Orientação para a compreensão dos conteúdos geográficos não se limita aos conhecimentos do quadro ecológico-paisagístico, tampouco às formas de ocupação do território, mas avança em direção aos conhecimentos cartográficos, uma vez que um mapa não é apenas uma obra de arte; é um instrumento de descoberta e de comunicação a serviço de um saber ou de uma ação (July, 2013).

A imagem de satélite, o cartograma e o mapa são tipos de documentos cartográficos que se configuram como a matéria-prima da Corrida de Orientação, tornando necessário, então, um investimento na formação dos participantes no tocante a uma alfabetização cartográfica. Deste modo, trabalha-se conteúdos relativos à coordenada espacial (geográfica e plana); aos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais; às diferenças entre carta, mapa, planta e cartograma; aos principais tipos de projeções cartográficas; ao uso do ponto, da linha, do polígono e sua aplicação na cartografia; à elaboração de legenda e ao uso do pictograma na representação do espaço, entre outros.

Além dos autores já referenciados, outros estudiosos contribuíram com a fundamentação teórica das unidades didáticas da Educação Física e da Geografia sobre o

Atletismo e a Cartografia, como Martinelly (1991), Rios (1997), Fazenda (1998), Almeida (2007) e Matthiesen (2007). Ademais, recorreremos à imagem de satélite referente à localização do IFBA campus Eunápolis, obtida via *software Google Earth*, equipamento de bússola e aplicativo *Quick Responde - QR Code*.

3 ELEMENTOS PRECURSORES DA EXPERIÊNCIA COM A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO

Neste tópico descrevemos alguns elementos constituintes da experiência que culminou com a realização da Corrida de Orientação com as turmas de 1º ano no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. A organização do trabalho pedagógico ocorreu de forma coletiva desde a gênese da proposta para a identificação dos aspectos comuns entre os conteúdos de ambos os componentes curriculares. A opção por realizar a Corrida de Orientação com estudantes do 1º ano teve relação direta com a matriz curricular do curso, uma vez que os conteúdos de Atletismo e Cartografia estão alocados na fase inicial do currículo acadêmico da formação discente.

Diante da ausência desse conteúdo específico na ementa da Educação Física do IFBA campus Eunápolis, trabalhamos com esse assunto posteriormente ao atletismo. Para tanto, adotamos uma tipologia apresentada por González e Bracht (2012, p. 24), que caracteriza os esportes de marca como aqueles que “são baseados na comparação dos registros dos índices em segundos, metros ou quilos. Exemplo: todas as provas de atletismo, como também patinação de velocidade”. Logo, por se tratar de um esporte também dessa natureza, promovemos a experimentação da Corrida de Orientação por esse viés. Sacristán (1998, p. 279) destaca algumas das utilidades fundamentais dos planos para os docentes e defende que as atividades dessa natureza são:

Esquemas flexíveis para atuar na prática, [e] proporcionam segurança ao professor/a; [que] assim, abordará com mais confiança os aspectos imediatos e imprevisíveis que lhe são apresentados na ação. O plano prévio é o que permite, paradoxalmente, um marco para improvisação e criatividade do docente.

Cada turma continha aproximadamente 40 estudantes, que se organizaram em subgrupos, composto por seis e uma menor parte com sete integrantes. No que refere-se à organização da corrida, solicitamos que: (a) todos os percursos tivessem como ponto de

partida a portaria da instituição; (b) apenas as coordenadas espaciais do primeiro ponto de controle fossem descritas no cartograma, enquanto as demais coordenadas seriam lidas no *QR Code*; e (c) como, no dia da vivência da corrida de orientação, cada grupo receberia um cartograma, com o percurso marcado e um cartão de controle, ele deveria ser preenchido com as coordenadas encontradas nos *QR Codes* distribuídos ao longo do espaço escolar.

Ao apresentarmos a proposta de ensino para as/os estudantes, elas/es relataram o desconhecimento da prática da Corrida de Orientação até então. Contudo, a falta de informações sobre a modalidade esportiva não causou resistência, ao passo que as turmas se mostraram dispostas e interessadas a compreendê-lo desde a primeira conversa sobre essa intervenção. Vale dizer que, essa disponibilidade impactou positivamente na organização didática, de modo que também contribuiu com a ampliação da leitura de mundo das/os envolvidas/os (professor/a e estudantes).

Notamos que, ao mencionarmos a utilização dos recursos tecnológicos despertamos a atenção imediata nas/os estudantes. Afinal, desde a década de 1990, Kenski (1998, p. 59) alertou que “a partir da banalização das tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação, a sociedade atual adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e de fazer educação”.

Do ponto de vista didático, a atividade foi subdividida em três etapas: (i) momento expositivo e dialogado sobre a história da Corrida de Orientação, sobre os recursos relacionados com a modalidade e sobre conhecimentos cartográficos; (ii) seleção dos pontos de controle e elaboração do percurso em equipes; e (iii) experimentações dos percursos elaborados pelas/os discentes organizados em subgrupos. No tópico a seguir encontram-se os resultados e a discussão da experiência realizada.

4 UM PERCURSO INTERDISCIPLINAR: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio, planejamos seis aulas de Educação Física para esta atividade. Dessas, duas foram destinadas para a contextualização histórica da Corrida de Orientação e para a indicação dos recursos utilizados nas provas oficiais. Nesse momento inicial, foi esclarecido que não faríamos a Corrida de Orientação no formato tradicional, conforme ocorre no meio militar, mas que, em função do currículo acadêmico e das atualizações tecnológicas, seriam feitas adaptações na atividade, dentre as quais, o uso da tecnologia *Quick Responde - QR*

Code; o uso de aparelho e/ou aplicativo de GPS; e a circunscrição da referida atividade à área do IFBA-*campus* Eunápolis. A possibilidade de trabalhar em equipe e de associar a atividade à leitura e à interpretação do cartograma despertou o interesse das/os estudantes, inclusive daquelas/es que se mostravam desestimuladas/os pelas vivências nas corridas de velocidade, contempladas nas aulas iniciais da unidade didática.

Essa discussão ocorreu no formato de “roda de conversa” no jardim da escola. Nesse momento, trabalhamos os seguintes aspectos: semelhanças e diferenças entre as provas de Corrida do Atletismo e as da Corrida de Orientação e a história dessa última, enfatizando sua relação com o corpo, o tempo, o meio ambiente e com a evolução tecnológica. Também destacamos os seus benefícios sob a perspectiva das/os suas/seus praticantes, além dos elementos presentes nas situações de provas oficiais (prisma, picotador, o cartão de controle, o chip, entre outros).

No trato didático e pedagógico do esporte, buscamos ofertar uma compreensão dessa manifestação enquanto fenômeno sociocultural e histórico. Essa abordagem promove, portanto, reflexões a respeito das diversas manifestações que “deram origem a muitas modalidades esportivas e continuam a influenciar estilos e formas de atuar no esporte de acordo com a característica cultural que o movimento humano assume em determinados contextos” (Kunz, 2014, p. 71).

Na segunda etapa, propomos duas aulas para a elaboração do percurso pelos alunos (figura 2), que foram organizados em subgrupos. E, por fim (terceira etapa), duas aulas foram destinadas à realização da atividade, a Corrida de Orientação.



Figura 2: Percurso elaborado pelos discentes com base em imagem do *Google Earth*.
Elaboração: Estudantes, 2018.

Quanto à Geografia, reservamos quatro aulas que foram ministradas pelo docente com a formação (Graduação, Especialização e Mestrado) nesta área do conhecimento. Nas duas primeiras aulas, trabalhamos a definição e a importância da cartografia e os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais. Nas duas aulas seguintes, focamos nas noções de coordenadas espaciais (geográfica e planas) e projeções cartográficas. Ainda nesse momento, os estudantes tiveram acesso ao *software Google Earth*, por meio do qual selecionaram a imagem de satélite referente à área onde seria feita a atividade para definir os pontos de controle e o percurso a ser realizado durante a experimentação da Corrida de Orientação. Nessa fase, as/os estudantes se familiarizaram com o *software* que permite a criação da *QR Code* (figura 3), ferramenta tecnológica necessária para a descrição dos pontos cardeais e das coordenadas espaciais de cada ponto que formava o roteiro da Corrida de Orientação.



Figura 3: Distribuição dos QR codes com localização espacial na área da escola.
Foto: Aline Britto Rodrigues, 2018.

As/os alunas/os ficaram, então, responsáveis pela confecção dos cartões de controle, contendo a identidade do grupo, e dos QR Codes, contendo as coordenadas espaciais do ponto de controle do percurso e a identidade do grupo. Além disso, elas/es elaboraram um cartograma (mapa base da atividade) que expressou o roteiro de pontos espaciais a ser usado na Corrida de Orientação, conforme a figura 4.



Figura 4: Cartão de controle e cartograma com os pontos do percurso da atividade.
Foto: Aline Britto Rodrigues, 2018.

Por essa razão, na segunda etapa da atividade, os grupos circularam pelos espaços da instituição, a fim de eleger os pontos de controle que formariam o percurso da sua equipe. Ao final da aula, nos reunimos para uma conversa sobre esse processo de elaboração da escolha

dos pontos, sem, contudo, haver o compartilhamento do trajeto propriamente dito entre eles. Essa dinâmica ocorreu sem nenhuma intercorrência.

Na etapa de elaboração do cartograma (mapa base da atividade), estabelecemos que o documento deveria conter os pontos do percurso (roteiro) da atividade. Na mesma ocasião, acordamos sobre o número de pontos de controle a serem distribuídos no cartograma. Definimos que o ponto de partida para dar-se início à atividade seria a portaria da instituição e, a partir desta, quatro pontos irão compor o percurso (roteiro) da atividade.

A terceira e última etapa correspondeu à experimentação da experimentação da Corrida de Orientação. Conforme o combinado, nos encontramos na portaria da escola. Ao receber o cartograma, a equipe foi acompanhada por pelo menos um dos componentes do grupo responsável pela criação do percurso, que recebia a função de cronometrar o tempo e colaborar nas eventuais dificuldades, referentes à interpretação do mapa e/ou à localização do *QR code*, bem como no seu escaneamento.

Durante o desenvolvimento da atividade, percebemos que duas aulas de cinquenta (50) minutos não seriam suficientes para que todos os grupos participassem de ao menos um percurso que não houvesse algum tipo de erro no processo de elaboração. Dentre as razões que justificam essa inconsistência, citamos: a) alguns grupos não espalharam os *QR codes* previamente; b) havia *QR codes* cujas informações estavam em desacordo com as instruções fornecidas por nós, professores, ou seja, não indicavam o sentido do *QR code* seguinte, de modo a referenciar os pontos cardeais seguintes, ou utilizavam “pistas aleatórias”; e c) alguns grupos não sinalizaram pontos de controle com precisão no cartograma, o que também dificultou a concretização dos percursos.

Houve situações em que os estudantes localizaram individualmente os *QR Codes*, apesar de ter sido previamente acordado que o percurso da Corrida de Orientação deveria ser realizado no coletivo. Optamos, então, por disponibilizar aos estudantes mais duas aulas, com o intuito de ajudar os participantes a sanarem as dúvidas, e, caso fosse necessário, reorganizar o percurso, bem como vivenciar novos caminhos. Esse desdobramento atendeu às nossas expectativas, pois percebemos um aprofundamento na aprendizagem dos conteúdos trabalhados e um amadurecimento dos grupos, o que repercutiu positiva e diretamente no envolvimento com a atividade (figura 5).



Figura 5: Interação entre os estudantes durante a realização da atividade.

Foto: Aline Britto Rodrigues, 2018.

Na aula que sucedeu a vivência, propusemos uma avaliação também no formato de roda de conversa, com a intenção de coletarmos as impressões dos estudantes e, com isso, vislumbrarmos outras abordagens para a Corrida de Orientação, enquanto proposta de ensino interdisciplinar. De acordo com os relatos dos grupos, alguns alunos se concentraram demais na conclusão do percurso da atividade e, por conta disso, não dedicaram um tempo para uma leitura cuidadosa do cartograma. Além disso, os grupos passaram a estabelecer uma relação de competição.

Durante o diálogo, um aluno reforçou essa relação de competição, considerando-a como salutar, já que ela contribuiu para que o seu grupo criasse uma tática para concluir o percurso em um tempo menor. Logo em seguida, descreveu a estratégia adotada por eles, que se relacionava com as funções assumidas por cada componente durante a vivência: um colega era responsável pela leitura do mapa, outro por escanear o *QR Code*, os demais corriam na direção indicada por eles, e havia ainda o responsável por escrever no cartão de controle (figura 6). Vale destacar que o cronômetro só era pausado quando todos os integrantes chegavam à portaria da escola (mesmo local de largada).



Figura 6 – Cartão de controle preenchido pelos alunos com os pontos cardeais.

Foto: Aline Britto Rodrigues, 2018.

Apesar de os grupos terem rivalidade entre si, as/os estudantes, de maneira particular, destacaram a união entre os componentes de cada grupo. Dentre os pontos positivos desta atividade, eles citaram a interdisciplinaridade entre os conteúdos de Geografia e Educação Física, evidenciada na Corrida de Orientação. Segundo os relatos, até então, essa união era impensável. Por fim, sugeriram a adesão, na Corrida de Orientação, de outros componentes curriculares, especialmente Língua Portuguesa, Matemática e Informática.

Ressaltamos que alguns trabalhos saíram primorosos, ou seja, os cartogramas (mapa base da atividade) tinham as informações necessárias para o cumprimento do roteiro (saída e chegada). Durante a preparação do roteiro a ser percorrido, houve o uso de bússola (equipamento e aplicativo) para estabelecer a orientação dos pontos cardeais (Norte-Sul; Leste-Oeste) e o uso de *GPS* (aplicativo) para a identificação das coordenadas geográficas, que foram transferidas para o *QR Code*, posteriormente distribuído pela área (local de realização da atividade). Assim, os cartogramas atenderam aos requisitos combinados e contribuíram, assim, para que os estudantes de outras equipes cumprissem o percurso da atividade de maneira eficiente, devido à leitura e interpretação dos cartogramas e dos comandos de localização.

Do ponto de vista geográfico, especialmente, destacamos que a atividade potencializou nos estudantes um maior domínio de orientação espacial e das técnicas de leitura e interpretação de mapa, imagem de satélite e cartograma. Já sob as lentes da Educação Física, observamos uma ampliação na leitura de mundo, tendo em vista a compreensão de

alguns aspectos do Atletismo e da Corrida de orientação, além da própria experimentação dessas modalidades.

5 CONCLUSÃO

O desenvolvimento de atividades interdisciplinares no contexto da Educação Básica exige, a priori, disponibilidade para o trabalho coletivo por parte das/os docentes. O compartilhamento de ideias, normalmente, resulta em reorganização do trabalho pedagógico das disciplinas envolvidas, neste caso, a Geografia e a Educação Física. A tematização da Corrida de Orientação nas turmas de 1º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio demandou, portanto, uma flexibilização cuidadosa no planejamento das unidades didáticas que contemplam a Cartografia e o Atletismo, respectivamente.

Além da reformulação nas unidades didáticas, a própria dinâmica da modalidade esportiva elegida também foi adaptada a fim de que ela fosse realizada na instituição em que lecionamos, a exemplo da utilização de equipamento e ou aplicativo de *GPS*; e dos *QR Codes* nos pontos de controle. O desconhecimento sobre a Corrida de Orientação por parte dos discentes não inviabilizou a sua prática, tampouco fomos afrontados por elas/es, que protagonizaram o processo. Por outro lado, nem todas as instruções propostas pelos professores foram abarcadas pelos grupos envolvidos, o que estendeu o número de aulas de seis para oito (Educação Física).

Essa extensão possibilitou um aprofundamento dos conhecimentos e estreitou ainda mais os laços entre os sujeitos envolvidos. Do ponto de vista da Geografia, observamos que esta atividade potencializou o domínio dos conteúdos e das técnicas ligadas à orientação espacial e à Cartografia por parte dos estudantes. Na Educação Física, ampliamos as experimentações e os conhecimentos sobre os esportes de marca e buscamos adotar atitudes de respeito mútuo.

De modo geral, avaliamos essa experiência de forma positiva, tendo em vista que o seu formato colaborativo reforçou a importância de propostas interdisciplinares no âmbito da Educação Básica, além de causar surpresa nas/os estudantes, especialmente pelo fato de conectarmos a Educação Física com a Geografia. A opção de relacionar ambas endossou o interesse dos estudantes desde a apresentação inicial da proposta, com exceção de alguns que se sentiram intimidados.

Diante do exposto, vislumbramos propostas futuras com a tematização da Corrida de Orientação nas turmas dos anos seguintes. Na ocasião da experiência aqui descrita passamos a almejar a adesão de colegas que lecionam outros componentes curriculares, inclusive da área técnica, como sugestão das/os próprias/os estudantes (algo que se concretizou no ano seguinte). Chamamos a atenção também para a importância da publicação das experiências com a Corrida de Orientação nas escolas. Não pretendemos, contudo, propor um modelo engessado a ser reproduzido, compartilhamos apenas uma possibilidade que foi planejada a partir do diálogo com outros estudos e da leitura da nossa realidade de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosangela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 11**, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE, 2012.
- CARMONA, Eduardo Klein; BEGOSSI, Tuany Defaveri; SOARES, Suelen Silva; MAZO, Janice Zarpellon. O esporte de orientação: possibilidades e perspectivas. **Educação Física em Revista – EFR**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 19-27, 2013. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/4366>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13 ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-20.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino**. Texto complementar ao apresentado no ENDIPE - 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623/16405>. Acesso em: 04 dez. 2023.
- MELO FILHO, Elias do Nascimento. A corrida de orientação como atividade pedagógica com uso de QR CODE: experiências com estudantes de pedagogia e outros cursos de licenciatura. In: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância**. Educação e Tecnologias inovação em cenários em transição, 2018.
- GONZÁLEZ, Fernando J.; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2012.

HAAS, Célia Maria. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda**: construção de uma atitude pedagógica. International Studies on Law and Education. EMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. 8 mai-ago, 2011.

JULY, Fernand. **A Cartografia**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KENSKI, Vani. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8 ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. **Atletismo**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

MELLO, Nádia Cristina da Silva; MELLO, Luiz Antônio Castro de; RODRIGUES, Emanuel Teodoro. Desporto orientação como prática educativa. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/20696/11010/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e Interdisciplinaridade. *In*: **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 121-136.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do Currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-. 231.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

CRENCIAIS DOS AUTORES**1 Aline Britto Rodrigues**

Instituição/Afiliação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - *campus* Eunápolis.

E-mail: alinebrittorodrigues@yahoo.com.br

2 Edcassio Nivaldo Avelino

Instituição/Afiliação: Colégio Militar de Salvador; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - *campus* Euclides da Cunha.

E-mail: edcassio.avelino@ifba.edu.br

Submetido em: 13/07/2020

Publicado em: 31/12/2023