

(orgs.)  
Derli Juliano Neuenfeldt  
Silvane Fensterseifer Isse

# Anais do II Congresso Estadual de Educação Física na Escola: “Educação Física Escolar: desafios a prática pedagógica”



16 a 17 de maio de 2013

Realização:

 **UNIVATES**  
EDUCAÇÃO FÍSICA

Apoio:



 **FAPERGS**

(orgs.)  
Derli Juliano Neuenfeldt  
Silvane Fensterseifer Isse

# **Anais do II Congresso Estadual de Educação Física na Escola: “Educação Física Escolar: desafios a prática pedagógica”**

1ª edição



Lajeado, 2013



**Coordenação e revisão final:** Ivete Maria Hammes

**Editoração:** Bruno Henrique Braun e Marlon Alceu Cristófoli

**Capa:** Bruno Henrique Braun

---

Avelino Tallini, 171- Bairro Universitário- Cx. Postal 155- CEP 95900-000,

Lajeado- RS, Brasil. Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

E-mail: [editora@univates.br](mailto:editora@univates.br) / <http://www.univates.br/editora>

---

C749 Congresso Estadual de Educação Física na Escola (2. : 2013 : Lajeado, RS)

Anais do II Congresso Estadual de Educação Física na Escola: "Educação Física Escolar: desafios a prática pedagógica", 16 a 17 de maio de 2013, Lajeado, RS / Derli Juliano Neuenfeldt e Silvane Fensterseifer Isse (Orgs.). / Lajeado: Ed. da Univates, 2013.

128 p.:

**E-ISBN em trâmite**

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

CDU: 796:37

---

Ficha catalográfica elaborada por Nalin Ferreira da Silveira CRB 10/2186

**Todos os textos são de exclusiva  
responsabilidade dos autores.**

## APRESENTAÇÃO

O II Congresso Estadual de Educação Física na Escola, promovido pelo Curso de Educação Física – Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES, nos dias 16 e 17 de maio de 2013, teve como objetivo qualificar os professores da área da Educação Física Escolar, por meio da promoção de um espaço para discussão e reflexão acadêmica e do fomento à apresentação de trabalhos científicos e relatos de práticas pedagógicas na área da Educação Física e afins. A qualificação docente, por meio do compartilhamento de experiências de ensino, pesquisa e extensão é objetivada com o intuito de potencializar a Educação Física no campo escolar. Nesse sentido, o II Congresso Estadual de Educação Física na Escola se constituiu em espaço e tempo de formação continuada.

O evento teve como temática: “Educação Física Escolar: desafios emergentes à prática pedagógica”. Nos tempos atuais, em que a Educação Física Escolar vive um processo de transformação, nos é provocativo discutir sobre seu papel educativo, principalmente no que se refere ao que ela tem ensinado e a sua responsabilidade social. González e Fensterseifer (2010, p. 11) questionam: “Não nos exercitaríamos sem EF na escola? Não nos socializaríamos sem EF na escola? Não haveria lazer sem EF na escola? Não teríamos aptidão física sem EF na escola? Não haveria esporte, ginástica, dança, lutas, jogos... sem EF na escola? [...]”.

Se vivemos um tempo, de acordo com Caldeira (2001), de profundas transformações nas práticas econômicas, políticas, sociais, culturais, científicas, tecnológicas, entre outras, essas mudanças têm exigido a reestruturação da sociedade em diferentes setores, inclusive no setor educacional.

Dessa forma, para atender à complexidade da prática pedagógica, o evento se propôs a discutir o papel da Educação Física Escolar frente às mudanças sociais e às novas exigências da docência. Há necessidade de se olhar para o contexto educacional atual, no qual temáticas emergentes se fazem presentes, tais como: a) Educação Inclusiva; b) Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e processo de ensino-aprendizagem; c) A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, entre outras.

Estas temáticas foram contempladas nas seguintes palestras e proferidas pelos seguintes professores: “Educação Física Inclusiva”, Ms. Rosilene Moraes - ULBRA/Canoas/RS; “O que ensinar e aprender nas aulas de Educação Física Escolar?”, Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer – UNIJUÍ/RS; As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a Educação Física escolar, Dr. Marli Hatje – UFSM e A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, Dr. Maria Cecília Camargo Günther – UFSM.

Além disso, o evento contou com o apoio da Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, que organizou o Seminário de Teses e Dissertações. Neste, foram apresentados, contemplados neste livro, os seguintes trabalhos e autores: Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Elisandro Schultz Wittizorecki (doutorado- UFRGS); *Personal trainer & Cia*: noções de marketing na literatura sobre treinamento personalizado, Cibele Biehl Bossle (mestrado - UFRGS); Ambiente e

acessibilidade para pessoas com deficiência no desenvolvimento de atividades esportivas em piscinas: um estudos de casos, Taís Prinz Cordeiro (mestrado – UNIVATES); Pluralidade Corporal e Ginástica – o Contexto Escolar e Materiais Alternativos (mestrado – UNIVATES); É lazer, tudo bem, mas é sério: o cotidiano de uma equipe *master* feminina de voleibol (mestrado- Ariane Corrêa Pacheco – UFRGS) e Ensaando o “novo” em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores (mestrado – Marlon André da Silva – UNIJUÍ).

Ainda, contemplando o objetivo de contribuir para a cultura investigativa e para o olhar crítico do contexto escolar, foram realizadas sessões científicas. Nestas buscou-se compartilhar e discutir acerca do conhecimento científico construído na área, a partir da apresentação de pesquisas, projetos de extensão e relatos de experiência. Foram apresentados 47 trabalhos, vinculados a onze instituições de Ensino Superior, entre elas: UFAM, ULBRA, UNIVATES, FURG, FSG, UFRGS, UFSM, UPF, URI, PUC e UPN (Colômbia).

Por fim, cabe destacar e agradecer também o apoio financeiro recebido da FAPERGS, que depositou confiança neste evento.

*Derli Juliano Neuenfeldt e Silvane Fensterseifer Isse*

*17 de maio de 2013*

## SUMÁRIO

<b>TEXTOS DAS PALESTRAS.....</b>	<b>7</b>
O QUE ENSINAR E APRENDER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	8
<b>PAULO EVALDO FENSTERSEIFER</b>	
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	16
<b>MARLI HATJE</b>	
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	17
<b>MARIA C. GÜNTHER, GLEICE N. DA SILVA, ALESSANDRA DOS SANTOS PAIM E TATIANE R. OJEDA</b>	
<b>RESUMOS DO SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES .....</b>	<b>23</b>
MUDANÇAS SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE .....	24
<b>ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI E VICENTE MOLINA NETO</b>	
“PERSONAL TRAINER & CIA”: NOÇÕES DE <i>MARKETING</i> NA LITERATURA SOBRE TREINAMENTO PERSONALIZADO .....	26
<b>CIBELE BIEHL BOSSLE</b>	
AMBIENTE E ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS EM PISCINAS: UM ESTUDO DE CASOS.....	28
<b>TAÍS PRINZ CORDEIRO</b>	
PLURALIDADE COPRORAL E GINÁSTICA – O CONTEXTO ESCOLAR E MATERIAIS ALTERNATIVOS.....	31
<b>MARCOS MINORU OTSUKA</b>	
“É LAZER, TUDO BEM, MAS É SÉRIO”: O COTIDIANO DE UMA EQUIPE MASTER FEMININA DE VOLEIBOL .....	32
<b>ARIANE CORRÊA PACHECO E MARCO PAULO STIGGER</b>	
ENSAIANDO O “NOVO” EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERSPECTIVA DE SEUS ATORES .....	34
<b>MARLON ANDRÉ DA SILVA E PAULO EVALDO FENSTERSEIFER</b>	
<b>RESUMOS DAS SESSÕES CIENTÍFICAS .....</b>	<b>35</b>
A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE VIAMÃO/RS .....	36
A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL DA COLÔMBIA .....	38
A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS NO ANO DE 2013.....	39
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL-DCNEI.....	41
A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR E A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO MUNICÍPIO DE ESTRELA/RS.....	43
A PRÁTICA DA <i>HIDROBIKE</i> NA PISCINA DO COMPLEXO ESPORTIVO DA UNIVATES: UM ESTUDO QUALITATIVO E QUANTITATIVO DO PERFIL, MOTIVAÇÃO E IMPACTOS DA ATIVIDADE PARA OS USUÁRIOS....	44
A PRÁTICA DE JOGOS COOPERATIVOS NO PROGRAMA UNIÃO FAZ A VIDA .....	46
A PRÁTICA DE <i>RUGBY</i> NA ESCOLA.....	48
A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	50
A RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA NAS EQUIPES DE GINÁSTICA DE TRAMPOLIM DA UNIVATES.....	52
A REPRESENTAÇÃO DE DOCÊNCIA DOS ALUNOS DA ESEF/UFRGS INGRESSANTES NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2012 .....	54

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS .....	56
ATLETISMO COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO PARA CAPACIDADES FÍSICAS .....	58
ATLETISMO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA .....	60
AUTO-ORGANIZAÇÃO, AUTONOMIA E COLETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE A COLÔNIA DE FÉRIAS DO PIBID – EDUCAÇÃO FÍSICA 2013.....	62
AVALIAÇÃO DO RISCO À SAÚDE POR DIFERENTES PROTOCOLOS ANTROPOMÉTRICOS EM HOMENS ADULTOS ATIVOS.....	64
BIKE AQUA JUMP: UMA PROPOSTA DE HIDROGINÁSTICA .....	65
COLÔNIA DE FÉRIAS: RESGATANDO A INFÂNCIA .....	68
CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A TEMÁTICA DA SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA.....	70
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	72
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS .....	74
DIFERENTES INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	78
EFEITO DE PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES DE EMAGRECIMENTO NO PERFIL ANTROPOMÉTRICO DE SUJEITOS COM SOBREPESO/OBESIDADE .....	80
ENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO NO PROJETO “ESCOLAS ESPORTIVAS DA UNIVATES” .....	82
ESTILO DE VIDA DE ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL .....	84
ESTILO DE VIDA DE MENINOS E MENINAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DE PORTO ALEGRE-RS .....	86
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III .....	88
FESTIVAL DE MINIVOLEIBOL: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	90
FORMAÇÃO INICIAL E CAMPOS DE ATUAÇÃO DE EGRESSOS DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA .....	92
FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIA DOCENTE: UMA PRÁTICA INDISSOCIÁVEL.....	94
FUTEBOL: A IMPORTÂNCIA DO TREINO TÁTICO E A PREPARAÇÃO FÍSICA.....	96
GINÁSTICA: FEDERAÇÕES E CONFEDERAÇÕES.....	98
GINÁSTICA PEDAGÓGICA: DESCOBRINDO MOVIMENTOS EM/COM APARELHOS .....	101
INFLUÊNCIA DA FORÇA MÁXIMA NOS SINTOMAS DE DOR OSTEOMUSCULAR EM MULHERES IDOSAS .....	103
JOGOS COOPERATIVOS E DE FORMAÇÃO PESSOAL - INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESTRELA DA MANHÃ.....	105
JOGOS COOPETIVOS E TOQUE CORPORAL: DIVERSIFICANDO AS PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR .....	106
JUDÔ DA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	108
NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	111
O OLHAR DISCENTE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL.....	113
OFICINA DOCENTE: EXPERIÊNCIA E DOCÊNCIA NO ENSINO DO VOLEIBOL .....	115
PIBID EMEF NOVA VIENA.....	117
PROCESSO PEDAGÓGICO DA RODA/ESTRELINHA NA GINÁSTICA ARTÍSTICA.....	119
PROGRAMA DE HIDROGINÁSTICA PARA A TERCEIRA IDADE: ENVELHECIMENTO COM QUALIDADE DE VIDA.....	121
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E PROPOSTA DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESTRELA DA MANHÃ/2012.....	123
PROJETO RECRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA EM LAZER E RECREAÇÃO .....	125
VALORES SOCIAIS ATRAVÉS DO ESPORTE .....	127

# **TEXTOS DAS PALESTRAS**

## O QUE ENSINAR E APRENDER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Paulo Evaldo Fensterseifer<sup>1</sup>

De início, preciso deixar claro que vou desenvolver este tema tendo por referência os marcos de uma instituição escolar situada em uma sociedade democrática e republicana, portanto não estou falando do ensinar e do aprender nas aulas de Educação Física (EF) em outras formas de organizar a sociabilidade humana que não a nossa.

As questões orientadoras desta reflexão portanto são as seguintes:

- O que significa viver em uma sociedade democrática e republicana?
- Que lugar o conhecimento tem em uma sociedade com estas características?
- Que lugar a Educação Escolar<sup>2</sup> ocupa nesta sociedade?
- Que lugar tem a Educação Física nesta escola?

Há que se destacar que uma perspectiva democrática e republicana consiste basicamente em tornar pública a responsabilidade pela condução das questões que dizem respeito a todos. Algo distinto das sociedades monárquicas, aristocráticas, oligárquicas ou ditatoriais (seja de “direita” ou de “esquerda”). Noção que trouxe novas dificuldades para o modo de lidar com a sociabilidade humana, expresso nesta tirinha de Quino que denominarei o Dilema da Mafalda<sup>3</sup>.



Fonte: Mafalda, criação de Quino (Joaquín Salvador Lavado), humorista argentino.

Como resolver o Dilema da Mafalda? A chave platônica de um rei filósofo, ou a crença em uma vanguarda iluminada por Deus ou por pretensamente possuir uma episteme (verdade de natureza científica) acercado social alimentou boa parte da filosofia política. Aposta, segundo Hannah Arendt (2002), de que esse dilema fosse de natureza teórica, portanto passível de ser enfrentado pela contemplação e não como problema prático, portanto do plano da ação, como acredita a autora.

Também Castoriadis chama a atenção para o modo como a tradição política ocidental tratou este “dilema”. No entender deste pensador a grande perdedora nesses modos de enfrentar o problema da sociabilidade humana foi a democracia, entendida esta como:

(...) impossível sem a liberdade, a diversidade de opiniões. A democracia pressupõe que ninguém possui uma ciência por meio da qual possa afirmar, no domínio político, que “isto é verdadeiro”, e “isto é falso”. Caso contrário, aquele que “possuísse” essa ciência, poderia e deveria tomar o lugar do corpo político do soberano (1987, p. 82).

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Brasil.

<sup>2</sup> Deve-se levar em conta que não estou tratando da educação em sentido amplo, como experiência humana que antecede a forma escolar de educação, por isso é preciso levar em conta a especificidade desta.

<sup>3</sup> Tira do cartunista Quino

Para Castoriadis “(...) a fonte da verdade, especialmente em assuntos de política, não deve ser buscada no céu ou em livros, mas na atividade viva dos homens existentes na sociedade” (1987, p. 78). Não é, portanto, uma questão a priori, independente do contexto e dos sujeitos envolvidos. Se não levarmos isto em conta cairemos facilmente em uma racionalidade instrumental, incompatível com uma república democrática. Esta forma de organização da sociabilidade humana demanda outro modo de enfrentar o dilema da Mafalda, com uma complexidade, cabe destacar, muito maior, tendo em vista que tem que considerar as diferentes posições que convivem no interior da sociedade e que todos tem potencialmente a capacidade de uma opinião correta (doxa). Tal como entende Cassasus (1995, p. 109), “a noção básica de democracia aparece como a apropriação por parte dos cidadãos<sup>4</sup> da capacidade de analisar e propor ações acerca de assuntos de interesse comum, num espaço público”.

Não é preciso destacar o quanto é frágil entre nós o que podemos chamar de uma “tradição democrática” e os valores republicanos que a sustentam. Assim como a democracia, o entendimento de “república” também se apresenta como um tema controverso no universo da política. Dado essa pluralidade de seu uso, a tomo aqui como forma de organização política fundada:

- Na igualdade de direitos (isonomia);
- No princípio de que o bem privado não pode dirigir o bem comum;
- No governo das leis, que são comuns aos cidadãos e por eles mesmos forjadas e revistas;
- Na existência da esfera pública como lugar de manifestação da pluralidade de opiniões e demandas da cidadania.

Preceitos que necessitam, para a saúde da república, ser constantemente reafirmados, algo que, lembrando a noção de democracia que esboçamos, nos permite entender porque a escola não é só um direito como também uma obrigação nestas formas societárias. Também entendemos a posição de Condorcet de que as novas gerações deveriam necessariamente aprender que houve algo antes da república. Segundo este autor a liberdade dos cidadãos associa-se ao conhecimento, dado que a ignorância e a desigualdade da instrução estão na base das tiranias (2008). Aposta iluminista na maioria alicerçada no conhecimento. Mas no que consiste o conhecer?

Entendo o conhecer como o esforço de se sentir em casa cada vez que mudamos de casa – do útero ao universo – e esta parece ser a tarefa sócio-política mais relevante da educação escolar. Algo como tornar-se contemporâneo, tomando como também sua a tarefa face ao mundo comum, em respeito a noção de que este é responsabilidade de todos, e de que a educação escolar deve pautar-se por isso.

Porém, segundo Condorcet (2008), a educação patrocinada pelo Estado não pode se confundir com propaganda política, pois isto significaria dar origem a uma nova submissão intelectual. Daí o respeito a pluralidade inerente a democracia republicana e a especificidade da educação escolar.

Em resumo, na escola não podemos fazer “qualquer coisa”, a licença que temos significa assumir a responsabilidade com o componente curricular para o qual fomos contratados e estamos habilitados, lembrando que ele se articula com um projeto maior (Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento em que atuamos) e, em última instância, com as expectativas que a sociedade tem com este estabelecimento e em particular com este componente. Logo, no interior da escola todos os componentes curriculares respondem pelo caráter republicano desta instituição no modo como lidam com o conhecimento e com as relações sociais que acontecem neste espaço público.

Isso significa, entre outras coisas, não limitar-se a reproduzir os sentidos/significados encarnados pelas diferentes manifestações culturais<sup>5</sup>, mas tematizando-os, desnaturalizá-los, evidenciando a pluralidade de sentidos/significados que os sujeitos podem produzir nos mais variados contextos. Pluralidade que só

<sup>4</sup> Se para Descartes o bom senso é a coisa mais bem distribuída entre os homens, aqui consideramos que este bom senso pode e deve ser desenvolvido com vistas a aprimorar a capacidade de discernimento dos indivíduos acerca dos problemas que lhes são comuns.

<sup>5</sup> Podemos pensar aqui na Cultura Corporal de Movimento (CCM) como campo de nossas tematizações.

instituições com esse caráter republicano podem preservar e que não são necessariamente compatíveis com os marcos de outros modos humanos de organizar a vida em sociedade<sup>6</sup>.

Poderíamos nos perguntar: é possível isso? Não estaríamos sendo ingênuos? Sabemos que essa isenção é difícil, porém, se quisermos preservar a pluralidade conquistada pela República, é fundamental que a busquemos. Isso significaria que a educação é neutra? Sim e não. Se tomarmos como referência as possibilidades de organização social dos humanos, diremos “não”, pois a forma republicana é já uma escolha. Esta escolha, porém, demanda que a educação escolar abstenha-se de “tomar partido” nas questões de natureza religiosa, política e ideológica. Só assim estaremos preservando seu caráter plural, o que não impede, ao contrário deveria ser sua obrigação, que ela torne esclarecida a diversidade de posições que compõe nossa sociedade<sup>7</sup>. Quanto ao professor, no exercício da atividade docente, não lhe são permitidas escolhas pessoais frente a questões que a República normatiza<sup>8</sup>, por exemplo, ser complacente com atitudes racistas.

A sociedade democrática compatível com o ideário republicano é uma construção datada e que se apoia única e exclusivamente na disposição dos seus membros em mantê-la (orfandade assumida). Esse é o propósito de suas instituições, lembrando que este exercício não é dissociado do esforço constante em trabalhar as diferenças presentes em seu interior no sentido de radicalizá-las, tendo em vista seu intento fundador de realizar o “bem comum”, considerando a diversidade de pontos de vista que convivem em seu interior<sup>9</sup>.

Cabe lembrar que se educamos para a autonomia estamos pressupondo, primeiramente, a liberdade republicana para seu exercício e, coextensivamente, que a República demanda indivíduos autônomos. Possibilitar este intento em relação à diversidade de temas/conteúdos que compõem os diferentes componentes curriculares parece ser a grande contribuição da escola. Os meios escolhidos não podem destoar dos fins a serem atingidos, uma vez que não são independentes das opções ético-políticas que os sustentam. Logo, as questões didático-metodológicas não deveriam ser independentes das questões político-pedagógicas, ou seja, se imaginamos que uma sociedade democrática demanda sujeitos autônomos<sup>10</sup>, esse propósito deve orientar nossas escolhas metodológicas.

A compreensão deste vínculo entre o modo de sociabilidade e a responsabilidade sócio-pedagógica da educação significa que os profissionais responsáveis por determinado componente curricular sejam capazes de tornar explícita a intencionalidade de suas proposições<sup>11</sup>.

Em seu livro “Educação e republicanismo”, Flávio Brayner se pergunta: “O que seria, então, uma escola republicana e democrática?” (2008, p. 110). E responde o autor: Seria a escola que, aberta a todos, se preocuparia em restituir aquilo que ele chamou de “dívida política” (exclusão da participação das deliberações políticas). Como? Fornecendo um mínimo de competências para que os indivíduos possam vir a se interessar e a participar das decisões públicas. Que competências seriam estas? Vamos a elas:

- 1) **ter uma relação com o mundo da cultura que permita entender as diferentes sensibilidades, concepções, entendimentos que ao longo das gerações constituíram o mundo comum (se situar no mundo);**

<sup>6</sup> Certamente, isso não vale para sociedades em que o Estado não é laico, ou onde há uma “ideologia oficial”. No primeiro isso seria heresia e, no segundo, desvio de conduta.

<sup>7</sup> Um bom exemplo disso é o convite que recebi para participar de um debate em uma escola, junto com um biólogo, um geólogo e um pastor luterano, sobre os impactos do Darwinismo.

<sup>8</sup> É preciso lembrar que é em nome das leis da república que os professores recebem sua licença para a docência (licenciados).

<sup>9</sup> Aqui também temos uma diferença radical, pois todas as ditaduras (ou outros regimes não republicanos/ democráticos) se instalam em nome do bem comum, logo, não necessitam da manifestação dos indivíduos em relação ao que consiste este “bem comum”.

<sup>10</sup> Constata-se em nossas escolas que quanto maiores os alunos, maior o descompromisso, a irresponsabilidade. Podemos pressupor que não estamos conseguindo realizar a passagem de uma moral heterônoma para uma moral autônoma, condição para a sociedade republicana e que demanda uma normatividade não-metafísica no universo ético-político.

<sup>11</sup> Logo o professor não deveria se incomodar com as interrogações dos alunos acerca do sentido de estudar algo.

- 2) uma competência que franqueie o acesso a uma intersubjetividade responsável entre interlocutores dispostos a participar do debate público;
- 3) uma competência que permita a compreensão e a inserção qualificada num mundo de vertiginosos avanços e mudanças tecnológicas (atualização do ler, escrever e contar);
- 4) uma competência capaz de interrogar os próprios fundamentos de nossas certezas sociais (perceber a plasticidade do mundo humano).

Todas essas competências adverte o autor, não garante a vida ativa de cidadãos, nem a existência e preservação de sociedades democráticas. Trata-se, afirma ele, de “apostas neste oceano de incertezas que é a educação” (BRAYNER, 2008, p. 110-111).

Uma escola republicana prossegue Brayner, “é aquela que não dissolve a autoridade do professor e o transforma num simples ‘interlocutor’ ou alguém a serviço dos ‘interesses’ (difusos, manipuláveis e instáveis) dos alunos”. Mais, “também não é aquela que, em nome de uma crítica ao ‘conteudismo’<sup>12</sup>, transforma tudo em ‘pesquisa’ e a sala de aula em fórum de deliberação sobre conteúdos de aprendizagem ou, ainda, que proclama uma ‘avaliação emancipatória’ como forma de superar o ‘poder normalizador’ supostamente autoritário da avaliação centrada sobre objetivos claros e intenções pedagógicas definidas, onde o conteúdo tem uma grande importância.” (p. 111-112).

A aposta de Brayner é de que

(...) uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos seus alunos as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem. Sugiro pois, um “elitismo para todos”, se me permitem insistir em expressão arriscada. (2008, p.112)

Algo que tem sido bandeira de luta atual: Educação de qualidade para todos. A adjetivação (de qualidade) ganha relevância a medida que o aspecto quantitativo (acessibilidade) está em boa medida resolvido. Entendemos que para garantir este aspecto qualitativo, cabe a escola possibilitar o acesso ao “conhecimento poderoso”, o qual, segundo Young (2007), é independente de contexto (conhecimento teórico), e permite generalizações, buscando a universalidade. Também é ele que fornece a base para se fazer julgamentos, sendo geralmente de natureza científica (YOUNG, 2007).

Logo, cabe à escola, segundo Carvalho (1996), primeiramente conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização ou nação, os quais cabe aos formuladores de currículos proporem. Ainda, preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e sua ação no mundo, através da qualificação da capacidade de interlocução, colocando-se à altura dos problemas de seu tempo (CARVALHO, 1996).

É em consideração a esses “problemas de seu tempo” que os sujeitos, a cada vez e em cada contexto, deverão produzir respostas. Entendemos assim que o esforço de educar é “afinar um instrumento, de dentro para fora, de fora para dentro”. Este fora é a cultura de nosso tempo. No caso da EF, a Cultura Corporal de Movimento. Logo, a tarefa da educação em uma escola republicana é educar ensinando e ensinar educando. Arte que se encontra sempre em algum ponto entre o “abandonar” e o “sufocar” as novas gerações, a nós todos cabe, em cada contexto, encontrar a justa medida. Mais que ciência, é uma arte.

Tratamos até agora da Educação Escolar como espécie de pano de fundo que nos permite avançar no entendimento da EF escolar, único modo que entendemos pertinente para responder as perguntas que dão título a este texto: O quê ensinar e o quê aprender nas aulas de EF?

Podemos primeiramente nos perguntar: Para quê EF na escola? Afinal,

– Não teríamos atividade física sem EF na escola?

- Não nos exercitaríamos sem EF na escola?
- Não nos socializaríamos sem EF na escola?
- Não haveria lazer sem EF na escola?
- Não teríamos aptidão física sem EF na escola?
- Não teríamos saúde sem EF na escola?
- Não haveria esporte, ginástica, dança, lutas, jogos...sem EF na escola?

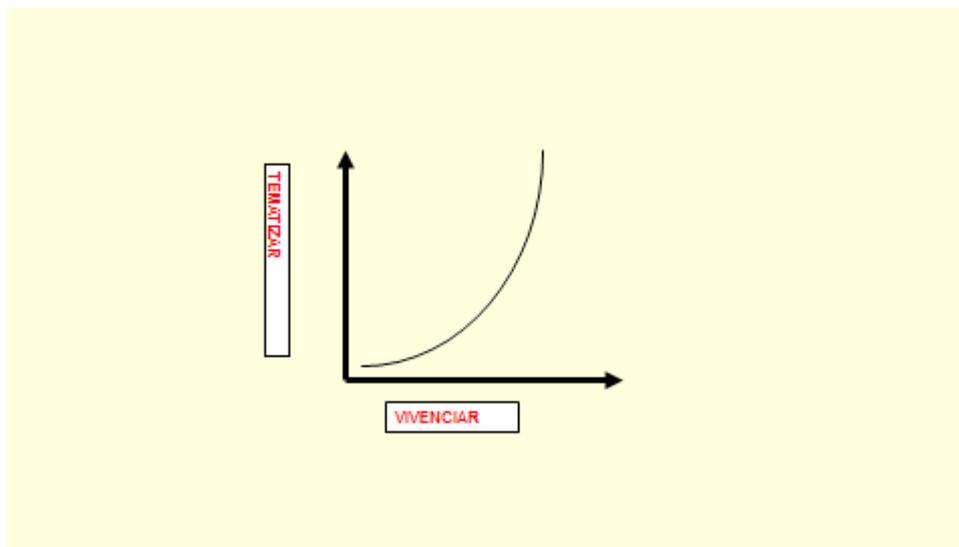
Como considero difícil responder negativamente a alguma destas questões, cabe interrogar: o que significa a existência da Educação Física para cada um desses temas? Ainda: O que agregamos no mundo e na percepção de mundo de nossos alunos? O quê perderia alguém que não tivesse esta oportunidade?

Diante destas interrogações esboçamos (GONZÁLEZ;FENSTERSEIFER, 2009; 2010) o entendimento de que a EF escolar, na condição de disciplina, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER,2010). Ou como propõe Mauro Betti,

tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais, práticas alternativas. (BETTI, 2003, p. 54)

No caso dos documentos legais do Brasil, em particular no que se refere aos objetivos da EF segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, temos a intencionalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento. Lembrando que reside aqui uma ambiguidade, pois “integrar”, pode ter o sentido de adaptação pura e simples, mas também pode ser uma integração mediada pela reflexão, principalmente a medida que tomamos a Cultura (CCM) no sentido weberiano de teia de significados na qual nós nos inserimos tecendo-a. O que nos permite afirmar que a educação, em sentido amplo, nos insere na cultura, e a educação escolar (EF)por sua vez, potencializa-nos para “tecê-la”.

O desafio de legitimação que aqui apresento difere de nossa tradição, dado que nossos argumentos não passavam de generalidades do tipo: “formação integral”; “socialização”; “interdisciplinaridade” (cabendo a nós a função de “bengala” para as outras disciplinas); “compensação desestressora” entre outras evasivas. Afinal nós não passávamos de uma “atividade”, um “exercitar-se para...(saúde, rendimento, formação do caráter...)”, que acontecia no seu interior. Nosso compromisso resumia-se a um fazer e hoje somos desafiados a construir um saber “com” esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade. Algo que poderíamos assim esboçar graficamente:



Neste esforço cabe destacar que não podemos esquecer que o saber com o qual lidamos não se resume a um saber conceitual, mas envolve experiências corpóreas “pré-linguísticas”, que para serem objeto de tematização em uma prática pedagógica necessitam ser “traduzidos” linguisticamente, sofrendo um “deslocamento”.

Também, alertado por Betti (2005), devemos ter o cuidado de não nos transformarmos em um discurso acerca do movimento, mas um discurso com o movimento, ou, como grafia Bracht (1999), um “movimentopensamento”.

Mas, se nos propomos a tematizar algo, cabe especificar o que é este algo que nos propomos tematizar? Se a resposta é a Cultura Corporal de Movimento, cabe especificar: o que nesta cultura? A resposta que esboçamos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010) é a seguinte:

- Possibilidades do se-movimentar
- Práticas corporais sistematizadas
- Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento

Vamos ver a que se refere cada uma delas.

Possibilidades do se-movimentar

- A dimensão que se refere às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos, aparece na EF como um esforço de oportunizar, particularmente à criança, o aprofundamento do conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de realizar movimentos e de relacionar-se corporalmente com as dimensões espaço-temporais do ambiente físico. Esse conhecimento brota da experiência que permite a síntese das possibilidades filogenéticas dos seres humanos para se-movimentar e os desafios oportunizados/colocados pelo contexto cultural.

Práticas corporais sistematizadas

- (...) entendemos a EF enquanto componente curricular deve ocupar-se com o estudo do conjunto de práticas corporais sistematizadas que se vinculam com o campo do lazer, o cuidado do corpo e à promoção da saúde. Nesta perspectiva, entendemos que as práticas sociais estudadas têm alguns elementos em comum, como: a) o movimento corporal como elemento essencial, b) uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica e c) ser produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado do corpo e a saúde.

Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento

- Esta dimensão é composta pelos conceitos que permitem refletir sobre origem e a dinâmica de transformação nas representações e práticas sociais que se relacionam com as atividades corporais

de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como, os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.).

Porém com que propósitos fazemos isso? Arriscando uma resposta diria que afirmar o lugar da EF como componente curricular é então pensar no modo como ela pode contribuir para formar o “espírito republicano” acerca dos temas/conteúdos que lhe são específicos. Espécie de “Janela para o Mundo”, mirada possível, e, em sociedades com as características traçadas (democráticas e republicanas), algo necessário para o próprio aperfeiçoamento destas sociedades.

Lembrando que em uma República Democrática as instituições por mais fundamentais que sejam são instituições seculares, nós que as instituímos, essa é a sua fragilidade e sua força. Não devemos esconder seus limites, porém, o mais importante é radicalizar suas possibilidades dado seu não acabamento, sua perfectibilidade (ou plasticidade).

Concluindo, espero ter ficado claro que o propósito principal desta reflexão é chamar a atenção para o fato de que se leve em consideração, na produção de possíveis respostas para a função social da escola pública, e em particular para a EF no que se refere ao ensinar e aprender, os marcos de uma sociedade democrática e republicana, a não ser que nos coloquemos abertamente contra estes marcos.

Sabemos que as respostas a serem produzidas são dependentes da decisão dos implicados em agir e das variáveis presentes nos contextos específicos. Entendo que esta não é uma questão menor quando nos deparamos com a necessidade de resolver problemas, pois estes podem ser resolvidos em registros políticos não democrático-republicanos<sup>13</sup>, o que, espero ter ficado claro, não é a minha posição.

## REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. Revista Digital. Buenos Aires. Ano 10. n. 90, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação. 2002. 336 f. tese (Livre – Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRAYNER, Flávio H. A. Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

CARVALHO, José S. F. Algumas Reflexões sobre o Papel da Escola de 2º Grau. In: Revista Paulista de Educação Física. São Paulo: suplemento 2, p. 36-39, 1996.

CASASSUS, Juan. Tarefas da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CASTORIADIS, C. As encruzilhadas do labirinto II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CONDORCET. Marie-Jean AntoineNicolas de Caritat. Marquês de. Cinco memórias sobre a instrução pública. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

<sup>13</sup> É só ver o número de vezes em que lemos defesas fervorosas de saídas técnicas (gestores eficientes) ou de rupturas revolucionárias.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de formação RBCE, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE, v. 1, n.2, p. 10-21, mar. 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, volume 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

## AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Profa. Dr<sup>a</sup> Marli Hatje – CEFD/UFSM

Com o avanço tecnológico e as inúmeras transformações sociais decorrentes dele, a sociedade já se deu conta de que por traz desse cenário acontece uma revolução cultural que provoca inquietações e mudanças de toda ordem. E a escola é um ambiente propício onde afloram essas questões. Diante disso, acreditamos que cabe às Instituições de Ensino Superior, especialmente, aos cursos de formação de professores (licenciatura) inserir os futuros profissionais no contexto das mídias para que possam, com propriedade, integrá-las ao cotidiano escolar. Para isso, no entanto, é fundamental mudanças na formação de professores, investimento em pesquisas e estudos voltados para novas metodologias de ensino e novos materiais didático-pedagógicos.

Com a nova configuração social, cresce e se intensifica o debate sobre a relevância e pertinência do uso da mídia digital (redes sociais, blogs, sites, entre outras) e da mídia tradicional (televisão, rádio, revista, entre outras) no contexto educacional formal (escolar), bem como sobre as implicações e consequências dessa realidade no comportamento humano. Nesse sentido, pretende-se, aqui, discutir a questão específica das mídias na educação física escolar.

Conforme Souza, Silva e Pires (2009), a ideia de compreender a importância da mídia na educação física escolar já está ultrapassada e superada, e o que se quer agora é que haja a compreensão do fazer (ação) pedagógico com as mídias na educação física.

A necessidade de inserir e utilizar as TICs no processo de formação e atuação do professor de EF, principalmente, no contexto escolar, deve-se ao entendimento de que é preciso superar uma perspectiva histórica fragmentada que primava apenas pelos conteúdos procedimentais (ensino do esporte, da ginástica, etc). A mídia, segundo Darido (2012), pode ser importante aliada à inclusão das dimensões atitudinais (as atitudes do aluno na e para as atividades corporais), conceitual (clareza de conceitos e finalidade dos movimentos que realiza) e também no aspecto procedimental (mostrar através da mídia informações que acrescentam ao aprendizado motor do aluno).

.Considerando o cenário destacado nos tópicos acima, o objetivo da minha intervenção no *II Congresso Estadual de Educação Física na Escola (2013)*, é trazer ao conhecimento e à discussão dos participantes do evento, atividades (ações) pedagógicas realizadas em escolas municipais de Santa Maria, nos últimos dois anos, através do projeto de extensão *Mídias Digitais e Tradicionais na educação básica: experiência interdisciplinar docente a partir da educação física*. O objetivo da proposta, desenvolvida no sexto semestre, é envolver os acadêmicos do Curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM com as linguagens multimodais e diferentes mídias, de modo que possa incorporá-las à sua prática pedagógica no contexto da educação física escolar.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Cecília C. Günther<sup>1</sup>  
Gleice Nicola da Silva<sup>2</sup>  
Alessandra dos Santos Paim<sup>3</sup>  
Tatiane Razeira Ojeda<sup>4</sup>

O convite para uma participação nessa mesa sob o título de Educação Física (EF) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) me trouxe enorme satisfação, pois trata-se de um assunto ainda pouco discutido no cenário de produção científica da EF brasileira e, arriscaria a dizer, de pouca visibilidade nos cursos de formação de professores da área. Talvez a própria EJA represente uma modalidade de ensino pouco lembrada na nossa sociedade, de modo geral. Sendo assim, agradeço à organização do evento, na figura do Prof. Derli Juliano Neuenfeldt pelo convite que recebi como uma “provocação” a sistematizar alguns estudos que temos realizado sobre o tema e colocá-los em debate.

A existência da EJA no nosso sistema público de ensino representa o esforço em corrigir as consequências de uma desigualdade social presente em nossa sociedade, através da criação de possibilidade de concluir os estudos, para pessoas que ficaram alijadas do processo de escolarização na infância e adolescência. Talvez eu deve corrigir essa definição e acrescentar que a *necessidade da existência* da EJA representa uma ferida aberta no nosso sistema de ensino pois o que temos hoje é, em grande medida, uma modalidade de ensino que acolhe adolescentes que abandonam o ensino fundamental após sucessivas repetências, para finalizar seus estudos de forma mais rápida. Aos poucos a EJA vai perdendo sua característica inicial de atender a jovens e adultos trabalhadores para tornar-se um “atalho” para a conclusão do ensino fundamental. Esse é um fenômeno que vem se acentuando nos últimos anos e, ao que parece, mais intenso na EJA de Ensino Fundamental.

O Rio Grande do Sul ostenta o terceiro lugar nos índices de ingresso de adolescentes na EJA (Ensino Fundamental), contabilizando-se estudantes a partir de 15 anos, conforme publicado no Jornal Zero Hora do dia 02 de julho de 2012. Segundo noticiado, nosso estado atinge o índice de 23,4% de adolescentes frente a uma média nacional de 14, 7%, com um aumento acentuado nos últimos cinco anos.

Algumas características do ensino da EF na EJA começam a aproximar-se de situações do ensino médio ou mesmo dos anos finais de Ensino Fundamental “regular”<sup>5</sup>. Ao mesmo tempo, ainda há a presença de jovens e adultos trabalhadores, mantendo em maior ou menor grau uma situação de diversidade de faixa etária nas turmas dessa modalidade de ensino.

Além da crescente migração de adolescentes para a EJA, a realidade tem apontado para uma ineficácia da EJA no sentido de manter os estudantes nas escolas até o final da escolarização, particularmente nas etapas que integram o Ensino Fundamental (HADDAD, 2009; ENS, RIBAS, 2012).

Iniciei a partir da apresentação desse dado porque entendo que, além dos estudos realizados por nosso grupo de pesquisa, também sou responsável por uma disciplina na qual os estudantes do Curso de Licenciatura em EF realizam docência orientada com turmas de EJA nas escolas públicas de Santa Maria

<sup>1</sup> Docente do Centro de Educação Física e Desportos da(CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>2</sup> Profª Especialista da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

<sup>3</sup> Estudante do Curso de Especialização em Educação Física Escolar do CEFD/UFSM.

<sup>4</sup> Estudante do Curso de Especialização em Pesquisa em Movimento Humano, Cultura e Sociedade do CEFD/UFSM.

<sup>5</sup> A EJA é, igualmente, uma modalidade regular mas o uso desse adjetivo para distinguir o Ensino Fundamental de 9 anos é amplamente usado, na ausência de uma forma mais adequada para essa diferenciação.

e, cada vez mais, deparam-se com turmas nas quais a presença de adolescentes é predominante e, por vezes, absoluta. Desde que assumi a disciplina em 2010, tenho constatado a intensificação desse quadro e, recentemente em uma reunião entre coordenadoras de EJA da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, foi citada essa mudança de configuração do público atendido por essa modalidade de ensino.

É nesse contexto, portanto, que temos realizado nossos estudos e intervenções junto a EJA, na cidade de Santa Maria. Essas pesquisas são de corte qualitativo e têm um caráter exploratório descritivo, com especificidades quanto a algumas opções de instrumentos de pesquisa, de acordo com o tema e segmento envolvido podendo ser descritos da seguinte forma:

1. Levantamento das condições de realização das aulas de EF em turmas de EJA nas escolas públicas de Santa Maria. Esse estudo realizou-se através de aplicação direta de questionários junto a professores de EF que atuam com turmas de EJA nas redes públicas de SM.
2. Estudo exploratório com professores de EF de quatro escolas (estaduais e municipais) que realizam docência em turmas de EJA, com o objetivo de compreender o processo de construção da docência da EF em EJA.
3. Estudo de caso com estudantes de EJA de duas escolas de SM, visando identificar e compreender o significado da EF para estudantes de EJA.
4. Estudo de caso com estudantes de EJA/Ensino Médio, visando compreender as relações que os investigados estabelecem entre suas concepções de corpo e as aulas de EF, com uso de grupo focal.
5. Estudo realizado com acadêmicos do curso de EF no qual procuramos compreender as aprendizagens por eles elaboradas, a partir da docência orientada em EF com turmas de EJA.

Para contextualizar o cenário recente de EJA no país, podemos tomar como um marco importante a Constituição de 1988 a educação em todas as idades e a própria EJA, torna-se um direito assegurado a toda a população e que viria a ser regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No ano de 2000 passaram a vigorar as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) que normatizam essa modalidade de ensino. Ao longo da última década foi possível constatar a criação de setores que pudessem dar maior atenção a EJA e também a criação de ações e programas que vieram a constituir uma política de ensino voltada a atender às necessidades e especificidades desse segmento educacional. Em que pesem as intenções de melhorar a qualidade de ensino na EJA, muitos problemas ainda parecem impedir ou limitar o sucesso dessas ações, entre eles a recorrente evasão dos estudantes e o crescente número de adolescentes presentes nas turmas, descaracterizando o papel original dessa modalidade de ensino.

A Educação Física (EF), inserida nesse quadro complexo que é a EJA, ocupa um lugar flutuante, embora formalmente presente, materializa-se de muitas formas, em geral assumindo um caráter de *atividade* ou *conjunto de atividades* e não de componente curricular.

Do ponto de vista legal, a EF está assegurada, existindo inclusive uma Proposta Curricular específica para orientar sua realização (BRASIL, 2002). Por outro lado, o mesmo artigo que assegura a obrigatoriedade desse componente curricular, lhe confere facultatividade conforme transcrição do Artigo 3º da LDBEN (BRASIL, 2003):

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

A redação dada ao texto acima cria uma situação de ambiguidade no que diz respeito a EF e tem levado a interpretações, no nosso entendimento, equivocadas, de que, embora sendo um componente curricular obrigatório, o(a) estudante possa ser dispensado(a) das aulas considerando-se que, nas turmas de EJA, um número expressivo de estudantes encontra-se em alguma das situações apresentadas nos itens I, II ou VI. Destacamos, no entanto que o nosso empenho em investigar e produzir conhecimento sobre a EF na EJA esteja voltado, exatamente, para a educação a conferir maior visibilidade a essas condições e contribuir para a reversão dessa condição marginal na qual essa área de conhecimento está situada no currículo escolar para essa modalidade de ensino.

Compreender o significado da EF na EJA tem sido objeto de estudo e de análise por parte de alguns pesquisadores (PERREIRA, MAZZOTTI, 2008; REIS, 2011) e também de experiências resultantes de projetos desenvolvidos junto a essa modalidade de ensino e expressas em produções sobre o tema (CARVALHO, 2009; CAETANO, SANTOS, 2011). Cotejar o conjunto de considerações contidas nas referidas produções nos permite identificar possibilidades, para além do quadro obscuro no qual nos parece ainda estar a EF na EJA.

Um traço bastante presente nas diferentes produções diz respeito a um entendimento e representação de EF como *atividade* (grifo nosso). Atividade isolada e destituída ou pouco vinculada a um corpo de conhecimentos como se espera de um componente curricular. De diferentes modos, são apresentadas representações sobre jogos, ginásticas, ou outras práticas corporais associadas a um momento de descontração, recreação ou, em alguns casos, de manutenção da uma condição física saudável. Essas associações podem, como no caso de Pereira e Mazzotti (2008) estar vinculadas a uma ordenação de faixa etária na qual determinadas práticas seriam mais recomendadas a determinados grupos, apresentando resultados mais eficientes. Reis (2011) apresenta achados que reforçam a visão fragmentada de EF, pautada por perspectivas esportivizadas ou da aptidão física e saúde e, novamente, não identificadas como componente curricular. O mesmo estudo, no entanto, apresenta as alterações nessas representações diante da experiência dos educandos, através de outra forma de organização da EF, na qual sua caracterização como componente curricular como qualquer outro que integre o currículo da EJA. Diante desse tratamento, há um reconhecimento da EF como um componente curricular de igual valor aos demais campos de saber que integram o currículo escolar. Tal mudança decorre, não apenas de um tratamento igualitário por parte de toda a escola quando na organização curricular quanto de uma abordagem diferenciada por parte dos professores de EF.

De modo similar, Caetano e Santos (2011) registram mudanças no entendimento do que seja EF por parte de educandos de EJA diante de uma proposta pedagógica diferenciada, com uma visão mais reflexiva sobre os conteúdos que integram esse componente curricular.

De diferentes modos, as produções sinalizam para um quadro no qual a EF na EJA vem sendo tratada de modo bastante irregular que inclui práticas reprodutivistas, fragmentadas, de caráter recreativo em geral, destituídas de uma reflexão teórica. Em muitos casos, prevalece uma associação com uma possível melhoria das condições físicas, fundamentadas em uma concepção de EF com foco na aptidão física e saúde. Por outro lado, diante da perspectiva de abordagens mais reflexivas, dialógicas e que buscam ressignificar esse componente curricular, são constatadas novas posições por parte dos educandos em relação a EF, sugerindo a existência de interesse pelos conhecimentos que constituem esse componente curricular, superando a visão de mera atividade recreativa de caráter facultativo

Do conjunto de informações reunidas através dos diferentes estudos, sublinhamos que as condições materiais encontradas são bastante distintas, variando de uma absoluta ausência de espaço adequado para a realização das aulas de EF até a existência de ginásio coberto, salas para ginástica, espaços abertos, quadras. Essas diferenças, muitas vezes são o que acabam por definir o que será ensinado e de que modo,

sugerindo que a EF pode, em muitos casos, ser apenas o resultado do que é possível diante das condições materiais oferecidas. Embora a oferta da EF esteja assegurada, em muitas escolas a presença dos educandos é facultativa, com a dispensa de participação sendo facilmente obtida mediante a apresentação de atestado de trabalho. Paradoxalmente, também obtivemos relatos de professores de que alguns alunos, embora não estejam frequentando outras disciplinas, vem à escola no dia da aula de EF. Essa relação, muitas vezes, está relacionada a prática exclusiva do futebol, reforçando a tese de associação de aula de EF a uma atividade recreativa. Em algumas situações os professores acrescentam a dificuldade em propor outras atividades devido a recusa de alguns alunos devido a uma negação da condição de componente curricular da EF.

As variações em relação a situação de não participação nas aulas de EF estão mais concentradas nas escolas da rede estadual, havendo uma variação entre 10% (mínimo) e 90% (máximo) nas diferentes turmas das escolas investigadas enquanto na rede municipal o índice mais alto tenha sido de 50<sup>6</sup>.

Para muitos professores, a docência na EJA tem sido um desafio a novas aprendizagens, apresentando-se como um reinício no percurso profissional o qual lhes exige reconsiderar suas práticas consolidadas até então. Para muitos professores investigados uma das aprendizagens é a de compreender e valorizar a experiência e história de vida de seus educandos e, a partir disso, buscar formas de motivá-los a participar e permanecer nas aulas, rompendo uma trajetória marcada por exclusões (SILVA, 2011). Invariavelmente, esses professores expressaram a ausência de qualquer conhecimento de sua formação inicial que lhes pudesse auxiliar nessa busca, corroborando para as afirmações de Laffin (2012) de que a construção da docência na EJA tem um forte componente de compromisso social que esses educadores assumem com as turmas com as quais atuam, em uma busca de formas alternativas de organizar o trabalho pedagógico. Por outro lado, não identificamos, como no caso do estudo citado, formas colaborativas de trabalho, ao contrário, ao longo do exercício de atividades com acadêmicos do curso junto a turmas de EJA e de relatos informais obtidos com os professores de muitas escolas, o que temos identificado é uma ação solitária e, em alguns casos, submetida a muitas variações nos horários, local de aulas, feitas de modo apressado, dificultando a realização das aulas. Os momentos de planejamento, embora existentes, nem sempre asseguram um efetivo trabalho em conjunto embora, em algumas escolas isso seja possível.

No que tange aos acadêmicos do curso de EF que também integraram um dos estudos, os relatos expressaram a surpresa diante de turmas repletas de adolescentes, muitos deles não trabalhadores e que chegaram a EJA principalmente devido a repetências, situações de indisciplina e ansiosos por concluir os estudos de modo mais rápido e fácil. Em alguns casos a diversidade de faixa etária apresentou-se como um desafio no sentido de compatibilizar interesses distintos em torno do conteúdo trabalhado mas, comum à todos foi a situação marginal da EF no currículo de EJA, com um caráter de atividade recreativa e opcional. Similar a outros estudos, os acadêmicos não identificaram uma EF efetivamente configurada como componente curricular que deve dar conta de um corpo de conhecimentos específicos (GÜNTHER, PAIM, SILVA, 2012).

É importante assinalar que, de modo recorrente, no início do semestre da disciplina de Docência orientada com adultos, um número expressivo de estudantes manifeste surpresa ao constatar que sua experiência de docência acontecerá junto a turmas de EJA. Na sua maioria, os estudantes desconhecem a existência da EF nessa modalidade de ensino sobre a qual também tem poucas informações. O desconhecimento deve-se ao fato de que se trata de uma modalidade de ensino pouco discutida no âmbito das licenciaturas de modo geral, o que tem resultado em uma formação precária dos professores que atuam com esse segmento (SOARES, 2006).

Ao lado da surpresa diante do elevado número de adolescentes ocorre, em alguns casos, o desafio de compatibilizar os interesses desse grupo com o de educandos de outras faixas etárias. Essa situação é apresentada, por parte dos acadêmicos, como uma dificuldade para a qual não se sentem devidamente preparados. A problematização de situações como essa tem propiciado discussões bastante fecundas e

<sup>6</sup> Foram aplicados questionários em 15 escolas da rede municipal e 20 da rede estadual que oferecem EJA. O retorno obtido foi de 13 escolas municipais e 15 estaduais (VENTURINI, 2012).

gerado, ao longo dos semestres, um acúmulo de experiências valiosas e que, aos poucos, confirmam os achados de Reis (2011), Caetano e Santos (2011) no sentido de proposições alternativas de EF Para as turmas de EJA.

Essas proposições nos parecem mais necessárias quando nos deparamos com as informações obtidas junto a educandos de EJA através de nossos estudos (OJEDA, 2011; PAIM e GÜNTHER, 2011) há uma forte associação de EF com um momento de recreação, descontração e também de cuidado com o corpo. Esse *cuidado com o corpo* (grifo nosso) no entanto, expressa uma visão estritamente biológica e fragmentada a partir da qual, as práticas corporais podem assegurar um corpo saudável. Mais uma vez, nossos achados guardam alguma proximidade com o estudo de Pereira e Mazzoti (2008), e também de Reis (2011). Chamou-nos a atenção, no entanto, que para alguns educandos que foram obrigados a abandonar a escola em fase muito inicial da escolarização e a ela retornaram em idade mais avançada, a ausência de qualquer tipo de representação sobre EF. Para essas pessoas, a relação com seu próprio corpo tem sido pautada quase exclusivamente pelo trabalho.

Quando a relação com a EF é estabelecida a partir de uma concepção com ênfase para a aptidão física e saúde, invariavelmente há também uma visão funcional desse componente curricular, calcada na prática de atividades e, se for o caso, alguns conhecimentos teóricos relacionados ao corpo, mais uma vez, entendido em sua dimensão biológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma situação em um processo de mudança tão acentuado, a tarefa de elaborar considerações conclusivas sobre o que foi discutido até o momento parece pouco possível. No entanto, existem alguns aspectos merecedores de destaque. Entre eles, saliento a formação de professores para a EJA. A reduzida atenção com essa modalidade de ensino se reproduz no âmbito da formação de professores quando se constata a escassa discussão sobre esse tema. Quando o ensino da EF na EJA é tratado durante o período de formação na universidade? De que modo isso ocorre? Como se dá a presença da EJA nas disciplinas que tratam de políticas públicas? Quando discutimos currículo, organização do trabalho pedagógico, temos o cuidado de contemplar as especificidades dessa modalidade de ensino?

A caracterização da EF como componente curricular obrigatório parece assegurar sua oferta porém, está longe de garantir a presença dos estudantes que parecem dela prescindir. Por outro lado, experiências inovadoras realizadas em turmas de EJA tem atestado o interesse dos estudantes por uma EF para além da reprodução de práticas corporais restritas. Aprender sobre essas práticas corporais, ressignificá-las e ampliar as experiências corporais tem sido as respostas de diferentes turmas de EJA diante de situações alternativas propostas por professores, projetos de extensão ou de pesquisa.

Não nos parece aceitável seguir com uma educação de “segunda classe”, absolutamente precarizada, para um segmento da população que já teve seus direitos negados quando deveria ter tido o acesso a escolarização. Não nos parece decente sonegar conhecimento a quem tem o direito à educação, previsto constitucionalmente. Tampouco nos parece adequado ignorar o fato de que o aumento de adolescentes nas turmas de EJA represente sérios problemas na escolarização prevista para crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, e reproduzir na EJA as mesmas práticas podem ter levado um grande contingente desses adolescentes a abandonar a escola. Inspiradas por Paulo Freire, devemos manter nossa capacidade de nos indignarmos diante de uma situação que exige mudanças urgentes. Entre essas mudanças, está o direito a uma Educação Física comprometida com o conhecimento de qualidade e compatível com o nosso tempo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26 § 3 e o art. 92 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e dá outras providências. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> acesso em 22/05/2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000 e Resolução CNE/CEB nº11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000. BRASIL. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf) acesso em 23/05/2010

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos. **Proposta Curricular para o Segundo Segmento** - Volume três (Matemática, Ciências Naturais, Artes e Educação Física). Brasília, 2002. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3\\_edufisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 20/05/2010.

CARVALHO, R. M. Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos. In: 6 CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16 [E] CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3. Salvador, 2009 *Anais...* Salvador, CBCE, 2009

CAETANO, S.P.N.; SANTOS, M.R. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: um relato de experiência. IN: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, Curitiba, 2011. *Anais ...* Curitiba, 2011.

GUNTHER, M.C.C.; PAIM, A.S.; SILVA, G.N. Formação de professores de educação física para a educação de jovens e adultos. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 64, São Luis, 2012. *Anais ...* São Luis, UFMA, 2009.

HADDAD S. **Educação de Jovens e Adultos** – a dura realidade dos que querem estudar. Disponível em: <HTTP://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/analise/educacao-de-jovens-e-adultos-a-dura-realidade-dos-que-querem-estudar> Acesso em: 2009

LAFFIN, M.H.L.F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p.210-228, jan./abr.2012

OJEDA, T. **Relações entre corpo, trabalho e educação física na Educação de Jovens e Adultos**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Curso de Educação Física. UFSM, Santa Maria, 2011.

PAIM, A.S.; GÜNTHER, M.C.C. Significados das aulas de Educação Física para os estudantes de EJA – um estudo nas escolas da rede pública de Santa Maria – RS. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2011, São Leopoldo. *Anais*. São Leopoldo, UNISINOS, 2011.

PEREIRA, G. P. S.; MAZZOTTI, T. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14 n.1 p.53-62, jan./mar. 2008.

REIS, J.A. P. **As trajetórias de vida dos/as estudantes-trabalhadores/as da Educação de Jovens e Adultos**: o significado da Educação Física. Porto Alegre, RS. 2011. Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, G. N. **Construção da docência dos professores de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas de Santa Maria (RS)**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Curso de Educação Física. UFSM, Santa Maria, 2010.

SOARES, L. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**RESUMOS DO SEMINÁRIO DE  
TESES E DISSERTAÇÕES**

## MUDANÇAS SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Elisandro Schultz Wittizorecki<sup>1</sup>  
Vicente Molina Neto<sup>2</sup>

### RESUMO

Esta tese trata de compreender as relações entre as mudanças sociais e os impactos destas no trabalho dos professores de Educação Física nas escolas. Representa o desdobramento da dissertação de mestrado (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005) que tratava da construção do trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Nessa ocasião, foi realizado um estudo etnográfico com professores desta rede, procurando compreender, na sua perspectiva, como estes construam seu trabalho docente e como articulavam suas ações frente às singularidades do projeto político-administrativo-pedagógico desta rede. O surgimento de novas demandas ao trabalho docente e a necessidade de reconhecer no processo formativo do professor a dimensão das trajetórias pessoal e profissional, levaram-nos a formular o seguinte problema de pesquisa: **na perspectiva dos professores de Educação Física, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e como eles experimentam estas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos às demandas sociais, culturais e educacionais da comunidade escolar em que atuam?** No referencial teórico, nos valem das contribuições de Pérez Gómez (1998), que trata da perplexidade docente, de Hargreaves (1996) que caracteriza a escola contemporânea gestada dentro de um modelo modernista, monolítico e inflexível em tempos de insegurança, incerteza e de complexidade tecnológica, de Sennett (2003) que problematiza novas características do trabalho, de Giddens (1991) ao debater sobre o entendimento de globalização e suas consequências, e de Bauman (2001), para compreender os efeitos de uma modernidade líquida no âmbito da docência e das relações pedagógicas. Para responder a questão chave da pesquisa, nas decisões metodológicas recorreremos à construção de histórias de vida profissionais (GOODSON, 2004; JOSSO, 2004; BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001) de seis docentes de Educação Física que trabalham na RMEPOA. Construimos com esses professores, compreensões e relações entre suas trajetórias pessoais e profissionais e o processo de mudanças sociais que temos vivido. O trabalho de campo foi realizado de maio de 2008 a fevereiro de 2009 e a partir da análise das informações e do referencial teórico, pudemos aprender que as principais mudanças sociais que os professores colaboradores narraram como influências no sentido e na organização de seu trabalho na escola dizem respeito: a) ao entendimento de que há uma transformação no papel socializador da família e um certo distanciamento nas relações da escola com essa; b) ao lugar que o trabalho vem ocupando em suas vidas, onde sobretudo têm buscado realização e satisfação no êxito de pequenas situações do cotidiano; c) as reestruturações administrativas e pedagógicas implantadas na RMEPOA nas últimas gestões; d) as transformações nas relações advindas do processo de globalização, e que podem ser sintetizadas nos sentimentos de insegurança, isolamento, diminuição de sua legitimidade como docente. Os papéis desempenhados nas novas configurações familiares é um elemento recorrente nas narrativas docentes e que imputam novos significados ao seu trabalho. Do mesmo modo, é

<sup>1</sup> Professor de Graduação e Pós-Graduação na ESEF-UFRGS

<sup>2</sup> Professor de Graduação e Pós-Graduação na ESEF-UFRGS. Orientador. Integrantes do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE da ESEF-UFRGS

importante destacar a perplexidade com que os professores descrevem e enfrentam os “muitos mundos” presentes no cotidiano escolar, se referindo as inúmeras possibilidades que os estudantes manifestam em suas origens, experiências, desejos e socializações. As mudanças sociais narradas têm impactado nas aulas dos professores, principalmente quando suas tarefas cedem lugar à necessidade de gerenciar conflitos gerados, sobretudo, a partir do ambiente extraescolar, quando os docentes não se autorizam a exercer seu lugar e suas prerrogativas como tal, em função da fragilização da rede de proteção que existe nas escolas. Também cabe sublinhar que o ensino organizado em ciclos de formação levou os docentes a um processo de questionamento de sua forma de trabalhar e a conseqüente necessidade de formação, diante das dúvidas quanto às demandas que a nova proposta impunha. Uma interpretação possível a este processo narrado é que essa forma de organizar o ensino expõe mais o professorado. Expõe no sentido de que frente à exigência do trabalho coletivo, frente à exigência de conectar-se com sua comunidade, frente à exigência de pensar educação e escola num modelo diferente daquele que foi socializado, o professor é demandado a se rever, a se repensar, a pensar o mundo, a se reinventar constantemente e compartilhar isso com seus pares. Elementos nada fáceis numa sociedade individualista, de pouca segurança global e bastante imediatista. Tais complexidades são narradas nas histórias de vida dos professores colaboradores com diferentes sentidos: a) por vezes, com ceticismo e desencanto; b) como um desafio mobilizador; c) com serenidade e realismo. Longe de estabelecer normativas regulatórias ou um ato de *vouyerismo* frente às narrativas docentes, a pesquisa com histórias de vida pode representar uma potencialidade para atuar no binômio investigação/formação, permitindo aos professores colaboradores e pesquisadores uma ressignificação da vida vivida nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mudanças sociais. Professores de Educação Física. Histórias de vida. Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z.. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ; M.. **La Investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

GIDDENS, A.. **As conseqüências da modernidade**. Sao Paulo: UNESP, 1991.

GOODSON, I. (org.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro 2004.

HARGREAVES, A.. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A.. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

SENNETT, R.. **La corrosión del carácter**: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2003.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V.. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, jan/abr de 2005.

## “PERSONAL TRAINER & CIA”: NOÇÕES DE MARKETING NA LITERATURA SOBRE TREINAMENTO PERSONALIZADO

Cibele Biehl Bossle<sup>1</sup>

### RESUMO

A Dissertação de Mestrado intitulada “*Personal Trainer & Cia*”: *noções de marketing na literatura sobre treinamento personalizado* foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH ESEF/UFRGS) no ano de 2009, sob a orientação do Professor Doutor Alex Branco Fraga. Essa é uma pesquisa de cunho qualitativo que se sustenta em autores como Michel Foucault (1987, 1997), Jeremy Rifkin (2001, 2004) e Zygmunt Bauman (2001, 2005, 2007, 2008) e que se vale da análise de discurso de inspiração foucaultiana como ferramenta metodológica. Para investigar o que estava sendo produzido sobre o tema treinamento personalizado (*personal training*), foi realizada uma revisão de literatura em bases de dados eletrônicos de bibliotecas de cursos de formação inicial em Educação Física, já que é a graduação nesta área de conhecimento que habilita para a atuação como treinador personalizado (*personal trainer*) no Brasil. Foram acessadas as bibliotecas do Centro Universitário UNIVATES (Univates), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Pucrs), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), da Faculdade Cenecista de Osório (Facos), da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). Essa revisão revelou um total de dezoito livros relacionados diretamente com a temática em questão, entre títulos nacionais e norte americanos. A maioria dos livros é concebida em formato de manual, pois prescreve detalhadamente cada passo a ser dado em busca do sucesso como *personal trainer*. Eles parecem funcionar como livros do tipo “autoajuda”, a maior parte deles endereçados a estudantes e professores de Educação Física que pretendem trabalhar como treinadores personalizados. Contêm orientações sobre estratégias de *marketing* pessoal, captação de clientes, aspectos contratuais, montagem de programas de treinamento e a preocupação com a crescente concorrência no mercado da atividade física. São exemplos de capítulos que compõem essa bibliografia: “Como me vender com sucesso” (BARBOSA, 2008, p. 51), “Negócios e assuntos legais” (O’BIEN, 1999, p. 15), “Atrair e manter uma clientela” (BROOKS, 2008, p.109) e “*Marketing* aplicado ao *personal training*” (RODRIGUES, 1996, p. 8). A formação do treinador personalizado está pautada por noções de *marketing* que visam instrumentalizá-lo para concorrer no competitivo mercado da atividade física. O modo como o *marketing* apareceu nesta bibliografia dirigida ao treinador personalizado levou à delimitação do objetivo do estudo, que trata de analisar a “marketização” do *personal trainer*, mais especificamente os elementos que permitiram a inserção de noções de *marketing* na literatura sobre treinamento personalizado disponível em bibliotecas de cursos de formação inicial em Educação Física. O texto está estruturado em cinco capítulos. O primeiro compreende a emergência do *personal trainer* e a realidade do trabalho como treinador personalizado, que lhe confere características de uma “academia ambulante”. O segundo trata da “marketização” dos processos da vida e conecta o treinador personalizado a uma ideia de “super microempresa”. O terceiro abrange os caminhos traçados para a construção deste estudo, que envolvem a garimpagem textual em bases de dados e a descrição metodológica sobre análise do discurso. O quarto abarca a análise propriamente dita e o quinto apresenta as considerações finais. A análise das bibliografias

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH ESEF/UFRGS), pesquisadora do grupo de estudos Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES), Bolsista CAPES.

deu visibilidade a elementos heterogêneos que se entrecruzam e se articulam no interior dos materiais: a “marketização”, a “individualização em excesso”, o modelo de autoformação norte-americano e a precarização das condições de trabalho do treinador personalizado. Essa análise também permitiu visualizar que a instabilidade, a carência de direitos trabalhistas, a inexistência de locais e horários fixos de trabalho, o estresse, o esgotamento, a luta por espaço no mercado de trabalho e a necessidade de autopromoção pontuam a atuação deste “profissional por conta própria” que funciona como uma “academia ambulante”. O *marketing* entra como uma forma de sobrevivência em um mercado informal, instável e volúvel, que exige a habilidade e a preocupação em buscar incessantemente a atualização e manter o caráter de novidade. O *marketing* dirigido ao *personal trainer* tem como tarefa reinventar, ressignificar e “repaginar” esta ocupação profissional em nome da sobrevivência no disputado mercado da vida ativa.

**Palavras Chave:** *Personal Trainer. Marketing. Formação Profissional. Análise do Discurso. Educação Física.*

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marcello. **Treinamento personalizado:** estratégias de sucesso, dicas práticas e experiências do treinamento individualizado. São Paulo: Phorte, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BROOKS, Douglas S. **O livro completo do treinamento personalizado.** São Paulo: Phorte, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

O’BRIEN, T. S. **O Manual do Personal Trainer.** São Paulo: Manole, 1999.

RIFKIN, Jeremy. **A Era do Acesso.** São Paulo: Macron Books, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Fim dos Empregos:** o contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo. São Paulo: M. Brooks do Brasil, 2004.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Cossenza. **Personal Training.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

## **AMBIENTE E ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS EM PISCINAS: UM ESTUDO DE CASOS**

Taís Prinz Cordeiro  
Centro Universitário UNIVATES

É comum o entendimento de que o preconceito existente para com as pessoas com deficiência seja fruto do processo histórico e cultural presente na sociedade. Como explicam Falkenbach, Drexler e Werle (2007), a cultura ocidental é imersa em pensamentos de produtividade, de perfeição, de estética, de beleza e de perfeccionismo. Tal cultura nega, segrega e isola.

Segundo Porto, Simões e Moreira (2004), ao olharmos para os corpos deficientes no mundo, relacionando-os consigo próprio, com os outros e com o ambiente, as limitações, na maioria das vezes, determinam formas diferentes de viver e de sobreviver das adotadas como convencionais. Essas situações desencadeiam atitudes diferenciadas pelos demais corpos, os quais atribuem para os corpos deficientes sentidos e significados balizados na segregação e na exclusão. Isso ocorre porque a sociedade se pauta no potencial de independência e de produtividade como pressupostos para uma pessoa poder ou não ser aceita e respeitada como cidadã. Desta forma, na medida em que o indivíduo se afasta, em virtude de seus atributos, do restante dos indivíduos com os quais são comparados, passam a ser considerados como uma negação da ordem social.

Há pouco mais de uma década, difundiu-se a constatação de que todas as tentativas de "normalização" das vidas das pessoas com deficiência se baseavam na modificação da própria pessoa deficiente, como premissa para o seu ingresso na sociedade. Da exclusão social total passando para a integração social, o segmento das pessoas com deficiência está agora lutando por sua inclusão social. Para tanto foi se generalizando a compreensão de que seria necessário modificar o ambiente, a atitude psicossocial e o espaço físico, para que a pessoa com deficiência pudesse desenvolver ao máximo suas capacidades.

A inclusão de pessoas com deficiência insere-se no conjunto do processo político, econômico e social, exigindo a formulação e o desenvolvimento de programas nos diferentes níveis de administração e a conjugação de esforços de todos os segmentos da organização social e da vida coletiva.

A criação de um programa de educação física e esporte para pessoas com deficiência é de grande importância, visto que este pode complementar e ampliar as alternativas de reabilitação, estimular e desenvolver os aspectos físicos, psicológicos e sociais, além de favorecer a independência (WINNICK, 2004).

A prática de atividade física e/ou esportiva por pessoas com algum tipo de deficiência, sendo esta sensorial, mental ou física, pode proporcionar dentre todos os benefícios da prática regular de uma atividade física, também a oportunidade de testar seus limites e potencialidades, prevenir as enfermidades secundárias a sua deficiência e promover a inclusão social do indivíduo.

Neste sentido surge a natação: uma excelente atividade para ir ao encontro destas várias necessidades. A natação contribui eficazmente para o desenvolvimento motor e eficiência física de pessoas com deficiência. Além disso, capacita o portador daquela condição a ter experiências e realizações bem sucedidas, a ganhar confiança, a orgulhar-se dos seus êxitos e daquilo que está fazendo, realizando-o pessoalmente (Reis, 2000).

Para tanto, as condições precárias para a acessibilidade podem se configurar como um dos principais fatores de impedimento para uma participação mais efetiva e envolvida do aluno com deficiência nas atividades de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem da natação. A educação física e o desporto para deficientes precisam tratar da importância dos recursos humanos, das instalações, dos materiais e equipamentos, bem como da necessidade de avaliação e da realização de pesquisas nesse campo educacional específico.

Neste pensamento, o estudo desenvolvido teve a intenção de investigar como os professores de natação das Instituições de Ensino Superior (IES) e os alunos com deficiência compreendem os problemas socioambientais de acessibilidade nas suas aulas de natação.

O método utilizado baseia-se no paradigma qualitativo, caracterizado como estudo de casos, uma vez que a coleta de informações ocorreu em duas IES da cidade de Porto Alegre/RS. Para a coleta de informações necessárias à realização deste estudo, foram realizadas seis entrevistas com professores de natação e alunos com deficiência, oito observações das aulas de natação, sendo quatro em cada instituição, com o auxílio de setenta e oito fotografias dos ambientes da piscina.

A partir destas análises, constatou-se que, enquanto uma instituição mostra-se mais bem preparada nas condições arquitetônicas (acessibilidade arquitetônica), a outra se desenvolve no aspecto de colaboração entre funcionários e alunos com deficiência (acessibilidade atitudinal). Entende-se, portanto, a importância das duas vertentes, já que ambas reconhecem as dificuldades e as barreiras enfrentadas pelos alunos e preocupam-se com sua eliminação.

Observou-se que as duas instituições pesquisadas realizaram adaptações e modificações na estrutura da aula para o atendimento das particularidades de cada aluno. Uma vez estando adaptadas as atividades, os alunos vieram a desenvolver a sua independência na água, motivando-os no decorrer das práticas à superação de seus limites.

Notou-se também nas falas dos professores e alunos, a consciência das atividades oferecidas serem de cunho segregativo, ou seja, oferecidas separadamente das atividades normais da instituição.

A partir dessa reflexão, espera-se que novas perspectivas inclusivas se abram através da criação de programas de natação que trabalhem a multiplicidade de seres humanos e que outras inquietações se instalem na busca de mudança das velhas práticas. Sabe-se que mudanças em nível macrossocial são ineficazes se não provierem de inúmeras transformações em nosso cotidiano, nas microestruturas.

Em tempos em que o respeito aos direitos humanos é proeminente, deve-se esperar que a sociedade mude seu caráter excludente, não só pela infraestrutura, mas também pelo acesso a atitudes e a programas utilizados de forma a permitir a plena participação de pessoas com deficiência em todos eles.

Portanto deve-se pensar que as instituições precisam ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos, a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer um, sem discriminações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pessoas com deficiência. Acessibilidade. Aulas de natação.

## REFERÊNCIAS

FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLE, V. **A relação mãe/criança com necessidades especiais**. Lajeado: Univates, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

PORTO, E.; SIMÕES, R.; MOREIRA, W. W. Corporeidade e ação profissional na reabilitação: (des)encontros. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 101-116, maio de 2004.

REIS, J. W. dos. **O ensino da natação para pessoas portadoras de deficiência**. Porto Alegre: Edições EST, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

WINNICK, J. P. Introdução à educação física e esportes adaptados. In: WINNICK, J. P. (Org). **Educação física e esportes adaptados**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2004.

LIMA, S. M.; RIBEIRO, S. Inclusão e esporte: um caminho a percorrer. **Revista da SOBAMA**, Curitiba, v. 6, n. 1, p.36-46, 2001.

## **PLURALIDADE CORPORAL E GINÁSTICA – O CONTEXTO ESCOLAR E MATERIAIS ALTERNATIVOS**

Marcos Minoru Otsuka

Docente dos Cursos de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado, Univates

### **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa configura-se a partir do tema ginástica nas aulas de Educação Física escolar e buscou apresentar as interpretações e o conhecimento dos professores do Município de Lajeado sobre os conteúdos de ginástica. Apresenta também as possibilidades do desenvolvimento da ginástica através de materiais alternativos que simulam os aparelhos oficiais. O estudo foi realizado em quatro escolas do Município de Lajeado, pelo fato da cidade ter sido contemplada com um curso de formação continuada no ano de 2008.

### **MÉTODO**

No estudo de natureza qualitativa, foram investigados as práticas dos professores de Lajeado sobre o conteúdo ginástica e suas formas de atuação de ensino e sua formação. A infraestrutura de onde ocorrem as práticas de educação física também foram investigados.

Um dos instrumentos de coleta de informações foi a entrevista semiestruturada. A análise documental também representou um meio de coleta de informações empregado neste estudo. Neste caso foi analisado desde o projeto político pedagógico das quatro escolas escolhidas, assim como os documentos dos professores, caderno de chamada e anotações diversas.

### **CONCLUSÃO**

Esta pesquisa comprovou que há espaço, há materiais, há cursos, mas por outro lado há uma resistência dos professores perante este conteúdo. As escolas podem melhorar o suporte em diversas áreas aos professores, porém é possível inferir que os professores são os principais responsáveis pela falta da ginástica nas aulas de Educação Física escolar das escolas pesquisadas em Lajeado. Entretanto cabe às próprias escolas motivarem e darem o suporte aos professores para que eles trabalhem de acordo.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Ginástica. Escola

## “É LAZER, TUDO BEM, MAS É SÉRIO”: O COTIDIANO DE UMA EQUIPE MASTER FEMININA DE VOLEIBOL

Ariane Corrêa Pacheco

Marco Paulo Stigger

Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física – ESEF|UFRGS

### CONTEXTO DE UMA PESQUISA

Este trabalho teve como objetivo compreender a dinâmica de relações sociais que atravessava a sustentação de uma equipe *master* feminina de voleibol e as negociações que atravessavam o envolvimento desse grupo em campeonatos situados dentre um espaço/tempo reconhecido como de lazer. Distante de uma *perspectiva crítica*<sup>1</sup> de olhar para o rendimento no esporte, particularmente quando ele faz parte do lazer de *pessoas comuns*<sup>2</sup>, procurei os sentidos de uma determinada maneira de vivenciá-lo e as lógicas cotidianas que mantinham um grupo de mulheres engajadas em determinado contexto esportivo. A partir dessa intenção de compreender as particularidades de um grupo, como seus códigos e linguagens se entrelaçavam com o esporte, realizei uma pesquisa etnográfica em uma das equipes pertencentes à Liga Master Feminina de Voleibol da cidade de Porto Alegre/RS. Ao longo dos treze meses de trabalho de campo, passei a observar e participar de treinamentos, jogos, jantares, festas, viagens e outros encontros do grupo, cujo registro desse convívio foi descrito nos diários de campo. Após esse período, foram realizadas cinco entrevistas semi estruturadas, as quais estavam direcionadas a pessoas que me ofereceram a possibilidade de aprofundar alguns pontos de discussão, especialmente no que se refere à história da Liga Master e da equipe que denominei de Moinhos. Dentro das possibilidades desse texto, na sequência apresentarei as análises de uma coesa rede de sociabilidade feminina e estenderei o debate para a compreensão das negociações que envolvem a sustentação de um espaço/tempo de lazer no cotidiano dessas mulheres.

### SOBRE A COMPLEXIDADE DO COTIDIANO DE UMA EQUIPE MASTER FEMININA

A partir da análise do material empírico e do diálogo constante com o referencial teórico, elaborei três eixos de discussão, os quais foram organizados numa trajetória que inicia pela compreensão das particularidades do grupo e sua rotina; na sequência, passei a olhar para a representação dessa equipe no cenário da Liga Master e, no terceiro eixo, desenvolvi um diálogo com autores do campo do lazer que me ajudaram a pensar sobre o cotidiano dessas mulheres e suas relações com o esporte.

Sobre o primeiro ponto, foi possível analisar a rotina do grupo dentro e fora das quadras e compreender que para pertencer à equipe era preciso mostrar um rendimento esportivo legítimo para aquele contexto e, não menos significativo que essa particularidade, era indispensável saber estar entre as mulheres fora do espaço das quadras para sustentar-se na sua coesa rede de sociabilidade. No segundo eixo, ficou evidenciado que a trajetória de formação dos campeonatos da Liga Master estava entrelaçada

1 Neste trabalho, procurei distanciar-me dos estudos que se desenvolveram sob os olhares da Sociologia Crítica do Esporte, como complemento para compreender a trajetória de formação desse campo, indico os trabalhos de Vaz (2009) e Torri e Vaz (2006).

2 Distante de análises macrossociais e que envolvem o esporte de alto rendimento, este trabalho esteve pautado na ideia de compreender as expressões particulares do esporte e entendê-lo como uma prática social que faz parte de diferentes modos de vida, bem como assume diferentes significações. Para discussão sobre a heterogeneidade do esporte, discutida a partir de práticas de *pessoas comuns*, tive como referência o trabalho de Stigger (2002).

ao reconhecimento dessa equipe como um grupo que privilegiava os laços de sociabilidade em relação aos resultados das partidas, mas que procurava também se manter engajado nas competições e estabelecer disputas acirradas dentro dos jogos. Se, por um lado, era preciso *saber estar*, isto é, dominar códigos de comportamentos estabelecidos dentro e pela equipe Moinhos, por outro, também era necessário sustentar determinado capital esportivo<sup>3</sup> para estar dentro das partidas e treinamentos. No entanto, essas noções se dissolviam e se afirmavam nos espaços de circulação da equipe, tornavam-se circunstanciais e novos papéis, próximos ou distantes das quadras, também se construía sob as negociações.

Por fim, procurei mostrar como uma dimensão do cotidiano passava a ser negociada com as outras esferas da vida social e, particularmente, como a seriedade fazia sentido e tornava aquele lazer envolvente. Assim como os espaços e tempo de lazer podem ser discutidos por seu caráter libertário e lúdico, como encontramos, por exemplo, nos trabalhos de Dumazedier (1979), Marcellino (2008) e Gomes (2004), nesta pesquisa passei a pensá-lo também sobre o prisma da seriedade e sobre suas negociações com outras esferas do cotidiano. Entre as possibilidades e escolhas que atravessam a formação de um espaço particular significado como de lazer, aquele grupo de mulheres optava por investir e dedicar-se a uma prática esportiva levada a sério, na qual a diversão coexistia com as exigências do rendimento esportivo ligado ao voleibol. O descontrole das emoções e uma tensão e excitação agradável, um denominador comum que constroem os espaços de lazer na perspectiva de Elias e Dunning (1992), ficava por conta de particularidades da equipe e da Liga Master, as quais nem sempre estavam relacionadas ao descompromisso e à brincadeira.

**Palavras-chave:** Lazer. Seriedade. Esporte Master. Mulheres. Etnografia.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. Espaço Social e Espaço Simbólico. In: BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

GOMES, C. L. Lazer - concepções. In: GOMES, C. L. (org.) **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2008.

TORRI, D.; VAZ, A. F. Do centro à periferia: sobre a presença da Teoria Crítica do esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 185-200, set. 2006.

VAZ, A. F. Técnica, esporte, rendimento. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

<sup>3</sup> Ao referenciar a noção de capital esportivo, estou compreendendo essa noção na linha de Pierre Bourdieu (1990; 1996), como recursos para a diferenciação entre as pessoas, os quais são capazes de posicionar e legitimar aqueles que o possuem dentro de determinado espaço social.

## ENSAIANDO O “NOVO” EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERSPECTIVA DE SEUS ATORES

Marlon André da Silva  
Paulo Evaldo Fensterseifer  
Unijuí

### RESUMO

Este estudo trata da transformação da prática pedagógica em Educação Física. Parte do pressuposto que esta disciplina escolar vem sofrendo uma espécie de transição no tocante à sua prática pedagógica. Tal transição deve ser entendida como um processo que implica o abandono de práticas consideradas de pouco ou nenhum vínculo com os propósitos da escola (como “mera” atividade) e provoca a aproximação (a passos lentos) de uma prática pedagógica condizente com o “status” de componente curricular (conhecer). Os extremos dessa transição, a saber: o desinvestimento pedagógico e as práticas pedagógicas inovadoras; tem motivado inúmeros estudos por parte de pesquisadores críticos da área. Mais especificamente, ocupam-se estes estudos em investigar e compreender os fatores implicados na constituição tanto de um como de outro fenômeno. Nessa linha, este estudo pretende contribuir com as reflexões da área referente à constituição de práticas pedagógicas inovadoras. Para consecução desse propósito e concordando com a literatura crítica de que é preciso considerar a “roda viva” da Educação Física escolar, a referida pesquisa se propôs a “dar voz” a professores que tentam e conseguem realizar uma prática pedagógica nesta perspectiva (de componente curricular), procurando conhecer e analisar os elementos que, na ótica desses professores, foram/estão sendo importantes para a realização e sustentação de uma prática que desafia renovar uma tradição pedagógica. Na perspectiva de valorizar as chamadas microestruturas e ouvir o que os docentes têm a dizer, este estudo se orienta pelos princípios da investigação qualitativa, consistindo metodologicamente num conjunto de estudos de caso desenvolvido com três professores de educação física (sujeitos-participantes), tendo como instrumentos de coleta de evidências a técnica do grupo focal e entrevistas abertas com os professores, sujeitos desta pesquisa. Os relatos dos professores investigados e a posterior análise dos elementos por eles apontados como importantes para a constituição de suas práticas pedagógicas, se por um lado reforçam a ideia de que a compreensão da totalidade desse fenômeno não pode ser efetuada sem olharmos para a complexa rede de relações de fatores intra e extra-escolares, por outro, tampouco é possível abordar o problema sem levar em consideração o percurso profissional do professor “inovador”. Particularmente no caso dos professores sujeitos desta pesquisa, a formação inicial que privilegiou conhecimentos filosófico-humanistas para além dos técnico-científicos, bem como a pós-graduação que mostrou outras possibilidades do fazer pedagógico e, a participação em grupos de estudos com foco nas trocas/soluções acerca das dificuldades pedagógicas do professor são considerados por esses professores como elementos propulsores e condicionantes de suas práticas. Dessa forma, entendendo que os elementos reconhecidos pelos professores sujeitos deste estudo como fundamentais para a constituição de suas práticas pedagógicas, e analisados nesta dissertação, podem ser tomados como ponto de partida para estudos futuros acerca de práticas inovadoras em Educação Física escolar.

**Palavras-Chave:** Escola. Educação Física. Inovação Pedagógica. Transição.

**RESUMOS DAS SESSÕES  
CIENTÍFICAS**

## **A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE VIAMÃO/RS**

Natacha da Silva Tavares; Denise Grosso da Fonseca  
Grupo de Pesquisa F3p-efice UFRGS

### **INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICA**

O presente estudo tem por objetivo compreender como ocorre o processo avaliativo identificando quais as concepções de avaliação subjacentes à prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas públicas e privadas do município de Viamão/RS. O interesse por este estudo surgiu durante as aulas de natação (turma juvenil), na academia em que trabalho na cidade de Viamão, quando ouvi relatos de vários alunos sobre as avaliações nas aulas de EFI em suas escolas. A partir desses relatos foi possível perceber diferentes modos de realização das avaliações entre os que estudam em escolas públicas e os que estudam em escolas privadas. Os alunos de escolas públicas relatavam que o único critério de avaliação nas aulas de educação física era a presença; já a fala dos alunos de escolas particulares indicava que a avaliação ocorria através de testes físicos, quando nas aulas de educação física eram trabalhadas modalidades esportivas, sugerindo que a avaliação não tinha vinculação com o programa desenvolvido ao longo do ano.

A avaliação escolar tem se modificado no decorrer dos anos, em função das mudanças estruturais na sociedade (BRATIFISCHE, 2003). Neste cenário, destacam-se diferentes modelos ou concepções de ensino e de avaliação.

Na concepção tradicional a avaliação destina-se a selecionar e rotular os alunos, a partir de critérios quantitativos, é feita somente no final de um período predeterminado pela instituição, constituindo-se num momento terminal já que não oferece elementos para ajudar no processo de aprendizagem do aluno. Na concepção formativa, a avaliação é concebida como instrumento fornecedor de informações significativas para a aprendizagem do aluno, deve ser realizada ao longo do processo e não apenas no final de alguma etapa (DINIZ E AMARAL, 2009). Avaliar na perspectiva de tal concepção é "reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, como um meio para a aprendizagem e formação integral do educando" (BRATIFISCHE, 2003, p.21).

Para Darido (2005) a avaliação em Educação Física deve abranger as dimensões cognitiva (conceitual), motora (procedimental) e atitudinal (valores). A autora sugere que na dimensão conceitual se deva avaliar a compreensão dos alunos sobre um determinado acontecimento/fato, não apenas a data em que ocorreu e onde, seu contexto em si, buscando evitar a "decoreba"; na dimensão procedimental a sugestão é que se avalie o aluno pelo seu processo de desenvolvimento de habilidades motoras, mas sempre comparando-o consigo próprio e não a partir de tabelas e padrões; na dimensão atitudinal a autora sugere que o professor leve em conta componentes afetivos e cognitivos ao longo do ano/trimestre/bimestre. Betti e Zuliane (2002 apud DARIDO, 2005) afirmam que o professor de Educação Física tem condição privilegiada para avaliar valores e atitudes em função da natureza dos conteúdos e estratégias, que frequentemente geram conflito.

## DECISÕES METODOLÓGICAS

Caracterizamos este estudo como de natureza qualitativa. Os métodos qualitativos não têm a preocupação de generalizar os achados e sim de realizar um estudo de um grupo ou situação em específico (NEGRINE, 2010). Molina Neto (2010, p.118) sugere que a pesquisa qualitativa "sustenta um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana". Serão selecionados, para participar da pesquisa, dois professores que atuem em escolas localizadas no município de Viamão, sendo um destes de escola pública e o outro de escola privada. A facilidade de acesso e de contato será o critério utilizado para selecionar os professores participantes. A coleta de informações será realizada através de diários de campo, entrevistas do tipo semiestruturadas e análise de documentos das escolas (Projeto Político Pedagógico) para cotejar com as informações coletadas junto aos professores.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A revisão de literatura nos permite visualizar duas concepções distintas quando se discute avaliação educacional: uma tradicional, identificada com valores quantitativos e seletivos e outra formativa, identificada com princípios qualitativos e dinamizadores do processo educativo. As falas dos alunos, que motivaram este estudo, indicam possíveis divergências entre a prática avaliativa presente nas escolas públicas estaduais e privadas do município de Viamão/RS, o que nos leva a buscar compreender se de fato existem diferenças na avaliação da educação física nas referidas escolas e quais concepções as norteiam.

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

## REFERÊNCIAS

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação Em Educação Física: Um Desafio. **R. Da Educação Física:** Uem, Maringá, v. 14, n. 2, p.21-31, 2003.

DARIDO, Suraya e RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DINIZ, Josiane; Amaral, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação Na Educação Física Escolar: Uma Comparação Entre As Escolas Tradicional E Ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, V. 15, N. 1, P.241-258, 2009.

MOLINA NETO, Vicente et al. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 113-145.

NEGRINE, Airton. Instrumentos De Coleta De Informações Na Pesquisa Qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-99.

## A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL DA COLÔMBIA

Fabian Humberto Amaya Quintero<sup>1</sup>, Paulo Ricardo Daltoé<sup>2</sup>, Derli Juliano Neuenfeldt<sup>3</sup>

Este trabalho apresenta a concepção de Educação Física na Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia (UPN), abordando-se a identificação da Educação Física (EF) como uma disciplina acadêmica relatada mediante o olhar de estudantes que realizam(ram) a experiência de intercâmbio nas instituições de ensino (UPN e UNIVATES). A Colômbia é um país conhecido pela problemática social que enfrenta. Neste sentido, o professor exerce um papel fundamental na sociedade como agente ativo na mudança da percepção da realidade, dos problemas sociais da atualidade evidenciados nas escolas tais como: drogas, gravidez na adolescência, porte ilegal de armas, *bullying* entre outros. Estes são fatores que impossibilitam o desenvolvimento cultural, social, econômico e político de nosso contexto.

Frente à aparição destes problemas, a Educação Física aparece como meio desmembrador das problemáticas e potencializadora dos conhecimentos no contexto escolar. A EF no contexto atual da Colômbia remete-se à necessidade de examinar o papel da disciplina nos espaços formal, não formal e informal, neste sentido o PCLEF (Projeto Curricular da Licenciatura em Educação Física) procura um desenvolvimento das competências e possibilidades do ser humano. Para tanto, os contextos que estão fora da escola formal se percebem como complemento da educação corporal.

A EF no século XXI está pensada num idealismo pedagógico o qual pretende uma educação através do movimento e não uma educação corporal. Baseada nesta informação entende-se que a EF joga um papel fundamental no desenvolvimento social, pessoal, estético e comunicativo do sujeito, assim “a educação física não é aprender a mover-se, senão mover-se para aprender” (HERRERA, JARAMILLO e MALLARINO, 1999). Deste ponto de vista a redução e a instrumentalização da Educação Física faz parte do século e das eras passadas com sequelas presentes.

A UPN centra a Educação Física (HERRERA, JARAMILLO e MALLARINO, 1999) em três diferentes saberes: saber – ser, saber – saber e saber – fazer, cada saber encontra-se ligado a uma concepção humanista, disciplinar e pedagógica respectivamente, isso acontece pela necessidade de fundamentar o discurso profissional com bases mais sólidas e evidenciar a formação, aquisição e emprego do conhecimento para adaptar as atividades corporais de acordo ao contexto e população na qual vai-se desenvolver o novo profissional da EF, isso leva a um exercício crítico por parte dos estudantes, que buscam uma mudança na realidade do país com base no que vivem, veem, leem e discutem no ambiente acadêmico e fora dele.

**Palavras-chave:** Educação Física. UPN. Currículo. Experiência.

### REFERÊNCIAS

HERRERA, Mariela, JARAMILLO Judith, MALLARINO, Claudia. **Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física**. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física. Departamento de Educación Física, Santa Fé de Bogotá D.C. 1999.

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educación Física na Universidad Pedagógica Nacional de Colômbia, intercâmbista 2013/A

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Educação Física da Univates.

<sup>3</sup> Prof. do curso de Educação Física da Univates.

## **A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVO HAMBURGO/RS NO ANO DE 2013**

Rita de Cássia Lindner Kaefer\*, Fabiano Bossle\*\*

\*Professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS,

\*\*Professor de Graduação e Pós-Graduação na ESEF-UFRGS

Integrantes do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE/UFRGS

Este estudo é parte do projeto de dissertação de mestrado que trata da construção das identidades docentes dos professores de Educação Física iniciantes inseridos e mediados na/pela cultura escolar da Rede de Ensino de Novo Hamburgo/RS. O objetivo geral foi formulado da seguinte maneira: compreender o processo de construção das identidades docentes e seus elementos significativos na perspectiva dos professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. Tal escolha se deve a minha condição de trabalhadora nesta Rede de Ensino e meu compromisso político e pedagógico como educadora no contexto em que atuo. Assim, o problema de pesquisa visa responder: *como os professores de Educação Física iniciantes na carreira constroem suas identidades docentes nas escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS no ano de 2013?* A pesquisa será de corte qualitativo e optei pela realização de uma etnografia com quatro professores participantes em duas escolas da Rede Municipal de Novo Hamburgo. O trabalho de campo tem previsão de início em agosto de 2013 e finalização em julho de 2014.

Começo este resumo destacando que a identidade tem sido um tema estudado/discutido por muitas áreas do conhecimento, como por exemplo, a Filosofia, Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Pedagogia. Neste momento da investigação, busco me aproximar de um entendimento de identidade que permita compreender como o professor se torna professor e como outros membros da comunidade docente o veem. Neste sentido, o Dicionário Crítico de Educação Física descreve o verbete identidade como sendo o processo de representação, ao mesmo tempo pessoal e coletivo, que permite ao sujeito se definir com relação a um “eu” ou a um “nós” diferenciando-se do outro ou dos outros (CASTILHO, 2005).

É possível interpretar que a identidade do professor se dá através da articulação do seu eu pessoal com o coletivo, aquilo que é e que aprendeu a ser, tornando-se singular. Nesse sentido, a articulação de saberes e experiências pessoais e profissionais parece ser recorrente no cotidiano dos professores. Nóvoa (1992) alerta que esse é “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16).

A identidade profissional do professor envolve suas experiências antes da graduação, durante a graduação, na prática educativa no âmbito escolar e na formação continuada. Portanto, tal processo se constitui pela mediação entre os diversos cenários com os quais o professor convive ao longo da sua vida.

Nos primeiros anos de docência na escola a identidade do professor vai sendo forjada dia a dia, ano a ano. As dificuldades, os erros, as conquistas, os acertos, as alianças com os colegas, são ingredientes que compõe o “caldeirão” de identidades que podemos adotar por vontade própria ou sermos envolvidos por elas.

Josso (2004) argumenta que “as experiências passadas afetam a nossa faculdade de estarmos presentes no presente e de sermos no presente nós mesmos (p. 41)”. Em inúmeras vezes, na condição de docentes, recorreremos a memórias de situações vividas quando éramos estudantes: a forma como

nos relacionávamos com os professores, as dificuldades em alguns conteúdos, o auxílio dos professores às nossas dificuldades, as tarefas realizadas, os estímulos que recebemos, a cultura escolar que vivemos enquanto alunos. Sendo professores também resgatamos essas sensações de quando éramos alunos. Porém, os desejos que tínhamos quando estudantes confrontam-se com nosso papel de educar, ensinar, cumprir cronogramas, desenvolver conteúdos, ocorrendo uma constante análise da nossa prática educativa.

Este universo de memórias e demandas atuais permite que pensemos hoje sobre como se construiu e se reconstrói nossa identidade profissional docente. Nosso contato com os alunos, suas histórias de vida, os dilemas que enfrentamos em sala de aula nos revela as diferentes facetas do saber-fazer docente, apresentando a relevância de permanecer em formação continuada para melhor compreendermos esses fenômenos que nos atravessam. Entender os caminhos que percorreu cada professor, como ele se construiu ganha importância na medida em que interpretar esses caminhos/escolhas que constroem o projeto histórico de cada docente permite um aproximar-se de uma perspectiva de formação de professores onde os docentes se impliquem como protagonistas de seu processo formativo.

A escolha por realizar o estudo na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo se dá em razão de alguns aspectos interessantes. Neste cenário, vejo uma diversidade de culturas. Essa diversidade se manifesta, por exemplo, na procedência de docentes desta rede: muitos são residentes em outras cidades, na maior parte, oriundos da região metropolitana de Porto Alegre e da própria capital. Ao mesmo tempo, temos professores mudando-se e adotando Novo Hamburgo como lócus de moradia e trabalho e, ainda, outros professores "nativos" que durante sua vida só conheceram a realidade hamburguesa. Assim, entendendo as limitações de um projeto de pesquisa em relação a apresentação de considerações, sublinho que a etnografia parece ser a metodologia adequada a compreensão sobre a singularidade desta cultura escolar e os significados que ela produz na construção de docentes iniciantes.

**Palavras- chave:** Identidades Docentes. Professores de Educação Física Iniciantes. Rede Municipal de Novo Hamburgo. Etnografia.

## REFERÊNCIAS

CASTILHO, N. C. G.. Identidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 231-232.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_(org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL-DCNEI**

Franciele Tamires Anzorena, Denise Grosso da Fonseca  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

É comum encontrar nas escolas municipais de Educação Infantil de Porto Alegre, apenas professores unidocentes/generalistas desenvolvendo trabalho com as crianças. Como consequência podem ocorrer limitações no trabalho nos aspectos relacionados à dimensão do movimento corporal, pois os referidos docentes tendem a entender a educação física como uma área alheia ao seu universo de ações pedagógicas. Nesse contexto, este estudo visa a analisar a prática da educação física na educação infantil e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, e para isso se propõe a: analisar as atividades de movimento desenvolvidas com as crianças em relação aos objetivos dos DCNEI e do Referencial Curricular de Educação Infantil; compreender a importância das atividades de movimento, na visão dos professores da educação infantil e refletir sobre a unidocência na prática pedagógica da educação infantil em relação à dimensão do brincar e se movimentar.

O público-alvo dessa pesquisa será formado por professoras de educação infantil da Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Bento Gonçalves com, no mínimo, dois anos de experiência na rede municipal de ensino. O trabalho se caracterizará como uma pesquisa qualitativa, por estudo de caso, utilizando como estratégias a observação das aulas relacionadas ao movimento corporal, análise de documentos e, ainda, entrevistas semiestruturadas com os professores generalistas.

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, onde se evidencia a importância da Educação Infantil e o reconhecimento dos processos pedagógicos. No artigo 29 da LDB 9394/96, "a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade", utilizando as diferentes linguagens ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, avançando no processo e na construção de significados.

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, determina a obrigatoriedade da matrícula das crianças na escola ao completarem quatro anos, além disso estabelece carga horária à educação infantil de 800 horas e o controle de frequência de 60% do total de horas.

Além dos propósitos encontrados na LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) incorporam mais alguns princípios a ser seguidos: éticos, políticos e estéticos, os quais devem ser aderidos à educação infantil considerando que a criança não é uma abstração, mas sim um produto e produtor da sua cultura e história.

As discussões em torno da educação física na educação infantil tem se intensificado desde a promulgação da LDB em 1996. De acordo com artigo 26, § 3º, "a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e

às condições da população escolar”. A inserção curricular da educação física, na legislação, pode ser considerada um avanço, no entanto, há muito o que se discutir sobre sua legitimação.

Para pensarmos a educação física na prática pedagógica, devemos levar em consideração alguns aspectos importantes que devem ser proporcionados para as crianças em suas vivências, tais como:

descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades e utilizar as diferentes linguagens ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (RCN, Vol. 1, p. 63).

Portanto, podemos notar que em toda a estruturação de conteúdos que se deve trabalhar na educação infantil, a educação física deve ser abordada respeitando as faixas etárias e a individualidade de cada criança, não apenas na dimensão motora, mas também afetiva, cognitiva e sócio cultural, pois pode ocorrer do aluno adotar uma postura diferente do que o professor pretendia durante a atividade. Ele está errado? Apenas ele está certo? É difícil de responder essa pergunta, diria que impossível devido a diversidade de culturas que nos deparamos em nossas aulas. O que queremos dizer com isso é que, independente do conteúdo que iremos abordar, devemos estar sempre com os olhos atentos, pois através desses movimentos, que eles nos contarão todas suas angústias, alegrias, sua história.

Nessa perspectiva, propomo-nos a analisar a prática pedagógica das professoras da educação infantil em relação às atividades de movimento, concordando com a afirmação de Ayoub (2001, p.59):

Temos um longo caminho a construir em busca de centros de educação infantil nos quais o educar e o cuidar estejam sempre presentes nas relações com as crianças; [...] nos quais as crianças sejam vistas no tempo presente, como seres humanos em constituição, e não como futuros alunos do ensino fundamental e/ou como futuros adultos no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Física. Unidocência.

## REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ – Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

CESAR, Diretora Maria Clara Bicudo (Ed.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd_5ed.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

## **A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR E A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO MUNICÍPIO DE ESTRELA/RS**

Daniela Diesel  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O presente estudo tem como objetivo descrever e analisar a política de inclusão escolar da Rede Municipal de Ensino de Estrela/RS, com especial atenção dirigida à constituição do atendimento educacional especializado em educação especial voltado aos alunos com deficiência. Para tanto, houve um resgate histórico da educação no município e a descrição dos serviços de apoio educacional especializado nesta rede municipal de ensino.

O estudo é de caráter qualitativo e pautou-se na análise de documentos legais da Secretaria Municipal de Educação, bem como no desenvolvimento de entrevistas com profissionais vinculados à gestão e à atuação nesses serviços.

De acordo com o censo escolar de 2011 o número de alunos público alvo da educação especial no município é 330 matriculados na educação básica. Destes, 52 estão matriculados na rede municipal de ensino.

O desenvolvimento da pesquisa mostrou que estes alunos possuem atendimento educacional especializado oferecido pelo município e por uma instituição privada filantrópica. A Secretaria Municipal de Educação conta atualmente com oito salas de recursos multifuncionais e oito laboratórios de aprendizagem para a oferta do atendimento educacional especializado. Em atuação nesses espaços existem sete profissionais designados para a função do atendimento educacional especializado.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 15) define o atendimento educacional especializado- AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que "o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas".

De acordo com a análise da política de inclusão escolar do município de Estrela, pode-se considerar que existe uma sobreposição sobre os dispositivos pedagógicos utilizados para a oferta do atendimento educacional especializado: sala de recursos e laboratórios. Há um avanço na oferta do atendimento educacional especializado, percebido pelos profissionais que atuam com o público da educação especial, porém o serviço público ainda mostra forte necessidade de apoio externo por parte de instituição especializada filantrópica. Pode-se constatar que o trabalho com o atendimento educacional especializado no município é algo recente, que tem avançado de acordo com as diretrizes nacionais, mas necessita de fortalecimento quanto à qualidade dos serviços.

**Palavras-chaves:** Educação especial. Inclusão escolar. Atendimento educacional especializado.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

## A PRÁTICA DA *HIDROBIKE* NA PISCINA DO COMPLEXO ESPORTIVO DA UNIVATES: UM ESTUDO QUALITATIVO E QUANTITATIVO DO PERFIL, MOTIVAÇÃO E IMPACTOS DA ATIVIDADE PARA OS USUÁRIOS

Cristiano Vitalino de Souza e Taís Prinz Cordeiro  
Univates

A *Hidrobike* é uma prática pouco difundida e recente, tendo aderido às atividades aquáticas brasileiras somente no ano de 2002. O equipamento necessário para praticar o ciclismo aquático é uma bicicleta estacionária produzida em aço inoxidável, sem regulagem de carga, sendo a intensidade dependente da velocidade da pedalada. A água, na *hidrobike*, atua como resistência do movimento juntamente com as pás das pedaleiras e o pedal da bicicleta.

Conforme Martinez (2007) a *hidrobike* é definida como a aula coletiva de exercício físico na água de predominante tonificação muscular dos membros inferiores (em simultânea ação com os membros superiores) realizada sobre uma bicicleta especial, simulando o perfil de uma aula de ciclismo com movimentos indicados por um professor ao ritmo de uma música.

Segundo Robles e Sánchez (2010) o fato de realizar as pedaladas dentro da água, faz com que sejam adicionadas aos exercícios, as propriedades físicas da água, como a flutuação, pressão hidrostática e resistência maior ao movimento (pelo fato da água ser mais densa que o ar). Isso faz com que ocorra um fortalecimento da musculatura dos membros inferiores (principalmente pernas e glúteos), um baixo risco de lesões articulares e musculares, uma melhora da capacidade respiratória e uma redução da sobrecarga, principalmente na coluna vertebral, joelhos e tornozelos.

Também, por ser uma atividade física realizada dentro da água, a frequência cardíaca é reduzida de 10 a 15 batimentos por minuto em comparação com o mesmo esforço despendido fora da água. A atividade promove uma perda calórica significativa, sendo indicada, principalmente para a redução de peso. Em 45 minutos de prática, é possível perder entre 250 a 400 calorias (MARTINEZ, 2007).

Desde o ano de 2011, a *hidrobike* é oferecida aos alunos da piscina do Complexo Esportivo da Univates, atingindo grande aderência dos praticantes. Para tanto, esta pesquisa tem por objetivo identificar qual o perfil e apontar as diferentes dimensões motivacionais dos usuários, assim como os impactos da atividade da *hidrobike* da Piscina do Complexo Esportivo da Univates no ano de 2013. Os objetivos específicos do estudo são:

- Descrever as características individuais e profissionais dos praticantes de *hidrobike*;
- Apontar as motivações em relação aos objetivos que os praticantes de *hidrobike* possuem ao iniciar a prática e no decorrer desta;
- Constatar quais os benefícios ou impactos que os praticantes atribuem à prática e à sua permanência nas atividades da *hidrobike*.

O presente estudo será de natureza quantitativa e qualitativa, por apresentar características de interpretação e descrição da realidade em estudo e quantificar opiniões descritas em documentos.

Farão parte do estudo 75 praticantes da *hidrobike*, pertencentes a sete turmas da modalidade da Piscina do Complexo Esportivo da Univates. Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas

semiestruturadas aos praticantes. Estas informações serão analisadas e organizadas em categorias. Para a análise das informações será utilizado o método de triangulação dos dados.

O estudo possibilitará uma maior compreensão sobre as contribuições desta modalidade para a saúde e bem-estar dos praticantes.

**Palavras-chave:** *Hidrobike*. Água. Hidroginástica. Educação física.

## REFERÊNCIAS

GOLDIN, J. R. **Manual de inscrição à pesquisa em saúde**. Porto Alegre: Dacasa, 2002.

MARTÍNEZ, J.A. Aquabike: comunicaciones técnicas. **Publicación de la Escuela Nacional de Entrenadores de la Real Federación Española de Natación**, n. 4, 2007.

ROBLES, J. M.; SANCHEZ, J. M. Aquabike: una unidad didáctica en la piscina. **EFDeportes Revista Digital**, Buenos Aires, a.15, n.145, jun.2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd145/aquabike-una-unidad-didactica-en-la-piscina.htm>.> Acesso em: 03 ago.2012.

## A PRÁTICA DE JOGOS COOPERATIVOS NO PROGRAMA UNIÃO FAZ A VIDA

Alessandra Brod  
Centro Universitário UNIVATES

O Programa “A União Faz a Vida” é uma parceria entre a Univates e a Cooperativa SICREDI. O objetivo desta parceria é difundir a cultura da cooperação. Isto é, qualificar o ser humano procurando compreender a cidadania na perspectiva da cultura cooperativista. A participação neste programa aconteceu desde o ano de 2005 até o ano de 2012. Atuávamos nos municípios de que firmavam convênio com as cooperativas SICREDI: Anta Gorda, Encantado, Marques de Souza, Poço das Antas, Putinga, Taquari, Teutônia, Travesseiro e Westfália. A Ação relatada será da formação dos Líderes de Turma. Com o amadurecimento do projeto e a focalização de ações que dessem resultados significativos, buscou-se instrumentalizar as lideranças escolares. No sentido de serem eles os que poderiam auxiliar a incutir em seus colegas a importância de serem mais cooperativos. Portanto tivemos como objetivo para esta, proporcionar práticas de jogos cooperativos a fim de discutir as relações interpessoais no ambiente escolar. As oficinas eram realizadas uma vez por semestre. Sendo a primeira no início do ano e a outra espaçando em torno de 4 meses. Teorizando nossas ações, buscamos na primeira oficina esclarecer o que era ser líder de turma. Baseando-nos nas ideias de Brown (1994), o maior desafio do líder é saber distribuir as responsabilidades com seu grupo. Saber que existe esferas decisórias no poder, que dentro da escola temos a direção, o professor e o líder da turma. Mas que esse “poder” destinado ao aluno deve acontecer de forma equilibrada. O desenvolvimento do conceito de justiça igualitária, também necessita ser disseminado. Compreender todos temos deveres para com a sociedade, a escola e colegas. E que devemos respeitar o direito de todos. Não sendo um líder autoritário e sim sendo parceiro. Cujas atitudes muitas vezes é silenciosa, mas que reflete a condição de quem compreende e se posiciona de forma consciente nas dificuldades do dia a dia. Ele influencia seu grupo de forma positiva com suas ações e reações. O líder pode questionar, sugerir, fazer propostas e participar a partir de um estado de atenção que é o de quem lidera quando sabe acompanhar seu grupo. A prática de Jogos Cooperativos é uma forma de desenvolver no líder o senso de unidade e solidariedade. Brotto (2001) reforça que o jogo cooperativo é um processo de socialização. Que estimula o desenvolvimento de nossas competências sociais. Faz com que temos maior perseverança ao encontrarmos dificuldades. Sabemos que os líderes de turma sofrem dentro das escolas com a falta de apoio dos colegas, e não sabem como lidar com os conflitos e atitudes competitivas que geram agressões tanto físicas como verbais. Por isso buscamos desenvolver os Jogos cooperativos, para instrumentalizar os líderes de turma em como agir e conduzir as discussões para melhorar o convívio da sua turma. Um dos jogos que escolhemos para trabalhar foi o futebol, sendo este um dos grandes interesses para os escolares. Escolhemos como fio condutor, quebrar a resistência de formação de grupo. Ao definirmos os grupos que jogavam, estabelecendo critérios como: quem faz aniversário no primeiro e segundo semestre, ou aniversário nos meses pares e ímpares; quem nasceu nos dias 1º a 15, 16 a 31; sorteio, entre outros. Isto gerou certa frustração inicial, pois não era escolhido quem era o melhor. Após solicitamos que escolhessem quem era o melhor do grupo, e este deveria ser destacado. Ao definirem quem era, este era vendado. Lançamos o problema, “o melhor jogador de vocês ficou cego, vocês devem auxiliar para que ele consiga jogar, pois ele é o melhor”. No decorrer da atividade fomos trocando o cego. Se tornava cego quem: fazia gol, marcava uma falta, xingava o colega, ria da cara do colega. Percebemos que estes procedimentos auxiliam a diminuir a ansiedade de vencer. Mas poucos grupos mostraram-se cooperativos em auxiliar o “cego”. O aluno vendado ficava frustrado e ansioso em querer jogar e participar de forma efetiva. Após o

término do Jogo discutíamos como eles haviam resolvido o problema, e quais as sensações de ter ficado “cego”. Conforme Brotto (2001), o exercício de convivência e a consciência das atitudes tomadas no grupo, auxilia o processo de cooperação. Ao sentirem-se excluídos do grupo, por não serem mais os melhores, perceberam como os colegas que não possuem habilidades mais evoluídas se sentem quando eles não passam a bola, rejeitam sua presença na equipe. Pode-se dizer que o jogo cooperativo é uma ferramenta pedagógica fundamental para o professor de Educação Física. Podemos utilizar diversas formas de retirar a ansiedade com o vencer. Não é necessário retirar os jogos competitivos de nossa prática pedagógica. Mas sim criar estratégias que busquem a problematização e a reflexão das atitudes. A grande sacada do Jogo Cooperativo é tornar as atitudes extremamente competitivas em atitudes cooperativas. Entende-se por atitudes competitivas, as que são excludentes, desrespeitosas, que visam ganhar do outro a qualquer custo, sem se importar com os sentimentos e sofrimento do outro. O que importa é mostrar que eu sou melhor que o outro. Já as atitudes cooperativas são aquelas que buscam de forma ética superar seus limites pessoais não sendo agressivo, auxiliando o outro a evoluir, sem medo de repassar o que sei. Nesse sentido os líderes de turma puderam refletir e pensar na forma com vem acontecendo com a sua turma. Como auxiliar seus colegas a trocar as atitudes competitivas pelas cooperativas. Foram incentivados a repassar para os colegas os jogos realizados nos encontros. E, juntamente com os professores, buscar a melhor convivência na perspectiva cooperativa.

**Palavras-chave:** Líder de turma. Jogos cooperativos. Atitudes competitivas. Atitudes cooperativas.

## REFERÊNCIAS

BROWN, Guilherme. **Jogos Cooperativos: teoria e prática.** São Leopoldo (RS): Editora Sinodal, 1994.

BROTTO, Fabio. **Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência.** Santos (SP): Projeto Cooperação, 2001.

## A PRÁTICA DE RUGBY NA ESCOLA

Claudia P. de Souza, Roberta Morigi, Alessandra Brod, Evanise Feldens  
PIBID/Uniovates

### O RUGBY NA ESCOLA: DIVERSIFICANDO OLHARES

O subprojeto de Educação Física, do PIBID/Univates é uma parceria com a Capes. Este programa visa aproximar a escola da formação docente de professores. Oportunizando para nós, acadêmicos, trabalhar dentro da escola com auxílio de coordenadores e supervisores, os quais nos fornecem subsídios necessários para realizarmos um bom trabalho com os alunos. Relatamos neste, as metas e ações a serem desenvolvidas na escola parceira, EMEF Bela Vista, Arroio do Meio, Rio Grande do Sul. A ideia para este semestre é desenvolver o *Rugby* na escola. O Pibid disponibilizou bastante material diferenciado, dentre eles estavam bolas de *Rugby* e de Futebol Americano. Foi aí que surgiu a ideia de trabalharmos com o *Rugby*. Fomos em busca de informações sobre esta modalidade. Um fato que nos chamou a atenção, foram as questões éticas do jogo, os valores que o *Rugby* prega que são: integridade, respeito, solidariedade, paixão e disciplina. Segundo o autor AGUIAR (2011), esta Modalidade nasceu em 1823, durante um jogo escolar de futebol na cidade inglesa de *Rugby*, quando WILLIAM WEBB ELLIS pegou a bola com as duas mãos e correu em direção ao gol dos adversários. No Brasil, o esporte surgiu por volta do século XIX, mais precisamente em 1875, com o clube Paissandu Atlético, o pioneiro a desenvolver práticas de *Rugby*. Porém, o esporte e o grupo em si não tiveram sucesso. Mais tarde surgiu outro clube em São Paulo chamado de São Paulo Athletic Clube (SPAC), em 1888. Neste, realizou-se a primeira partida oficial de *Rugby* no Brasil. Como vemos, o *Rugby* não é uma modalidade tão nova aqui no Brasil. Muitas vezes, restringimo-nos ao que é mais popular, ou ao que é cultural, e também claro, não esquecendo, ao que é curricular. Por isso, queremos, a partir desse trabalho, incentivar a busca e a experimentação de esportes na escola. Também partilhar nosso trabalho como incentivo para outros acadêmicos. Para o desenvolvimento do *Rugby* na escola, temos como objetivos: a) desenvolver o trabalho em equipe, educando por meio do jogo; b) desenvolver a socialização e a inclusão esportiva, pois a modalidade não contempla um tipo físico padrão; c) despertar o raciocínio rápido e lógico; d) despertar desejos de prosseguir com a nova modalidade. Vamos trabalhar com turmas do ensino fundamental, de séries iniciais até o oitavo ano. Em cada turma será um plano de aula diferenciado. Utilizaremos o método de progressão, respeitando cada faixa etária, com suas individualidades. Vaz (2013) salienta o quanto é importante para as crianças o contato com vários tipos de objetos, em espaços diferenciados, por isso acreditamos que o simples contato com bolas de *Rugby* e Futebol Americano, já vem a agregar para essas crianças. O autor ainda relata que todo esporte tem sua importância dentro do contexto da Educação Física. Para que cada atividade tenha seu objetivo alcançado pedagogicamente, precisamos estar auxiliando como agentes estimuladores, permitindo que cada criança tenha vontade de participar das atividades. Buscar, de forma lúdica e prazerosa, criando um ambiente livre de tensões, e propiciar a aprendizagem. Como sabemos o *Rugby* é um jogo mais agressivo, por isso vamos adaptá-lo à escola. A ideia será desenvolver um jogo, onde cada jogador teria uma fita na cintura e, ao invés do oponente tentar pegar a bola através de contato físico, ele apenas pega a fita sem qualquer contato com o outro jogador. Desenvolveremos o *Rugby*, com brincadeiras que envolvam aspectos do jogo, trabalharemos fundamentos básicos e depois partiremos para o jogo, dando ênfase na circulação da bola entre a equipe, e o reposicionamento constante dos jogadores, evitando confronto físico entre eles. Nossas metas com este trabalho dentro da escola estão sendo contempladas. Nas turmas em que já trabalhamos, todos, sem exceções, querem ter uma nova oportunidade de vivência com o *Rugby*. O que

nos chamou a atenção é a vontade dos alunos em manusearem as bolas. Queremos com isso influenciá-los a praticar diferentes esportes, fora da escola. Se na escola eles experimentam, pode ser o início para que esse esporte venha a fazer parte da sociedade. Assim, esperamos que este trabalho possa agregar conhecimentos para outros professores ou acadêmicos que estão em busca de novas possibilidades para o esporte escolar.

**Palavras chave:** *Rugby*. Educação física escolar. Esporte.

## REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Filipe Ribas. **Valores presentes na prática do *Rugby* em um clube de Porto Alegre.**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Curso de Educação Física: Licenciatura. 2011. Disponível em: <https://www.repositorioceme.ufrgs.br/handle/10183/39322>. Acesso em 14 de abril de 2013.

VAZ, Luiz Miguel Teixeira. **Ensino do *Rugby* no meio escolar. Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 81 - Febrero de 2005** Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd81/Rugby.htm>. Acesso em 14 de abril de 2013.

## **A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Alessandra dos Santos Paim; Maria Cecília Camargo Günther

Grupo Pátio de Estudos Qualitativos Sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física  
Centro de Educação Física e Desportos – Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM).

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos tempos, a partir da realização de meu trabalho de conclusão de curso, venho entendendo e investigando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em especial, a Educação Física (EF) na EJA. Decidi, pelo projeto, investigar sobre o que existe de produção científica quando o assunto é EF na EJA, através do seguinte problema: De que modo, no âmbito da produção científica, a área da EF vem sendo investigada na EJA?

Para a realização do meu trabalho de conclusão de curso da graduação constatei o quanto é escassa a produção de conhecimento no âmbito da EF na EJA. Isto me instigou a fazer uma busca maior e mais consistente do que se tem produzido, a fim de conhecer e analisar de que forma estes estudos acontecem e qual o enfoque principal de tais produções.

A LDB/96 estabelece a EF como componente curricular obrigatório na Educação Básica, porém admite sua não obrigatoriedade em alguns casos; estudantes maiores de trinta anos de idade, que trabalhem mais que seis horas diárias e ainda, que tenham prole, [...]¹. Tais condições são muito próximas do que caracteriza, na maioria das vezes, o público de EJA que, desta forma, acabam ficando ausentes das aulas de EF.

Pereira e Santos (2012) enfatizam que com a ampliação do conceito de EJA que passou de Alfabetização de Adultos para Educação de Jovens e Adultos se faz necessário pensar também em uma expansão dos conteúdos que possam ser trabalhados com EJA, trazendo desta forma, novas possibilidades de conhecimentos para os estudantes que frequentam a EJA. Os mesmos autores salientam a condição de exclusão que caracteriza os estudantes de EJA enfatizando que além do não direito à Educação, são excluídos também das aulas de EF e ainda, no que se refere à produção de conhecimento a respeito da EF na EJA fazendo referência ao baixo número de estudos sobre este assunto.

Apesar da não obrigatoriedade da EF na EJA, existem alguns estudos onde a relação dos estudantes de EJA com aulas de EF foi positiva. Podemos citar o exemplo do PEJA (2008) Programa de Educação de Jovens e Adultos da cidade do Rio de Janeiro onde, Carvalho (2009) expõe em seu estudo o sucesso alcançado com o projeto. Este projeto foi implantado com o objetivo de incluir o componente curricular EF nas unidades de ensino que aderiram ao PEJA. A autora relatou os fatores positivos obtidos com a implantação do PEJA, entre eles: crescente participação dos alunos, aumento da auto-estima e perda da timidez, queda na evasão escolar, entre outros.

Ao investigarem os significados das aulas de EF para os estudantes de EJA, Paim e Günther (2011) constataram a adesão dos alunos às aulas desse componente curricular, sendo que no mesmo estudo foi verificada, através do relato dos colaboradores, a relevância das aulas de EF na Educação de Jovens e Adultos.

---

¹ Alteração realizada através da lei N° 10.793. DE 1°. 12. 2003

Este estudo se desenvolverá por uma abordagem qualitativa, a coleta dos dados será por meio da análise de documentos e revisão de literatura. Optamos inicialmente por investigar além dos artigos, dissertações e teses sobre o tema EF na EJA; porém, a fim de realizar uma análise mais profunda das produções acerca da EF na EJA, decidimos analisar somente os artigos publicados em periódicos de EF no período de 2000 a 2012. A decisão de investigar a partir do ano de 2000 se deu pelo fato de que foi a partir daí que entrou em vigor as Diretrizes Curriculares para a EJA.

O levantamento de dados a partir dos artigos se desenvolverá inicialmente no estrato A2, em direção aos estratos inferiores. Confirmando-se a previsão de um número reduzido de artigos, tenho a pretensão de incluir os periódicos de estratos B1, B2, B3, B4 e B5, através de termos de busca unificados.

Até o momento, foram encontrados os artigos dos periódicos citados a seguir: **Revista Movimento: Educação Física no Ensino Médio Noturno – Um Estudo Participante**. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. V.6 nº 12 (2000); **Revista Motriz: Representações Sociais da Educação Física Por alunos Trabalhadores do Ensino Noturno**. Giane Moreira dos Santos Pereira, Tarso Bonilha Mazzotti, v. 14 nº 1(2008); **Revista Brasileira de Ciências do Esporte: A Prática Pedagógica da Educação Física no MST; Possibilidades de Articulação Entre Teoria do Conhecimento e Projeto Histórico**. Joelma de Oliveira Albuquerque, Nair Casagrande, Celi Taffarel, Micheli Ortega Escobar. V. 28 nº 2 (2007); **Revista Motrivivência: Estágio Supervisionado em Educação Física: Uma Experiência com a Educação de Jovens e Adultos**. Alessandro Avance, Alex Aziel da Silva, Silvana Ventorim. Nº 13, (1999).- **Atividade Física e Saúde: Uma Experiência Pedagógica Orientada Pela Pedagogia Histórico-crítica**. Leonardo Docena Pina (2008).

**Palavras-chave:** Educação física. EJA. Produção científica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>> acesso em 20/05/2010.

CARVALHO, R. M. **Movimento e expressão corporal na educação de jovens e adultos (EJA)** – disponível em <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss08\\_08.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss08_08.pdf)> acesso em 15/07/2010.

PAIM, A. S & GÜNTHER, M. C. C. **Significados das Aulas de Educação Física para os (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos** – Um Estudo em Escolas da Rede Pública de Ensino de Santa Maria (RS). 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) curso de Educação Física. UFSM, Santa Maria, 2011.

PEREIRA, R.R & SANTOS, B. S. O Estado de Conhecimento Sobre a Educação Física no Currículo da Educação de Jovens e Adultos, in IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul.

## A RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA NAS EQUIPES DE GINÁSTICA DE TRAMPOLIM DA UNIVATES

Marceli Gallardo Pattussi; Marcos Minoru Otsuka  
Univates

### INTRODUÇÃO

A Ginástica de Trampolim (GT) é uma modalidade da ginástica que é dividida em quatro aparelhos: Trampolim Individual, Trampolim Sincronizado, Duplo-Mini Trampolim e Tumbling. A modalidade foi instituída na Univates pela iniciativa do técnico Marcos Minoru Otsuka, em novembro de 2007, e vem se desenvolvendo até hoje. No projeto de ginástica existem as escolinhas, a pré-equipe e a equipe. As turmas são mistas, divididas por idade e por nível técnico, sendo que a pré-equipe contém quatro atletas (um do sexo masculino e três do sexo feminino, com idade entre 12 e 13 anos) e a equipe contém seis atletas (dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idade entre 12 e 14 anos).

Esta pesquisa representa parte do ESTÁGIO II, realizado em 2012, no curso de Educação Física, Bacharelado, da Univates. As observações foram realizadas semanalmente, com atuação em um treino da pré-equipe e um treino da equipe em cada semana, totalizando 40 horas. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a técnica de observação dos treinos, enquanto auxiliava na aplicação das preparações físicas, conversas informais com o treinador e com os atletas e anotações em um diário de campo de importantes acontecimentos durante as observações.

### PSICOLOGIA ESPORTIVA

A Psicologia Esportiva busca a qualidade de vida e, principalmente, o resultado e a vitória em competições. Segundo Rubio (2003, p.214), a Psicologia pretende conhecer os aspectos que contribuem para o desenvolvimento do ser humano. Quando pensamos em esporte, o treinador é uma figura central, que tem a função de mostrar e guiar os caminhos para seus atletas e tem o dever de aprimorar a técnica dos movimentos executados pelos seus atletas. É imprescindível uma comissão técnica para um bom resultado, dispondo de preparador físico, fisioterapeuta e psicólogo para auxiliarem o trabalho executado pelo técnico.

Inúmeras preparações são essenciais para o triunfo e a vitória. A preparação psicológica é muito importante. Nota-se que atletas elevam seu nível de ansiedade nas competições, o que pode influenciar no seu resultado final. Cratty, Frischnecht e Machado apud Pelegrin (2009, p. 38) confirmam:

Embora sejam bem treinados técnica, tática e fisicamente, os atletas respondem de modo diferente aos estímulos externos durante uma competição, pois a pressão se transfere para a área emocional. Dessa forma, atletas bem preparados podem apresentar transtornos de rendimento durante a competição, enquanto outros podem crescer de rendimento quando esta se apresenta.

A relação treinador-atleta, segundo Vanfraechem-Raway (2002, p. 72) não acontece se não existe o respeito mútuo. O treinador deve aprender e conhecer muito bem seus atletas e escutá-los da melhor maneira possível para uma orientação eficaz. Ele deve obter um vínculo forte com seu atleta e conhecê-lo

bem, para assim conseguir obter seu máximo empenho, sua motivação e sua autoestima. Se o treinador tem conhecimento sobre o atleta, ele pode influenciar e ajudar no seu controle emocional.

Segundo Becker Jr. (2002), a relação treinador-atleta se estabelece principalmente através da comunicação adequada. Se essa comunicação for feita de maneira inadequada, facilmente ocorrerão conflitos. Há a necessidade de entender que cada atleta é diferente e a comunicação com eles deve ser realizada de forma distinta. O autor afirma também que, para o sucesso de um profissional, o fator mais importante é a comunicação, e ela é um conjunto de habilidades. O treinador deve falar claramente, escolher as palavras certas, dar reforço positivo e fazer afirmações positivas.

O atleta busca uma referência no seu treinador que acaba determinando suas emoções, cognições e comportamentos. Ele procura segurança e ajuda para se adaptar à situação desportiva e também à vida. É uma relação bem complexa, pois o treinador e o atleta possuem dois sistemas psicológicos diferentes em interação. Eles devem ter conhecimento próprio e conhecimento do outro para uma boa relação. A adequação da relação de cada indivíduo deve ocorrer da análise das características dos atletas, da situação desportiva, do contexto sociocultural e dos fatores pessoais do treinador. Essa relação tem um enorme significado para ambos, treinador e atleta, pois esse é resultado de um equilíbrio psicológico entre os dois.

## CONCLUSÃO

Pôde-se observar claramente todos esses tópicos durante o período de coleta de dados realizado com as equipes de Ginástica de Trampolim da Univates: o nervosismo em competições e a necessidade de ter o treinador ao seu lado em momentos de insegurança e medo. Acreditamos que muitas das técnicas e teorias que a psicologia esportiva traz são utilizadas nos treinos das equipes, porém, deve-se trabalhar ainda a independência dos atletas, que não necessita do seu treinador a todo o momento. Devem-se realizar outras táticas e técnicas para melhorar o nível de ansiedade de alguns atletas, antes e durante competições, para não elevar muito o seu nível de nervosismo, e, conseqüentemente, conseguir o controle emocional.

**Palavras-chave:** Psicologia Esportiva. Relação treinador-atleta. Ginástica de Trampolim.

## REFERÊNCIAS

- BECKER JR., Benno (org.). **Psicologia aplicada ao treinador esportivo**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2002.
- PELEGRIN, Guilherme Constantino. **Ansiedade Pré-Competitiva: Uma revisão**. Criciúma: UNESC, 2009.
- RUBIO, Katia (org.). **Psicologia do esporte: Teoria e Prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.214
- VANFRAECHEM-RAWAY, Renée. O treinador esportivo, motivador e educador. In: BECKER JR, Benno (org.). **Psicologia Aplicada ao Treinador Esportivo**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2002. p. 69-92.

## A REPRESENTAÇÃO DE DOCÊNCIA DOS ALUNOS DA ESEF/UFRGS INGRESSANTES NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2012

Natacha da Silva Tavares; Vicente Molina Neto; Fabiano Bossle  
Grupo de Pesquisa F3p-efice/UFRGS

### INTRODUÇÃO

Em 2012, após longas discussões envolvendo a comunidade universitária, entrou em vigência um novo currículo para o curso de Educação Física na ESEF/UFRGS. A implantação deste novo currículo nos conduziu a desenvolver um estudo longitudinal com os estudantes ingressantes no curso de Educação Física da UFRGS em 2012, para compreender como este currículo pode impactar na construção de suas Identidades docentes. Questões levantadas durante a coleta de dados desta pesquisa deram origem a este estudo, que tem por objetivo compreender a construção da representação de docência dos estudantes ingressantes no curso de Educação Física da UFRGS no primeiro semestre de 2012.

O conceito de representação busca explicar como os processos sociais se reproduzem em nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais “[...] a partir dessas representações, as pessoas possivelmente orientam suas ações” (PEREIRA, 2000, p.116). Franco (2004, p.170) afirma que as representações sociais são elementos simbólicos que: “[...] refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais”. Tardif e Lessard (2005) e Pereira (2000) sugerem que, no caso dos professores, esta representação poderá ser incorporada a sua prática pedagógica, dando-lhe sentido e significado, orientando suas condutas.

### DECISÕES METODOLÓGICAS

Caracterizamos nosso estudo como de natureza qualitativa. Os participantes da pesquisa são sete alunos da ESEF/UFRGS ingressantes no primeiro semestre de 2012. O processo de coleta das informações foi realizado através de entrevistas semiestruturadas, gravadas, posteriormente transcritas e devidamente autorizadas pelos participantes. O processo de análise foi elaborado a partir da identificação de unidades de significados das entrevistas e da construção de categorias de análise que orientam a discussão das informações. Sublinhamos que o estudo está em andamento e em fase avançada da análise e interpretação das informações.

### ANÁLISE E DISCUSSÃO

As entrevistas realizadas indicam que a “aprendizagem informal” adquirida durante a vivência de discente no ensino básico (GARCIA, 2010), a referência de “bons professores”, e o contato prolongado com esportes são fatores que podem interferir na construção da representação de docência de futuros professores. Grande parte dos entrevistados apresentou ter tido contato com diversos esportes antes do ingresso no curso de Educação Física: “*Pratiquei todos os esportes, capoeira, vôlei, judô [...]*”, “*natação, vôlei, fiz tudo que é tipo de esportes [...]*”, e utilizaram as posturas de seus técnicos/treinadores para demonstrar o que, para eles, seria uma conduta adequada ou inadequada: “*ao mesmo tempo que ele era rígido ele também era um paizão, não pode ser só de um jeito ou só de outro*”. Flores (2010, p.183) afirma que “O contacto com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará o seu

entendimento e a sua prática de ensino. É possível perceber este aspecto nas falas dos participantes: “*tem uns que a gente se identifica muito, o cara é demais[...]*”, “*meus professores foram excelentes, nunca teve aquela coisa de ‘largobol’*”.

Quando questionados sobre a escolha pelo curso em Educação Física apareceram os seguintes pontos: facilidade e gosto em praticar esportes; influência do meio familiar; ser um “profissional completo” (quem já possui outra formação). A partir destas respostas, bastante diversificadas, é possível compreender que cada um destes fatores tem maior ou menor efeito na construção da representação de docência dos sujeitos dependendo das trajetórias e histórias de vida traçadas pelos mesmos.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir dos objetivos traçados, destacando a transitoriedade do conhecimento produzido neste estudo, e o fato do mesmo estar em andamento, entendemos que a fala dos interlocutores do estudo e a revisão de literatura nos permite compreender que as experiências com práticas corporais, contato com esporte de rendimento, referência de “bons” professores, e a “aprendizagem informal” (GARCIA, 2010) são aspectos que contribuem com a representação sobre a docência.

Para este momento, sublinhamos nossa inquietação com a interpretação das informações coletadas e sua compreensão no âmbito da formação de professores de educação física no contexto da ESEF/UFRGS. Muitas questões emergem sobre este processo, como: I) Quais os efeitos do currículo de graduação em Educação Física na representação de docência?; II) Ocorre uma ruptura com a aprendizagem informal, em que momento?; III) Como os participantes entendem sua participação crítica no processo de construção de uma educação física transformadora e emancipatória? Estas são algumas das questões que surgem e que podem evidenciar uma análise preliminar sobre a representação de docência destes estudantes, encharcados por representações de educação física e de docência ainda pautadas pelas vivências na Educação Básica e pouco – ainda- na expectativa com o curso.

**Palavras-chave:** Formação Inicial em Educação Física. Representação Social. Pesquisa Qualitativa.

## REFERÊNCIAS

- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.182-188, setembro 2010.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações Sociais, Ideologia E Desenvolvimento Da Consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 121, p.169-186, jan. 2004.
- GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p.11-49, ago./dez. 2010.
- PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação De Professores- Pesquisas, Representações e Poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 167 p.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005. 317 p.

## AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Roberta Kunzler Schneider, Derli Juliano Neuenfeldt  
Centro Universitário UNIVATES

Este artigo tem por objetivo a reflexão e o relato do Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental-Anos Finais, realizado nas turmas de 6º ano e 6ª série, em uma Escola Estadual de Poço das Antas/RS/BRA. A disciplina possui 150 horas distribuídas da seguinte forma: dez horas destinadas ao reconhecimento do contexto escolar, entrevistas com direção e professor de Educação Física, observações das turmas de estágio nas aulas de Educação Física, dez horas para a elaboração da Proposta Pedagógica, trinta horas para realização de encontros gerais, vinte horas para realização de atividades extraclasse, vinte horas destinadas ao planejamento das aulas, dez horas orientações individuais e dez horas para a elaboração do Artigo Final.

A proposta pedagógica apresentada e discutida com os acadêmicos de Educação Física, além de ter o objetivo de oferecer experiência concreta de planejamento do ensino e de docência com alunos e alunas, buscou desafiá-los a trabalhar com conteúdos diversificados (WEIZENMANN e NEUENFELDT, 2005, p. 01).

Assim, inicialmente propôs-se que os acadêmicos buscassem diálogo com os professores titulares das escolas, para saber se os mesmos gostariam que os acadêmicos desenvolvessem algum conteúdo específico para as futuras aulas. Posteriormente, os acadêmicos deveriam optar em trabalhar algum conteúdo.

A escolha da escola para a realização do Estágio Supervisionado II foi realizada pela estagiária que optou pela instituição na qual tinha realizado o Ensino Fundamental e Médio. Afinal, estar familiarizada com a escola lhe gerou mais segurança para estagiar.

Os primeiros contatos na escola foram estranhos, acreditava que os mesmos ocorreriam de forma mais “leve”, isto é, estaria em casa novamente. Porém, agora no papel de educadora. Talvez a troca de papel tenha sido a geradora de tamanha “estranheza”.

Referente à escolha das turmas optei por duas que tivessem aula no mesmo dia, que foram as do 6º ano – que possuíam aula nos três primeiros períodos da tarde, e a da 6ª série- que possuía aula nos dois últimos períodos da tarde. Ainda nesse momento a coordenadora pedagógica me informou que ambas eram agitas. As mesmas possuíam as aulas de Educação Física de forma mista.

Para a definição dos conteúdos a serem trabalhados, entrevistei o professor titular que pediu para desenvolver os conteúdos de basquetebol, voleibol e jogos recreativos. Com base nessa orientação, defini o cronograma de atividades a serem desenvolvidas de forma com que eu pudesse proporcionar aos alunos novas vivências. Os conteúdos definidos foram o basquetebol, jogos cooperativos e recreativos, voleibol, *rugby*, ginástica e golfe.

O primeiro contato com ambas as turmas foi um momento único em minha vida. Eu nunca havia ministrado uma aula de Educação Física fora do contexto universitário. No dia em que entrei na sala, como professora, não sabia ao certo o que falar como me apresentar, como me expressar ou como dirigir a palavra aos alunos. Inicialmente o professor titular me apresentou, falou da minha personalidade como aluna e pessoa. Esse momento de “introdução” da aula foi como um “acalmador” de pensamentos e sentimentos que estavam dentro de mim. Assim que terminei minha apresentação pedi para os alunos se

apresentarem. Já na turma da 6ª série todo esse momento ocorreu de forma natural. Nas primeiras aulas ministradas, em ambas as turmas, notei que em todos os momentos os alunos tentavam chamar a minha atenção.

A partir desse momento percebi que teria um trabalho árduo pela frente. Pois se tratava de duas turmas grandes, com "resistências" semelhantes. Para tentar amenizar esses dois pontos, buscava conversas informais com os alunos, durante a prática das atividades da aula. Durante essas conversas notei que os alunos tentavam fugir seus olhares dos meus, como se estivessem com medo ou receio. Ainda, toda vez que eu encostava neles eles tentavam se esquivar. Eles realmente pareciam "frios".

Na medida em que as aulas foram passando eu consegui me compreender melhor os alunos, isto é, percebia os receios, medos e a insegurança que eles passavam pelo olhar. Notei que toda a agitação da turma do 6º ano era algo normal da idade, porém o que eu não poderia deixar ocorrer era falta de educação e a desobediência deles. A turma da 6ª série me impressionava cada dia mais, pois semana após semana eles me recebiam melhor na sala de aula. Porém, meu trabalho continuava visando unir mais a turma.

Percebi que a partir da sexta aula, em ambas as turmas, os alunos começaram a evoluir quanto ao quadro de comportamentos. Notei nos alunos da 6ª série buscavam novos colegas para desenvolver as atividades, já no 6º ano houve uma grande evolução quanto à afetividade, pois os alunos passaram a me olhar nos olhos quando conversávamos e por muitas vezes eles me tocavam ou me abraçavam durante a aula.

Creio essas evoluções se deram por conta da afetividade. Ainda, creio que minha compreensão de certas atitudes infantis que eles tinham como rotina a realizá-las, fizeram com que me vissem como professora amiga deles.

Quero usar as palavras de Falkenbach (2002, p. 2002) que fala da importância da afetividade ente professor e aluno:

A interação social do professor com o aluno e entre os alunos é essencial para a Educação Física Escolar, porque alude que o processo educativo deve estar voltado para ações e comportamentos diferentes, ou seja, o desenvolvimento de novas capacidades se inscreve quando os participantes se envolvem em práticas diferenciadas.

Deve ser importante ao final de um trabalho árduo a reflexão de cada momento realizado com ambas as turmas. Desde o momento da criação da proposta até o último dia das aulas práticas, foi um desafio enorme e uma conquista maior ainda realizada em minha vida. O estágio supervisionado é um momento que nós acadêmicos possuímos para crescer e aprender com nossos erros e acertos. Durante o mesmo vivenciei situações inusitadas e corriqueiras, cada situação trazendo uma nova experiência importante para o nosso futuro.

Concluo que o papel do professor não é só de ministrar aulas ou educar. O professor deve ser amigo, deve ser companheiro, deve ser um irmão mais velho que os alunos queiram ter e, também, construir um espaço para aprendizagens.

**Palavras-Chave:** Estágio Supervisionado, Afetividade, Educação Física.

## REFERÊNCIAS

FALKENBACH, Atos Prinz. **A educação Física na Escola: uma experiência como professor.** Lajeado: Editora UNIVATES, 2002.

WEIZENMANN, Vinícius; NEUENFELDT, Derli. Reflexões sobre uma prática de ensino vivenciada no ensino fundamental - 5ª a 8ª séries. In.: **Coleção Cotidiano Escolar.** Natal: Paidéia, 2005.

## **ATLETISMO COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO PARA CAPACIDADES FÍSICAS**

FERREIRA, Andiar Machado, DEON, Viviana da Rosa, MURMANN, Cinara Valency Eneas.  
Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões – URI- Campus Santo Ângelo  
GIEF – Grupo Interdisciplinar de Educação Física

O esporte contemporâneo tornou-se um fenômeno mundial, que através de grandes resultados trouxe um novo conceito de atletismo, ganhando grande espaço e assim expandindo-se pelo mundo. Hoje são utilizadas técnicas e estratégias mais ousadas, proporcionando aos seus admiradores um espetáculo ímpar. Com esse significativo, o atletismo ganha espaço em todos os lugares, novos adeptos, muitas pessoas a procura desse esporte, seja ele voltado a performance ou voltado ao desenvolvimento de padrões motores, capacidades físicas, bem como para a saúde.

O atletismo como uma das mais antigas modalidades esportivas, é praticada desde o início da civilização, já que se parece com as habilidades naturais do ser humano, pois o homem corria, saltava e arresava de um modo rudimentar. O atletismo se tornou modalidade esportiva pela atenção a técnica, o qual sofreu grandes mudanças com o decorrer do tempo, tornando se nos dias de hoje uma das modalidades mais praticadas no mundo.

Segundo Matthiesen (2009), na escola os problemas encontrados não se diferenciam do restante do mundo, buscando no ambiente escolar uma "cultura corporal de movimento" trazendo a esse ambiente uma relação do esporte e o desenvolvimento das capacidades físicas.

Nesse sentido o projeto de extensão denominado "Atletismo: possibilidade de desenvolvimento das capacidades físicas" tem por objetivo principal fomentar a prática da modalidade de atletismo possibilitando o desenvolvimento físico e social de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Santo Ângelo. A partir do objetivo geral é possível desmembrar dois objetivos específicos: oportunizar a prática do atletismo para crianças e aprimorar as capacidade físicas como velocidade, impulsão horizontal, vertical e resistência.

O problema encontrado na realidade escolar no município de Santo Ângelo é em relação ao atletismo é a falta de conhecimento da modalidade no ambiente escolar. A grande maioria das crianças não tem contato com o atletismo, o qual pode contribuir significativamente para desenvolvimento motor das mesmas.

A partir desta realidade buscando levar um conhecimento mais amplo para as escolas, e proporcionando aos alunos um contato com a prática desse esporte, o projeto de extensão está sendo desenvolvido no Colégio Estadual de Educação Básica Missões, a fim de oportunizar aos alunos a prática de atletismo, bem como o desenvolvimento de suas capacidades físicas por meio dessa modalidade.

Participam do projeto 83 crianças do Colégio Estadual Missões, das seguintes faixas etárias: crianças de 07 a 08 anos nas sexta feiras das 14h às 15h; crianças de 09 a 10 anos de idade nas terças feiras; das 16h 20min às 17h 20min, e crianças de 11 a 12 anos de idade nas sexta feira das 16h 20min às 17h 20min. A metodologia utilizada está fundamentada na iniciação ao atletismo proposta por Matthiesen(2009), bem como o Mini-Atletismo proposto pela CBAT. O aprofundamento teórico, os estudos dirigidos e os encontros de planejamento acontecem semanalmente na universidade sob supervisão da orientadora.

As atividades realizadas nesse primeiro período de trabalho foram essencialmente de desenvolvimento motor, conteúdo programático com elementos de Resistência, Força, Flexibilidade, Agilidade, Velocidade, Coordenação, Equilíbrio, e habilidades motoras. Foram trabalhadas e desenvolvidas as capacidades físicas presentes nesta modalidade, através da tematização, brincadeiras, jogos, sequências pedagógicas e trabalho com as técnicas específicas, caracterizando a prioridade no prazer em praticar e a participação/integração de todos.

Torna-se importante salientar que o projeto proporciona para as crianças vivências que ainda não haviam experimentado. Podemos observar até o momento que eles melhoraram o relacionamento entre eles além do desenvolvimento da coordenação motora, pois estão conseguindo realizar as atividades com mais êxito do que no início do projeto. O cronograma do projeto prevê a aplicação de testes de aptidão física para as crianças a partir da segunda quinzena do mês de abril de 2013.

Com o presente projeto é possível divulgar a prática de atletismo no âmbito escolar e não escolar, bem como, possibilitar vivências de movimento diferenciadas para crianças. As avaliações das atividades desenvolvidas acontecem através de relatórios, observações e do desenvolvimento dos participantes, observando os critérios de participação, aprendizagem das crianças e adolescentes, capacidade de criação de movimentos.

O projeto ainda está em andamento, e tem previsão de continuidade até o final do primeiro semestre de 2013. Através das atividades realizadas no projeto, desenvolvemos atividades de ensino-pesquisa-extensão, bem como buscamos a socialização do conhecimento e a aproximação com a comunidade.

**Palavras-chaves: Atletismo. Extensão. Vivências.**

## **REFERÊNCIAS**

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo: Se aprende na escola.** Jundiaí, São Paulo: Editora Fontoura, 2009.

## ATLETISMO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

DEON, Viviana da Rosa, FERREIRA, Andiar Machado, MÜRMAN, CinaraValency Enéas, MADALÓZ, Rodrigo José.  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Santo Ângelo  
GIEF – Grupo Interdisciplinar de Educação Física

A relação dialética entre teoria e prática nos cursos de formação pode contribuir para a ampliação dos saberes necessários ao exercício da docência, principalmente o saber da experiência que permite ao acadêmico vivenciar e resolver situações cotidianas de aprendizagem, bem como refletir sobre suas ações, permitindo o entendimento do “ser professor” e do ambiente escolar antes mesmo de sua formação. Segundo Imbernón (2011, p. 67), “é preciso derrubar o ensino simbólico promovendo o ensino de uma forma mais direta, bem como uma metodologia que esteja ligada com o a pesquisa-ação, como forma de um importante processo de aprendizagem associando constantemente a teoria à prática”.

Nesse sentido, o Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Santo Ângelo- através da disciplina de Oficina de Experiência Docente I que visa à aproximação do estudante com o trabalho docente na área de Atletismo, compreendendo atividades de observação, experiências de ensino, bem como planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho, e da disciplina de Metodologia dos Esportes Individuais I – Atletismo, que compreende o estudo dos fundamentos técnicos básicos das corridas, saltos e arremessos, noções de regras e arbitragem, bem como aspectos metodológicos do ensino do atletismo, buscam estabelecer por meio de uma prática pedagógica a relação teórica/prática nessa modalidade.

O relato de experiência trata de uma intervenção pedagógica realizada pelos acadêmicos do 1º semestre- Licenciatura em Educação Física referente a iniciação ao Atletismo com base no mini atletismo com crianças de 9 e 10 anos de idade. Os encaminhamentos propostos para a realização das atividades respectivamente foram: a) apresentação da proposta do mini atletismo para os acadêmicos; b) divisão de grupos de trabalho; c) reunião com os grupos para planejamento das ações e atividades; d) escolha da escola. Os acadêmicos apresentaram-se a escola escolhida munidos da carta de apresentação solicitando a autorização do gestor, bem como das intenções da intervenção. Posteriormente os grupos realizaram duas observações diagnósticas em dias diferentes a fim de planejar as intervenções. Os encontros para estudo e planejamento ocorreram semanalmente durante as aulas de Oficina de Experiência Docente e Metodologia dos Esportes Individuais I – Atletismo.

Os planejamentos foram baseados na proposta do Mini Atletismo (CBAT - Confederação Brasileira de Atletismo), o qual engloba as formas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das formas básicas de movimento, incluindo os princípios gerais das corridas, saltos e arremesso/lançamentos, aproximando de forma lúdica as modalidades do Atletismo. O Mini Atletismo segundo sua proposta tem por objetivos: oferecer às crianças um Atletismo atraente; oferecer às crianças um Atletismo acessível e oferecer às crianças um Atletismo instrutivo. Os objetivos organizacionais do conceito Mini-Atletismo são: que um grande número de crianças possa estar ativo ao mesmo tempo; que possam ser experimentadas formas de movimentos básicos e variados, que não só as crianças mais fortes e velozes façam contribuições para um bom resultado, que as exigências de habilidades variem de acordo com a idade e o requisito das capacidades coordenativas, que se incremente no programa um espírito de aventura, oferecendo uma aproximação adequada do atletismo às crianças, que a estrutura e pontuação das atividades sejam simples e baseada na ordem de posição das equipes.

As aulas foram vivenciadas primeiramente entre os acadêmicos, com a aplicação dos planejamentos nas aulas de Oficina de Experiência Docente I no sentido de analisar e refletir sobre as suas ações, sobre as ações dos colegas, bem como sobre o conteúdo e estrutura das atividades que compunham os planejamentos para, posteriormente, dirigirem-se a prática *in loco*.

Durante as intervenções dos acadêmicos *in loco* foram utilizados como instrumentos de coleta de informações, a observação, o diário de campo e o memorial de aula a fim de direcionar a reflexão em torno da prática pedagógica e verificar como as crianças reagiram e perceberam a iniciação ao Atletismo.

Os acadêmicos relataram que essa vivência foi um pontapé inicial para sua formação, onde puderam aplicar os conhecimentos adquiridos em aula, desempenhando a função de professor, sentindo os limites e possibilidades da profissão, como direcionar atividades, nervosismo, segurança e competência em relação ao domínio de conceitos e procedimentos. Identificaram que nem tudo o que é planejado é possível ser executado, reconheceram que ser professor é agir na urgência e na incerteza. Outro aspecto relevante a ser considerado diz respeito a “magia” no momento em que foram chamados de professor e recepcionados com uma música de boas vindas. Isso ajudou a se identificarem ainda mais com a profissão que escolheram. O espanto dos acadêmicos quando notaram a satisfação das crianças quando em contato com as práticas, foi algo inexplicável, pois a grande maioria desconhecia a prática desse esporte durante sua vida escolar.

Para as crianças, as intervenções foram muito significativas, pois se observou que inicialmente estavam inibidas devido a presença dos acadêmicos e com o passar do tempo foram criando intimidade com os mesmos e as brincadeiras foram se tornando atraentes e significativas. As crianças mostravam satisfação em realizar as atividades, não apresentaram dificuldades em realizá-las e sempre pediam mais. Verbalizavam o tempo todo que estavam “adorando as brincadeiras”. Merece destaque a atitude das professoras regentes das turmas que estiveram presentes o tempo todo, acompanhando as aulas, relatando ao final que esta foi uma ótima experiência para elas, pois puderam aprender novas brincadeiras e observar que não é impossível proporcionar para as crianças vivências motoras variadas.

A partir das intervenções realizadas podemos destacar que é predominantemente indispensável esses tipos de intervenções nos cursos de formação inicial, pois além da relação teórico prática do conhecimento vislumbram o desenvolvimento dos saberes da experiência, oportunizando aos acadêmicos vivências antes mesmo de sua formação.

**Palavras-Chave:** Formação inicial. Experiência. Conhecimento.

## REFERÊNCIAS

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

## **AUTO-ORGANIZAÇÃO, AUTONOMIA E COLETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE A COLÔNIA DE FÉRIAS DO PIBID – EDUCAÇÃO FÍSICA 2013**

Bianka Piva Da Silva; Billy Graeff Bastos; Fabiana Canuso Laurino; Rudy Da Silva Ribeiro  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Este trabalho tem como objetivo relatar as reflexões das experiências ocorridas durante a primeira colônia de férias, oferecida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A Colônia de Férias foi realizada no dias 21 a 25 de janeiro, sendo os dois primeiros dias de formação e organização dos professores e bolsistas, outros dois de realização do evento contando com a presença de mais ou menos 40 crianças, e o último dia de avaliação dos mesmos bolsistas e professores.

Observamos auto-organização, autonomia e coletividade em inúmeros momentos, tanto dos organizadores quanto das crianças presentes. Podemos citar como exemplo disto a formação da PIBID CITY, uma cidade de tatames criada pelas crianças no horário de descanso, realizado após o almoço, isto se refere aos três elementos citados no título, sendo que em nenhum momento foi proposta esta atividade, sendo esta auto-organização tão elaborada que, eles próprios, elegeram presidente, prefeito e até fizeram uma associação de moradores.

Referente aos organizadores, percebemos uma grande coletividade em apoiar em qualquer momento o colega que estava necessitando de ajuda, autonomia na hora de realizar uma atividade não planejada enquanto a planejada não obteve sucesso, e auto-organização pelo fato de não precisarmos ficar chamando atenção de algum colega para que atividade ocorresse conforme o planejado. Com toda esta reflexão sobre o ocorrido, concluímos que nossa preparação teórica para a colônia foi importante para o momento de auto-organização, autonomia e coletividade das crianças para que não interferíssemos neste momento de espontaneidade.

O Conceito sobre a Autonomia foi para subsidiar as reflexões. Retornou-se a Waichmann (1997) que contemplou estudos sobre natureza humana associada à liberdade. Ao estudar o conceito de tempo livre, o autor o faz em sua relação com o mundo do trabalho e alerta para o desequilíbrio nos valores atribuídos a esses elementos pelo capital e, tacitamente, aceitos pela sociedade.

Neste raciocínio crítico, aponta para a necessidade da busca da independência para o preenchimento do tempo liberado e coloca o usufruto do lazer autônomo como o ideal para uma boa qualidade de vida. A partir desta revisão bibliográfica e da consolidação dos princípios nela avocados, a tarefa seguinte seria a de planejar a Colônia de Férias do PIBID/FURG.

Na compreensão de que a realização das atividades fazia parte de um processo pedagógico que, tanto a participação dos bolsistas como a dos participantes, deveria também estar fundamentada em princípios claros e compatíveis com as concepções já discutidas e assimiladas, optou-se pela adoção de fundamentação teórica apropriada para a escolha das brincadeiras a serem oferecidas às crianças. Consensualmente, houve a indicação de se exercitar a participação democratizada, em contraposição aos encaminhamentos verticalizados e à definição prévia das atividades da programação.

Para dar concretude a esses preceitos e estabelecer-se a práxis de todo o referencial teórico tratado buscou-se o trabalho de Silva e Silva (2004) que destaca a Auto-organização e o trabalho coletivo como essenciais para um projeto de lazer que pretenda ser democrático, participativo e inclusivo. Em sua obra, dedicada ao estudo dos Círculos Populares na cidade de Recife, PE, os autores citam inúmeras oportunidades de se praticar a organização a partir do movimento interno de um próprio Coletivo e as Colônias de Férias receberam tratamento especial nesse enfoque. Reforçando este fato

Trabalhar coletivamente significa saber organizar e dirigir um grupo quando é necessário e também saber obedecer quando for preciso. Tal exercício pode se der através da organização de eventos participativos, onde todos assumam responsabilidades no interior da estrutura de organização (SILVA, 2004, p. 38).

Com o acúmulo do debate e com a convicção de que um projeto acadêmico se credencia pela fundamentação teórica, todos os componentes do PIBID-FURG, deram continuidade ao projeto inicial considerando capital contemplar o tripé de sustentação da Universidade Brasileira, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Através dos conhecimentos adquiridos antes, durante e depois, da Colônia de Férias, tanto nos estudos como com as próprias crianças e bolsistas, e também na avaliação feita pelos bolsistas, professores e os pais das crianças, conseguimos visualizar um ótimo resultado, um ótimo trabalho em grupo, observamos que todo esforço e nervosismo compensaram quando recebíamos os comentários das crianças, a satisfação de ver tudo ocorrendo, não como o planejado, às vezes, mas da melhor forma possível.

**Palavras-Chave:** Colônia de Férias. Autonomia. Auto-Organização.

## REFERÊNCIAS

WAICHMAN, P. **Tempo livre e recreação**. Campinas: Papyrus Editora, 1997.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre**. Recife, PE: Bagaço, 2004.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32.ed. SP: Autores Associados, 1999.

## AVALIAÇÃO DO RISCO À SAÚDE POR DIFERENTES PROTOCOLOS ANTROPOMÉTRICOS EM HOMENS ADULTOS ATIVOS

Geovani André Petter, Carlos Leandro Tiggemann  
Univates

Desde 1980 a obesidade, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012), mais do que dobrou em todo o mundo, sendo classificada como o quinto fator principal de morte. O objetivo do presente estudo é verificar a existência de correlação entre protocolos de avaliação antropométrica quanto ao resultado de risco à saúde em homens adultos ativos. A metodologia do estudo é de caráter quantitativo descritivo correlacional, de corte transversal onde a amostra foi composta por 31 homens praticantes de atividade física regular, duas ou mais vezes semanais, todos voluntários, aparentemente saudáveis, com idade de 35 a 50 anos, da cidade de Estrela. Como critérios de inclusão, enquadraram-se os sujeitos que apresentavam IMC entre o padrão normal  $\geq 18,5$  kg/m<sup>2</sup> e obesidade I  $< 35$  kg/m<sup>2</sup>, e aparentemente saudáveis. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados uma avaliação antropométrica com as seguintes aferições: (massa corporal, estatura (Est), quatro perímetros (braço e antebraço direito, cintura e quadril) e sete dobras cutâneas (DOC): Tricipital (TR), Peitoral (PT), Subescapular (SE), Supra-ilíaca (SI), Abdominal (AB), Coxa (C) e Perna Medial (PM)), sendo estas medidas retiradas conforme Costa (2001), para verificar o risco da obesidade em relação à saúde. Para o processo de análise das informações, foi utilizada uma planilha com os dados de cada indivíduo obtendo um perfil antropométrico dos indivíduos participantes. A partir das medidas realizadas, diferentes equações foram aplicadas. Nos protocolos de IMC, RCEst, e RCQ, as medidas avaliadas foram aplicadas em equações específicas, gerando índices individuais. Para o PC foi utilizada a própria medida para sua análise. Nos protocolos de McArdle *et. al.* (1981) e Faulkner (1968), as medidas coletadas e aplicadas às equações específicas, geram diretamente o valor do %G. E nos demais protocolos, as medidas avaliadas foram aplicadas nas equações específicas, permitindo alcançar valores de densidade corporal, sendo a conversão para %G, realizada através da fórmula de regressão de Siri apud Costa (2001), expressada na equação:  $\%G = [(4,95/DC) - 4,5] \times 100$ . Para discriminar os sujeitos sobre o risco à saúde, cada protocolo utilizou pontos de cortes específicos ao seu índice. Os pontos de corte foram utilizados de acordo como a literatura nos traz evidências, sendo que os sujeitos foram classificados em grupo de risco ou sem risco. Para o tratamento estatístico, foram utilizados valores de média e desvio padrão, para descrição das variáveis. A distribuição de frequência foi utilizada para apresentar os resultados quanto ao percentual de sujeitos agrupados em risco. O teste de Correlação de Pearson foi utilizado para avaliar os níveis de associação entre os resultados finais de composição corporal dos diferentes protocolos realizados, sendo adotado um nível de significância de  $p < 0,05$ , no pacote estatístico SPSS v.17.0. Como conclusão, verificamos que apesar dos protocolos apresentarem correlações entre os mesmos, os seus respectivos pontos de corte são capazes de discriminar um percentual muito diferenciado (de 3,2% a 64,5%) de sujeitos como em estado de risco à saúde.

**Palavras-chave:** Antropometria. Obesidade. Protocolo de avaliação. Riscos à saúde.

### REFERÊNCIAS

COSTA, Roberto F. da. **Composição Corporal:** teoria e prática da avaliação. 1 ed. São Paulo: Manole, 2001.

OMS, Organização Mundial da Saúde. 2012. Disponível em: <[www.who.int/research/es](http://www.who.int/research/es)>. Acesso em: 24 de out. 2012

## BIKE AQUA JUMP: UMA PROPOSTA DE HIDROGINÁSTICA

Taís Prinz Cordeiro, Eliana Weizenmann, Roberta de Oliveira e Cristiano de Souza  
Univates

As ginásticas aquáticas tornaram-se manifestações corporais muito difundidas nos dias de hoje. Possuem particularidades devido às propriedades físicas da água (empuxo, densidade, pressão hidrostática e viscosidade), favorecendo aos objetivos de treinamento físico ou reabilitação. Por isso, além do condicionamento aeróbio, força e resistência muscular, são capazes de desenvolver também a consciência corporal, flexibilidade e postura, com a própria oposição da água como carga. Há algum tempo atrás, tais práticas eram procuradas apenas por grupos especiais como grávidas ou idosas, em busca de movimentos suaves. Atualmente este panorama mudou devido ao surgimento de várias modalidades de alta intensidade (“deep running”, “power pool”, “hidro bike”, hidro jump” e “aquafit”), cujo objetivo é agradar a todas faixas etárias (LEITE et al., 2006).

A Piscina do Complexo Esportivo da Univates desde sua inauguração, no ano de 2007, vem oferecendo à comunidade, uma série de atividades voltadas a diferentes públicos, com objetivos e propostas diferenciadas para acompanhar a procura e a demanda da cidade de Lajeado e região. Para tanto, houve a necessidade da criação de uma modalidade aquática que atendesse ao interesse do público mais jovem, com exercícios mais intensos, altamente motivantes, com um maior grau de complexidade e que proporcionasse uma grande perda calórica por aula.

Para atender a esta necessidade, a equipe de professores da piscina do Complexo Esportivo da Univates criou uma modalidade denominada de *Bike Aqua Jump*. A modalidade foi criada no ano de 2011 e de imediato obteve uma grande aderência do público. Desta forma, o objetivo do presente estudo é o de realizar um aprofundamento sobre a modalidade *Bike Aqua Jump*, no que tange aos benefícios e objetivos da atividade, materiais, equipamentos e metodologia das aulas.

A aula de *Bike Aqua Jump* constitui-se como uma aula em formato de circuito, na qual fazem parte três modalidades de hidroginástica: a *Hidro Bike*, a *Hidro Jump* e a *Hidro Local*. A *Hidro Bike* é definida como uma aula coletiva de exercício físico na água de predominante tonificação muscular dos membros inferiores (em simultânea ação com os membros superiores) realizada sobre uma bicicleta especial, simulando o perfil de uma aula de ciclismo com movimentos indicados por um professor ao ritmo da música (MARTINEZ, 2007).

O exercício na bicicleta aquática proporciona um fortalecimento da musculatura dos membros inferiores (principalmente pernas e glúteos), um baixo risco de lesões articulares e musculares, uma melhora da capacidade respiratória e uma redução da sobrecarga, principalmente na coluna vertebral, joelhos e tornozelos. Isto tudo se deve ao fato de serem realizadas pedaladas dentro da água, sendo adicionadas aos exercícios, as propriedades físicas da água, como a flutuação, pressão hidrostática e resistência maior ao movimento (pelo fato da água ser mais densa que o ar) (ROBLES E SÁNCHEZ, 2010).

O equipamento necessário para praticar a *hidro bike* é uma bicicleta estacionária produzida em aço inoxidável, sem regulagem de carga, sendo a intensidade dependente da velocidade da pedalada. A água, na *hidrobike*, atua como resistência do movimento juntamente com as pás das pedaleiras e o pedal da bicicleta.

O minitrampolim na água (MTA), conhecido em muitas academias como *Hidro Jump* ou *Aqua Jump*, utiliza-se de uma minicama elástica ou minitrampolim adaptado para piscina. O minitrampolim é uma estrutura de inox com sistemas de molas acoplados a uma lona que propicia a absorção do impacto. A vantagem deste programa é a execução de exercícios aeróbios de baixo impacto e mínimo risco de lesões, proporcionando aos participantes alto grau de motivação, com o objetivo principal de condicionamento cardiorrespiratório e neuromuscular para membros inferiores, trabalhando o equilíbrio e a agilidade. A estratégia é empurrar a lona para baixo aproveitando a absorção (ABOARRAGE, 2003).

A Hidro Local é uma modalidade da hidrogenástica composta por um conjunto de exercícios físicos, executados com ou sem material, e que tem como objetivo aumentar a força e a resistência muscular localizada, utilizando a resistência da água como sobrecarga (BONACHELA, 2004). Podem se utilizar materiais diversos como halteres de E.V.A. de formatos e tamanhos diferentes, caneleiras, remos, luvas de neoprene, dyna band, aquafins, bolas, barrões, aquadiscos, espaguetes etc. A hidro local insere-se na atividade como um exercício complementar, que vem a trabalhar especificamente com o fortalecimento dos demais grupos musculares não trabalhados na modalidade de *hidro bike* e *hidro jump*.

A aula da *Bike Aqua Jump* é de 45 minutos, sendo composta pelos seguintes momentos:

**Aquecimento térmico** (3 minutos) – o objetivo é elevar a temperatura corporal, aumentar a distribuição de oxigênio para o trabalho muscular e liberar o fluido sinovial nas articulações. Movimentos são de baixo impacto, começando com pequenas alavancas e progredindo gradualmente para as longas.

**Pré-alongamento** (3 minutos) – que previne as lesões causadas no treinamento. Em geral os alongamentos são rítmicos ou contínuos e estáticos de aproximadamente 10 segundos, alternados com movimentos ativos (cuja preocupação é a de manter a musculatura aquecida durante o alongamento).

**Aquecimento cardiorrespiratório** (3 a 5 minutos) – planejado para sobrecarregar gradualmente os sistemas cardiovascular e respiratório, preparando-os para o treinamento aeróbico. Os movimentos tornam-se progressivamente mais vigorosos, visando o aumento da carga de trabalho.

**Momento principal** (25 a 30 minutos) – neste momento ocorre a divisão da turma em três grandes grupos, sendo cada terço direcionado para uma das modalidades (*hidro bike*, *hidro jump* e hidro local). A cada 10 minutos, aproximadamente, os grupos trocam de base no circuito. Ao final dos trinta minutos todo o grande grupo já vivenciou todas as três modalidades do circuito.

**Relaxamento e resfriamento** (3 a 5 minutos) – atividades que visam o relaxamento muscular e psicológico.

A modalidade *Bike Aqua Jump* tem sido procurada por uma grande quantidade de jovens e tem permanecido com as vagas sempre lotadas, constatando que os alunos sentem-se motivados pelas aulas. Para comprovar os reais benefícios da modalidade para seus praticantes, há a necessidade de produção de outros estudos com testes para avaliação da melhora da capacidade cardiorrespiratória e força muscular localizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hidrogenástica. *Hidro Bike*. *Hidro Jump*. *Hidro Local*.

## REFERÊNCIAS

ABOARRAGE, N. **Hidro Treinamento**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

BONACHELA, V. **Hidro Localizada**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

LEITE, J. P.; ALONSO, P. T.; ANJOS, T. C.; GONÇALVES, A.; PADOVANI, C. R. Efeitos adaptativos do treinamento com mini-trampolim dentro da água. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, n. 14, p. 23-28, 2006.

MARTÍNEZ, J.A. Aquabike: comunicaciones técnicas. **Publicación de la Escuela Nacional de Entrenadores de la Real Federación Española de Natación**, n. 4, 2007.

ROBLES, J. M.; SANCHEZ, J. M. Aquabike: una unidad didáctica en la piscina. **EFDeportes Revista Digital**, Buenos Aires, a.15, n.145, jun.2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd145/aquabike-una-unidad-didactica-en-la-piscina.htm>>. Acesso em: 03 ago.2012.

## COLÔNIA DE FÉRIAS: RESGATANDO A INFÂNCIA

Alessa Oliveira Jorge de Castro

Tanibel Goulart Lemos

Nicole Manzke Souza

Lucas Costa Linck

Universidade Federal do Rio Grande – Educação Física

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Em janeiro de 2013 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID do curso de Educação Física, realizou uma Colônia de Férias oferecida a filhos de professores, funcionários e alunos da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, nas dependências da própria Universidade, em decorrência de os bolsistas deste programa sentirem-se motivados a inovar no sentido de oferecer uma proposta diferente de eventos construídos anteriormente, sendo este mais voltado à formação dos acadêmicos do grupo, trazendo o foco para uma metodologia focada para um público específico, em um contexto específico.

Tivemos a participação de 35 crianças com idade de 9 a 12 anos, com duração de dois dias para as crianças e cinco dias para os bolsistas, sendo dois dias de formação inicial, onde dois dias de atividades com as crianças e um dia de avaliação final. Foi preparada uma recepção para a chegada das crianças e seus pais, no qual um grupo recepcionava os pais e outro dirigia as crianças para a criação dos crachás de identificação, assim, tornou-se possível a interação dos pais com os monitores e das crianças com o espaço onde passariam esses dois dias. Escolhemos a elaboração das atividades de acordo com o embasamento teórico prévio – dos dois primeiros dias, e nos pautamos na ideia de educação para o lazer, o que é diferente de educação pelo lazer (MARCELLINO, 1996).

Entre as atividades realizadas no primeiro dia de Colônia de Férias, foi montada uma roda de conversa entre os monitores e as crianças, no horário de descanso, feito após o almoço, e tinha duas finalidades: instigar as crianças a sugerirem atividades por elas vividas, e fazer com que elas realizassem em casa, questionando seus pais e avós, um resgate de brincadeiras que os mesmos vivenciaram na infância para trazer para a colônia no dia seguinte. Dessa forma, selecionamos aquelas que tínhamos materiais disponíveis para desenvolver, como chicotinho queimado, pula corda cantada, esconde-esconde, cama de gato e três - corta. Esse momento foi de extrema importância para os bolsistas e as crianças, pois possibilitamos não somente uma conversa das crianças com seus pais, mas uma vivência de atividades e brincadeiras que hoje em dia, são raras. A brincadeira cama de gato foi uma das primeiras a ser realizada, e foi surpreendente à proporção que ela tomou na Colônia, pois era só ter um momento livre, que lá estavam as crianças com o barbante nas mãos, tentando fazer os movimentos. Elaboramos uma guerra de bexigas e um tobogã de lona molhada com sabão, estas atividades foram propostas de acordo com a infância dos bolsistas, pois queríamos que eles vivenciassem um pouco de nossas infâncias também, foi um momento de grande expectativa, e o divertimento foi garantido.

Assim, desde o momento da roda de conversa houve grande participação das crianças, pois todas queriam citar atividades para participar no dia seguinte. Na realização dessas atividades, a participação foi bastante positiva, tendo as crianças todas se envolvido. Embora a faixa etária previamente estipulada tenha sido de 9 a 12 anos, houve procura de crianças de 7 a 14 anos, e o que observamos foi que, mesmo com a diferença de idade entre elas, isso não foi empecilho para que as atividades fossem desenvolvidas com sucesso.

Concluimos que a Colônia de Férias conseguiu alcançar seus objetivos e foi extremamente compensador para os seus participantes. Com muitas brincadeiras e a descontração criada no grande grupo, o PIBID - Educação Física obteve resultados positivos para o desenvolvimento acadêmico; mas, acima de tudo, o vínculo que se fortaleceu entre os bolsistas e a amizade que criamos com as crianças foram o retorno mais significativo que poderia acontecer.

**Palavras-chaves:** Colônia de Férias. Resgate. Lazer.

## **REFERÊNCIAS**

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer**. Uma introdução. Campinas: Autores Associados, 1996.

## CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A TEMÁTICA DA SUSTENTABILIDADE E CIDADANIA

José Miguel Volkweis Junior, Juciana Silveira de Almeida (bolsistas PIBID<sup>1</sup>)

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ms. Andréa Bittencourt de Souza

Instituição: ULBRA/ Canoas

Concepções recentes da Educação Física escolar mostram a necessidade dos professores desenvolverem diferentes ordens de conteúdos – procedimentais, atitudinais e conceituais- em suas aulas (DARIDO et al., 2005). No entanto, ao observarmos a realidade da Educação Física na escola, enquanto estagiários da licenciatura, verificamos que boa parte dos docentes parece ministrar suas aulas da forma que alguns autores nomeiam de “professor bola”, aquele/a que empresta a bola no início do período e a resgata no final da aula, sem evidenciar propriamente nenhum conteúdo. Dessa maneira deixam de desenvolver as potencialidades das crianças, tais como habilidades diversas, a motricidade fina e ampla, agilidade, velocidade, lateralidade, força, criatividade e a cooperação, além de estimular a reflexão sobre o mundo atual. Para diminuir essas diferenças encontradas entre a prática e teoria, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Capes proporciona a inserção dos alunos de cursos das licenciaturas no cotidiano escolar buscando qualificar a formação docente e os processos de aprendizagem nas escolas. Na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/ Canoas, a temática da Sustentabilidade e Cidadania foi elencada para nortear as propostas pedagógicas de todos os subprojetos envolvidos, sendo um deles o da Educação Física. Um dos objetivos do subprojeto é proporcionar mudanças no modo que as crianças imaginam e praticam a Educação Física escolar, possibilitando o envolvimento dos alunos nas aulas e estimulando a reflexão sobre o reaproveitamento do material, sobre os hábitos cotidianos, a separação do lixo e como isso pode trazer melhorias para nossa vida e ao meio ambiente. Como bolsistas do PIBID, desde agosto de 2012, ministramos aulas para os anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Nelson Paim Terra, em Canoas- RS e, até o momento, atendemos a sete turmas, em dois turnos, proporcionando um período semanal do projeto para cada uma delas. Iniciamos o trabalho com a proposta de construir brinquedos e materiais alternativos e desenvolver jogos e brincadeiras a partir deles, para desenvolver diferentes conteúdos da Educação Física, levando em consideração as necessidades e interesses dos alunos. Todas as aulas foram planejadas e avaliadas, através de um relato diário, foram apontados os pontos positivos e negativos que ocorreram durante a aula, além da reação dos alunos sobre o material e as atividades desenvolvidas. Observamos também a grande receptividade das turmas para esse modo de conduzir as aulas de Educação Física na escola, pois os alunos, ao fabricarem seu próprio material, transformando o que seria lixo em brinquedos e posteriormente explorando habilidades diversas, o fazem com tamanha empolgação, além de mostrarem compreensão sobre a necessidade de preservação do meio ambiente. Podemos então concluir, que trabalhar a Educação Física na escola, a partir de uma temática como a “sustentabilidade e cidadania” pode ser uma boa estratégia para desenvolvermos conteúdos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal de forma integrada e significativa pra os alunos.

**Palavras-chave:** Educação Física. Conteúdos. Sustentabilidade. PIBID.

---

<sup>1</sup> Bolsistas do PIBID/ Capes – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/ Canoas, subprojeto de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

DARIDO et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 15(1):17-32, jan./jun. 2001.

DARIDO. Suraya; RANGEL, Irene. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008.

LOURENÇO JUNIOR, Alberto. **Construindo brinquedos com materiais recicláveis: sugestões de atividades**. Disponível em [http://xa.yimg.com/kq/groups/24793572/353431683/name/constr\\_brinq\\_mat\\_recicl.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/24793572/353431683/name/constr_brinq_mat_recicl.pdf)

## **CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Denise Grosso da Fonseca<sup>1</sup>, Roseli Belmonte<sup>2</sup> Machado e Sandro Machado<sup>3</sup>**  
**Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física – GEDAEF – ESEF/UFRGS**

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa que se propõe a investigar as implicações das políticas públicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física em escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre, a fim de verificar a existência de processos de educação continuada nas escolas, bem como compreender a visão dos professores Unidocentes a cerca da Educação Física. Neste recorte tentaremos, brevemente, expor nossas pretensões iniciais com esse estudo, apresentar o esboço do projeto e mostrar nossas primeiras considerações.

A metodologia central utilizada na pesquisa é de natureza qualitativa através de Estudo de caso, desenvolvido em uma escola pública estadual que possui os três níveis de escolaridade da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O estudo de caso, como lembra Kresburg Molina, (1999), “não é em si uma eleição metodológica; é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar” (p. 95). A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, individuais, com professores de Educação Física, de 5ª a 8ª série (um professor), de Ensino Médio (um professor) e professoras unidocentes da Educação Infantil (duas professoras) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (duas professoras) da Escola Estadual Presidente Roosevelt de Porto Alegre. A escolha dessa escola se deve a sua tipologia, que contempla os níveis de escolaridade propostos para a investigação. Após análise das entrevistas, outras questões emergiram suscitando a proposta deste trabalho. Nesse contexto, dentre as muitas falas dos professores, destacamos para iniciar nossos estudos uma recorrência nas respostas das Pedagogas quando questionadas sobre suas formações em relação à área da Educação Física. Notamos que elas não se referem às aprendizagens realizadas na Graduação em Pedagogia como relevantes para a aquisição dos conhecimentos necessários para trabalhar Educação Física em suas classes unidocentes na Escola Estadual pesquisada. A partir dessas primeiras impressões nos interessou aprofundar nossos estudos a respeito de: a. A presença da Educação Física nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia; b. A dicotomia entre teoria e prática na formação de professores e c. A exigência dos saberes interdisciplinares na formação de professores em Pedagogia – análise da Prova Docente do Ministério da Educação.

Para prosseguir com essa parte de nosso estudo, selecionamos seis instituições da região metropolitana de Porto Alegre que consideramos relevantes na formação de Licenciados em Pedagogia: UNISINOS, UNIRITTER, ULBRA/Canoas, PUC, FAPA e UFRGS. Dessas Universidades, destacamos as Matrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia buscando analisar as disciplinas que as compõem, bem como procurando identificar a presença de conteúdos relativos à área da Educação Física. Em uma análise preliminar, percebemos que todos os cursos possuem disciplinas que apresentam em suas ementas e nas listagens de conteúdos assuntos pertinentes ao trabalho da Educação Física nos Anos Iniciais. Além deste levantamento, também analisamos a Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, instituída por meio da Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011, com o objetivo principal de subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica. A Prova

1 Professora Doutora Denise Grosso da Fonseca – Escola de Educação Física- UFRGS.

2 Mestre em Educação e Graduada em Educação Física.

3 Licenciado em Educação Física.

tem ainda os objetivos de proporcionar parâmetros para a autoavaliação dos candidatos à docência e oferecer informações para subsidiar a formulação e a avaliação das políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes<sup>4</sup>. Nosso interesse era o de perceber quais são as atuais exigências do MEC para a formação atual de Pedagogos que atuam interdisciplinarmente e no caso das escolas estaduais gaúchas, de modo unidocente, para a área da Educação Física. Destacamos, então, que para o eixo do conhecimento denominado de Educação Física – de acordo com a Matriz de Referência analisada – é exigido que os futuros Pedagogos saibam a respeito de Corpo e Cultura, Jogos, brincadeiras e brinquedos, Esporte e Sociedade, Princípios e procedimentos das práticas corporais.

Desse modo, buscaremos problematizar os possíveis motivos que levam os professores unidocentes da Escola Estadual pesquisada a não fazerem referência às aprendizagens na área da Educação Física em suas graduações e as diferenças existentes entre as exigências da formação de Pedagogos pelo MEC para o eixo do conhecimento denominado de Educação Física e as disciplinas ofertadas nos Cursos de Pedagogia. No nosso entendimento, bem como aponta Tardif (2002), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54) e, por esse motivo, faz-se necessário nesta pesquisa debater alguns desses aspectos.

**Palavras-chaves:** Educação Física. Currículo. Formação Docente. Unidocência

## REFERÊNCIAS

KREUSBURG MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico e o estudo de caso: uma reflexão introdutória, in MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, A. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS e Sulina, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

---

<sup>4</sup> Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_docente/legislacao\\_documentos/2011/documento\\_matriz.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_docente/legislacao_documentos/2011/documento_matriz.pdf)>. Acesso em 15 de janeiro de 2013.

## DESENVOLVIMENTO COGNITIVO ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Luiz Pereira de Souza Neto

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior, junto a esse projeto desenvolvemos a oficina de jogos e brincadeiras na escola Charles Garcia, no município de Parintins – Amazonas. Nós, bolsistas, desenvolvemos e propiciamos a compreensão da importância dos brinquedos, dos jogos e das brincadeiras na evolução do processo do desenvolvimento humano, possibilitando o uso de novas estratégias na educação e oferecer a possibilidade de brincar livremente, podendo a criança dirigir a atividade, criar, inventar, transformar, construir e se expressar.

O brincar para essas crianças é fundamental na vida delas, já que as crianças aparentaram ser capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas que muitas delas causadas pela utilização de entorpecentes por parte dos familiares, separação dos pais, dificuldades financeiras e fome. Elas procuram integrar experiências de dor medo e perda e associam isso à suas brincadeiras de forma a tentar solucionar o problema e ou dar um fim a história.

Vygotsky (1991) afirma que a brincadeira infantil é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Desta forma, a criança não diferencia o brinquedo e do seu significado, mas a utilidade que terá nas representações que serão feitas com o brinquedo.

Na escola Charles Garcia utilizou-se duas formas de lidar com a utilização de brincadeira, uma foi a utilização de brincadeiras onde as crianças conheciam e tinha aptidão nas brincadeiras como pular corda, "morto/vivo", futebol, basquete, a outra forma foi a utilização de blocos de construção, quebra-cabeças, jogos de memória, caça ao tesouro e a fabricação de brinquedos feitos pelos próprios alunos, onde foi observado um desconhecimento parcial entre as crianças da oficina, ou seja, algumas crianças já haviam brincado com alguns jogos, outras nunca haviam desenvolvido nenhuma atividade similar. O que torna ainda evidente a deficiência do direito de ser criança na escola.

Valorizamos o contato das crianças com a natureza. Segundo Kuhlmann Jr (1998, p. 138), para Froebel "Os jogos são tido como importantes, pois possibilitam às crianças o contato com a natureza e o relacionamento com outros seres humanos". Assim "...considerava a brincadeira como elemento fundamental para o crescimento da criança da segunda infância, isto é, após os três anos".

É através da brincadeira que a criança aprende a conhecer e a se relacionar com o mundo, tornando-se ativa através da prática e experimentação. A criança atua no mundo e sente-se bem neste papel. A linguagem da criança ocorre de forma diversa do adulto, pois ela não se expressa através da linguagem, mas a partir de suas brincadeiras demonstra suas experiências vividas. Além de outros aspectos, a brincadeira é também o meio que a criança utiliza para se expressar. A linguagem da criança se dá através da brincadeira, na qual comunica suas vivências atuais.

Dessa forma, podemos observar que são muitos os aspectos positivos que a brincadeira oferece à criança da escola Charles Garcia. A brincadeira também estimula a atenção, favorece o equilíbrio emocional, dá oportunidade à expansão de potencialidades, desenvolve a inteligência, a criatividade, a sociabilidade.

Observa-se que há um descaso por parte do sistema educacional, pois não é dado um espaço apropriado para a atividade lúdica na escola como a brinquedoteca, sala de jogos, ou ludoteca, nem mesmo capacitação apropriada para funcionários, isso implica no desenvolvimento afetivo defeituoso, ao interagir com outras crianças através de brincadeiras, o companheirismo, a disciplina, como ao guardar o brinquedo após usá-lo, no comportamento, na sociabilidade, a criatividade.

Ao observar todos esses fatos, chega-se à triste conclusão de que a infância ainda não é vista com a importância que ela merece e, mesmo havendo tanto avanço cultural e tecnológico, a liberdade de expressão da criança ainda continua tomando forma através das relações lúdicas nesse espaço educacional.

**Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Desenvolvimento cognitivo. Criança. Escola.**

## **REFERÊNCIAS**

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3ª Ed. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

VIGOTSKY, L. S., LÚRIA. A. R. E LEONTIEV, A N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

KHULMANN JR, M. **Pedagogia e rotinas no jardim de Infância**: In: Khulmann Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 111-179.

## DIFERENTES INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fioravante Corrêa da Rocha<sup>1</sup>  
Elisandro Schultz Wittizorecki<sup>2</sup>

O presente projeto de pesquisa está vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e tem como tema de estudo diferentes infâncias e as práticas pedagógicas dos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Portão/RS. Nossa pretensão é compreender como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação Física e como isso repercute na sua prática pedagógica na educação infantil.

Entendemos que a infância merece ser contextualizada em relação ao tempo, à cultura, à classe, ao gênero e aos aspectos socioeconômicos. Por isso “não há uma infância natural e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 21). É importante compreender que “(...) uma mesma sociedade, em seu tempo, comporta, a partir de sua realidade sócio-econômica e cultural, diferentes infâncias, cada qual com características distintas, contextualizadas ao “local social” ocupado” (ROCHA, 1999, p. 41).

Nesta perspectiva, Ariès (1981) argumenta que na antiguidade até a idade Média não existia o termo chamado infância, sendo constituído somente na modernidade. Durante a Idade Média ocorreram transformações na sociedade e a criança que não era distinguida do adulto passou a assumir um papel central na dinâmica social. Esta dinâmica demonstrava então os laços de afetividade entre os integrantes da família. Com tais modificações, produziu-se o que foi denominado por Ariès (1981) como “sentimento de infância”, que exprime uma ideia de consciência da particularidade infantil decorrente de um processo histórico.

Por outro lado, Heywood (2004) desde uma visão distinta da referenciada por Ariès, defende que havia uma infância presente na Idade Média mesmo que a sociedade não destinasse tempo para a mesma. O autor defende que no século XII é possível encontrarmos indícios de cuidados psicológicos e investimentos sociais destinados às crianças e que a partir do século XVI, a sociedade já distinguia a criança do adulto e a considerava como um ser de particularidades diferenciadas.

Para melhor compreender esta noção de infâncias, recorreremos a título de ilustração ao filme “Crianças Invisíveis”, que aborda a realidade de crianças pelo mundo tratando temas como exploração de trabalho infantil, dependência de drogas, guerras, conflitos familiares e desigualdade social. Ao tratar desses temas é possível entender que os determinantes da infância não são somente características individuais de crianças ou adultos, mas também os contextos históricos, econômicos, políticos e condições sociais no qual a criança vive. As condições de exclusão, pobreza e o preconceito que se dão na vida de uma criança são muitas vezes negligenciadas, negadas, o que torna essas com a denominação de crianças invisíveis frente às lentes da mídia e da população.

Neste sentido, analisando nossa experiência docente, propomos as seguintes indagações: de que forma um professor de educação física articula sua prática pedagógica para contemplar a diversidade de realidades infantis presentes em suas aulas? Estas diferentes infâncias são percebidas pelo professorado

<sup>1</sup> Professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Portão/RS

<sup>2</sup> Professor de Graduação e Pós-Graduação na ESEF-UFRGS. Integrantes do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE da ESEF-UFRGS

de educação física em diferentes escolas? A escolha do tema de pesquisa surge a partir de nossas reflexões acerca da prática pedagógica do professor de educação física na Educação Infantil.

Tais inquietações nos moveram a pensar nestas questões especificamente no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Portão/RS, contexto em que atua um dos autores. Nossa intenção com este estudo é compreender melhor o mundo escolar para qualificar nosso entendimento acerca da educação física escolar e assim, concretizar práticas pedagógicas mais coerentes.

Com base nestas reflexões construímos o problema de pesquisa, cuja pergunta-chave se constitui na seguinte questão: como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação Física e como isso repercute na sua prática pedagógica na educação infantil?

Em relação às decisões metodológicas, de modo a buscar elementos empíricos que nos ajudem a responder o problema de pesquisa, realizaremos um estudo etnográfico com seis professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Portão/RS. Entendemos que a etnografia educativa representa uma opção metodológica coerente com os objetivos da pesquisa, na medida em que nos permite compreender o quê os professores fazem a partir de sua perspectiva, mediados pela cultura e cultura escolar em que estão imersos. Neste momento, o presente estudo está em fase de finalização e o trabalho de campo tem previsão para ser iniciado em setembro de 2013.

**PALAVRAS- CHAVE:** Educação Física. Prática Pedagógica. Diferentes Infâncias.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P.S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HEYWOOD, C. **Uma História da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Eloísa A . C. (1999) – **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia**. Campinas, SP: UNICAMP, tese de doutorado.

## EDUCAÇÃO ESTÉTICA E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

MADALÓZ, Rodrigo José; DEON, Viviana da Rosa; MÜRMANN, Cinara Valency Enéas;  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de  
Santo Ângelo GIEF (Grupo Interdisciplinar em Educação Física)

Pensar a inclusão em sua real semântica exige de nós educadores em primeiro lugar que estabeleçamos a diferença entre inclusão e integração - esta última parece ser a mais praticada em nossas escolas. Conforme Soler (2005), a inclusão exige a ruptura nos sistemas, ao ponto que a integração pede concessões ao sistema. Compartilhando ainda das ideias do autor, na escola inclusiva os indivíduos se adaptam para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais aberta as necessidades de todos. Num processo contrário, de integração, as pessoas com deficiências é que se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que apenas faz ajustes.

A Educação Física Escolar tem sido hoje uma via de acesso à inclusão. O Grupo Interdisciplinar em Educação Física a partir da linha de pesquisa em Pedagogia do Movimento Humano e da disciplina de Educação Física Inclusiva constante no currículo do curso de Educação Física – Licenciatura e Bacharelado realizou através do professor da disciplina e membro do grupo de pesquisa a experiência em tela, numa relação dialógica de produção e extensão do conhecimento.

O relato de experiência a seguir descreve uma vivência pedagógica ocorrida em uma escola pública estadual na cidade de Palmeira das Missões – RS, com 100 educandos de séries finais do Ensino Fundamental e educadores das diversas disciplinas do currículo. O objetivo do trabalho foi oportunizar aos educandos situações desafiadoras a partir de uma gincana cooperativa com atividades que permitissem a vivência de diferentes deficiências (motora, visual, auditiva) enfatizando a valorização da individualidade, das possibilidades e limitações, reforçando a importância da participação coletiva no processo inclusivo. O diário de campo, a observação participante e o registro fotográfico foram os instrumentos utilizados na coleta de informações.

Ao delinear a ação metodológica para o desenvolvimento da proposta inclusiva em questão, optou-se pelo viés do paradigma estético que entende que educação não difere de formação: a educação é um auxílio pedagógico para tornar possível a formação do sujeito SCHILLER (2002). A experiência estética pode ser entendida também como uma possibilidade humana de experimentar a felicidade, a satisfação e a plenitude. A educação estética, portanto, permite a formação completa do humano em seu processo de hominização (*ibidem*). Alocada está também a ideia do cuidar da sensibilidade que cada um possui no mais íntimo do seu ser. Dessa forma Galeffi corrobora afirmando que “a educação estética começa, assim, como *educação de si mesmo* e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude”, e complementa afirmando “o estético é aquilo que cada um é em sua experiência existencial, porque o importante é o como são desfiadas e afiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável” (2007, p. 104).

A Educação Física Escolar foi o pano de fundo no qual se desenrolou a proposta estética de educação de si mesmo e da experiência existencial de cada educando. As vivências transitaram entre as modalidades textuais do gesto, som e imagem, segundo Gennari (1997), pois se tratou de um processo de intervenção pautado na percepção que o corpo pode dar ao ser nas múltiplas aprendizagens.

As atividades realizadas com o grupo de educandos, voluntários, agrupados de forma mista, foram planejadas pelo professor de Educação Física, envolvendo as múltiplas deficiências. As atividades foram orientadas a partir de um viés lúdico e recreativo. É importante salientar que os educandos ainda não haviam experimentado, nem tampouco vivenciado atividades dessa natureza. Dentre as vivências oportunizadas destacamos: a) atividade de orientação - com os olhos vendados um aluno deveria guiar-se pelo espaço delimitado orientando-se pela voz de um segundo aluno a fim de encontrar um sino e tocá-lo; b) atividade de coordenação motora fina - um aluno com as mãos cobertas por meias deveria vestir e abotoar uma camisa; c) atividade de limitação dos membros inferiores - diversos alunos livres pelo espaço, sentados no chão, com um balão preso na cintura. Cada participante deveria tentar estourar o balão do colega e proteger o seu; d) atividade de percepção e sensação tátil - foram utilizados os seguintes materiais - lápis, frutas, livro, brinquedos, entre outros. Um aluno por vez sentado em uma cadeira teve a oportunidade de sentir, com os olhos vendados, os objetos que lhe eram entregues pelo professor. O aluno deveria identificar o objeto e verbalizar seu nome; e) atividade envolvendo equilíbrio - um aluno foi convidado a sentar-se em uma cadeira de rodas e segurar uma bandeja e outro a conduzir a mesma por certa distância. O aluno com a bandeja deveria equilibrar copos com água buscando e levando até outro ponto sem deixar derramar ou cair.

Da vivência pedagógica é possível tecer algumas considerações: a) durante a realização das atividades os alunos participantes verbalizaram que sentiam desconforto, medo e insegurança diante do desconhecido; b) nas atividades que exigiam deslocamento foi possível perceber limitação na relação corpo/espaço; c) os alunos participantes qualificaram as atividades como interessantes, desafiadoras e ao mesmo tempo puderam sentir na pele o que as pessoas com deficiência enfrentam no seu dia a dia (se colocar no lugar do outro); d) os alunos participantes expuseram que as atividades oportunizaram a reflexão acerca da sensação de perda, ou seja, nascer como uma pessoa "normal" e vir a adquirir ou desenvolver uma deficiência, que é necessário estar "pronto" para enfrentar tal adversidade; e) sentiram-se "preparados" para receber e "lidar" com as deficiências.

É possível qualificar a experiência, além da sua dimensão estética, também, como uma via de aprendizagem a partir e/ou através do corpo/movimento nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, sendo esta última de relevância ímpar para o processo de inclusão. A escola, portanto, caracteriza-se como um espaço possível para a inclusão e não apenas de integração e a Educação Física como componente curricular agregando a experiência do movimento pautado na teoria estética visando a interdisciplinaridade e a formação do sujeito.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar, Educação Estética, Inclusão.

## REFERÊNCIAS

- GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 7, p. 97-111, jun. 2007.
- GENNARI, Mario. **La educación estética: arte y literatura**. Barcelona: Paidós, 1997.
- SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusive: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

# EFEITO DE PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES DE EMAGRECIMENTO NO PERFIL ANTROPOMÉTRICO DE SUJEITOS COM SOBREPESO/OBESIDADE

FABIANA GARCIA<sup>1</sup>

CARLOS LEANDRO TIGGEMANN<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A obesidade é uma doença multifatorial ligada a uma série de doenças, como: doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes mellitus, entre outras, sendo que no Brasil o número de pessoas acima do peso ultrapassa 50% da população. O objetivo da pesquisa foi avaliar o efeito de programas interdisciplinares de emagrecimento no perfil antropométrico de sujeitos com sobrepeso/obesidade.

## METODOLOGIA

Para este estudo três grupos foram analisados, sendo que o grupo 1 e 2 da cidade de Teutônia (Peso Leve/Certel) e o grupo 3 da cidade de Caxias do Sul (Emagreça com Saúde/FSG). Os critérios de inclusão foram: idade igual ou maior que 18 anos e aprovação do PARQ. O grupo 1 foi constituído de 36 (46,15%) indivíduos, o 2 de 34 (43,58%) e o grupo 3 era composto por oito (10,25%) indivíduos. Do total de 124 indivíduos, 46 (37,09%) não foram avaliados, pois apresentavam IMC normal. Somente 78 indivíduos apresentavam níveis de sobrepeso e obesidade. Deste número, 87,2% dos participantes eram do sexo feminino, enquanto 12,8% eram do sexo masculino. A idade média dos 78 participantes do programa foi de  $44 \pm 11,16$  anos. Os sujeitos foram submetidos a uma avaliação antropométrica inicial para obter valores de massa corporal (MC), estatura, perímetro abdominal (PA) e IMC. Para mensurar estas variáveis utilizou-se uma balança eletrônica para MC, um estadiômetro para estatura, uma fita métrica para PA e a partir dos resultados da MC e da estatura foi realizado o cálculo  $MC/m^2$  para obter o valor do IMC dos sujeitos. Semanalmente era mensurada a massa corporal dos indivíduos, e se registrava a quantidade de dias e tempo de exercício realizado nos últimos sete dias, através do relato dos mesmos. Após esta avaliação, os sujeitos foram submetidos a 18 semanas de acompanhamento nutricional e de exercícios físicos, que eram coordenados por uma Nutricionista e um Profissional de Educação Física. No programa Peso Leve ocorriam um encontro semanal (2h) e no Emagreça com Saúde ocorriam dois encontros (1h cada). Porém, o controle da alimentação e de prática de exercício físico era o mesmo nos dois programas, sendo realizado através da Dieta dos Pontos, e registrado em um formulário o tempo de prática de exercício fora do programa. Após as 18 semanas a avaliação foi reaplicada para análise e comparação dos dados.

## RESULTADOS

A análise dos dados foi realizada em grupo único e também estratificada conforme IMC. Os indivíduos obtiveram uma frequência de participação dos encontros em média de  $80,79 \pm 19,80$ . A média de tempo de prática de exercício durante as 18 semanas foi de  $162,75 \pm 94,51$  minutos/semanais, obtendo o valor de  $3,08 \pm 1,25$  para a quantidade de dias que eles praticavam durante a semana. Por meio da avaliação

<sup>1</sup> Graduada em Educação Física pela Faculdade da Serra Gaúcha

<sup>2</sup> Professor do curso de Educação Física da Faculdade da Serra Gaúcha e professor do curso de Educação Física da Univates

antropométrica verificaram-se as variáveis de MC, PA e IMC, mostrando diferenças significativas quando analisados em grupo único. Em um pré e pós-teste obteve-se os resultados de  $82,73 \pm 15,32 / 78,24 \pm 15,30$  (MC),  $97,85 \pm 12,53$   $92,27 \pm 12,37$  (PA) e  $31,24 \pm 4,62$   $29,65 \pm 4,52$  (IMC). Analisando a redução de massa corporal no final do programa, os resultados mostraram-se positivos: 19,5% (redução de até 1,0kg), 44,2% (redução de 1,0 a 5,0 kg), 22,1% (de 5,0 a 10kg) e 14,3% (redução acima de 10kg). Analisando os participantes estratificados pelo IMC, 47,44% classificaram-se com sobrepeso e 52,56% como obesos. A média de frequência no programa do grupo de sobrepeso (GSP) foi de  $82,36 \pm 18,64$  e do grupo de obesos (GOB)  $82,36 \pm 18,64$ . . Quanto à média semanal de dias e tempo de exercício físico praticados pelos participantes durante o semestre, obteve-se o valor de  $3,19 \pm 1,17$  dias e  $173,95 \pm 111,67$  minutos pelo grupo GSP, enquanto que o GOB apresentou média de  $2,99 \pm 1,29$  dias e  $152,64 \pm 72,84$  minutos por semana. A média de redução de peso foi de  $3,53 \pm 2,87$ kg para o GSP, enquanto o GOB apresentou redução de  $5,23 \pm 4,96$ kg, não apresentando diferença significativa entre os grupos ( $p > 0,05$ ). Comparando os grupos de GSP e GOB as variáveis de MC e IMC apresentaram diferenças significativas no pré e pós- teste. Foram observadas reduções dos valores de IMC em ambos os grupos. No GSP ( $n=35$ ) houve redução de  $\sim 4,4\%$ , enquanto o GOB ( $n=41$ ) apresentou redução de  $\sim 4,7\%$ . Considerando os dados do PA, quando avaliada a condição de risco de desenvolvimento de doenças cardiovasculares, percebemos que grande parte dos sujeitos passou de alto risco para risco moderado no fim do programa.

## CONCLUSÃO

A partir dos resultados encontrados no presente estudo, concluímos que os programas de emagrecimento mostraram-se eficientes na redução da massa corporal dos participantes.

**Palavras-chave:** Emagrecimento. Obesidade. Sobrepeso. Exercício físico.

## **ENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO NO PROJETO “ESCOLAS ESPORTIVAS DA UNIVATES”**

Rodrigo Lara Rother  
Mateus Timoto e Clairton Wachholz  
Univates

### **INTRODUÇÃO**

Sabe-se que as ações relacionadas ao esporte são aquelas que têm apresentado maior resultado nos aspectos ligados à socialização, em especial no que se refere à criação de novos modelos para a prevenção e tratamento dos danos às crianças e adolescentes, causados pelos problemas sócio-econômicos (Tubino, 1992). Além destes benefícios sociais, as atividades esportivas que abrangem suas duas principais manifestações (participação/formação social e rendimento/formação esportiva) dão a possibilidade aos praticantes de melhorarem seus hábitos de saúde e serem detectados e formados possíveis talentos futuros (Tubino, 1992; Santin, 1994; Tubino, 1997; Betti, 2001). Os benefícios destas atividades não se restringem apenas aos praticantes diretos. Para os próprios professores que atuam com estas crianças e adolescentes, as vivências e experiências adquiridas no desenvolver destas atividades enriquecem a formação como educadores, principalmente no caso de estagiários iniciantes (Santos, Diedrich e Rother, 2012).

### **CONTEXTUALIZAÇÃO**

O projeto esportivo/social “Escolas Esportivas da Univates” (EEU) é um Projeto de Extensão Institucional (PEI) de iniciativa da Univates e mantido em parceria com Prefeituras Municipais das regiões do Vale do Taquari, Rio Pardo e Serra. O projeto está no seu quarto ano de desenvolvimento.

### **METODOLOGIA**

As atividades do projeto são baseadas no fomento de núcleos esportivos nas modalidades de voleibol feminino e basquetebol masculino, oferecidas gratuitamente para crianças dos oito aos 17 anos no turno inverso ao escolar. As aulas são semanais. Duas vezes ao ano os alunos são levados ao Complexo Esportivo da Univates, onde são realizados encontros de integração entre todos os núcleos. As atividades são ministradas por acadêmicos de Educação Física da Univates residentes nos municípios atendidos.

### **OBJETIVOS**

Dentre os objetivos das EEU podemos destacar três que atingem diretamente o envolvimento das comunidades onde o projeto está inserido: 1- oferecer a prática de atividade física e seus benefícios para a maior quantidade possível de crianças; 2- descobrir e encaminhar novos talentos esportivos; e 3- oportunizar aos acadêmicos da Univates inserção no mercado de trabalho e fonte de experiência na sua formação profissional.

## RESULTADOS

Para o cumprimento destes três objetivos citados, contamos com um grande envolvimento da comunidade regional e da comunidade acadêmica. No que diz respeito à comunidade regional, desde o início do projeto em 2010 até o ano de 2012, cinco municípios estiveram envolvidos nas atividades, disponibilizando 14 locais em diferentes comunidades para as suas práticas. No primeiro ano de funcionamento, em 2010, foram realizados 450 atendimentos. Já em 2011, quando tínhamos previsão de 600 atendimentos, superamos esta marca com 730 crianças e adolescentes. Em 2012, a quantidade registrada foi de 650 atendimentos. Do total de crianças atendidas desde o início do projeto, foram encaminhadas uma grande quantidade de possíveis talentos esportivos futuros, contando que somente em 2012, quatro ingressaram nas equipes de competição de base da Associação Vale do Taquari de Esportes (voleibol) e um no Clube Atlético Ubirajá (basquete). Sobre o envolvimento da comunidade acadêmica, temos contabilizado desde o início das EEU a participação de dois coordenadores (professores da instituição), dois bolsistas, nove estagiários e dois voluntários, todos acadêmicos do curso de Educação Física da Univates. Dos 11 acadêmicos que atuaram no projeto (bolsistas e estagiários), 08 tiveram sua primeira oportunidade de emprego na área e três já tinham experiência mas não estavam atuantes na Educação Física. Todos estes envolvidos participam de atividades de capacitação a cada trinta dias com os professores coordenadores no Complexo Esportivo da Univates. Ainda no envolvimento acadêmico, podemos citar a participação dos atletas das equipes adultas de basquetebol e voleibol apoiadas pela instituição nos eventos de integração entre os núcleos das EEU, realizando jogos de exibição, oficinas com as crianças e arbitragem dos jogos disputados entre os participantes.

## CONCLUSÕES

Considerando este contexto, podemos perceber um grande envolvimento da comunidade regional e acadêmica da Univates com o Projeto de Extensão Institucional Escolas Esportivas da Univates, o que auxilia de maneira fundamental na obtenção de sucesso para os objetivos delineados no projeto.

**Palavras-chave:** Projeto social. Envolvimento da comunidade. Formação profissional.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

SANTOS, D., DIEDRICH, M. e ROTHER, R. Estágio Supervisionado I. In.: **Anais da XIV Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa**. Lajeado: Ed. da Univates, 2012. pág. 60. Disponível em <http://www.univates.br/meep>. Acesso em 18 de dezembro de 2012.

## ESTILO DE VIDA DE ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Camila Martins da Silveira<sup>1</sup>  
Bernardo Lima Prates<sup>1</sup>  
William Lara de Oliveira<sup>1</sup>  
Lisiane Borges Rocha Sampedro<sup>1,2</sup>

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é explorar o estilo de vida de adolescentes, com idades entre 15 e 17 anos, de uma escola pública estadual de Porto Alegre – RS, participantes de atividades físicas e esportivas, ofertadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, do Ministério de Educação. Conhecer o estilo de vida destes jovens poderá auxiliar no planejamento das atividades pedagógicas das aulas de Educação Física (EF) como também proporcionar uma melhor orientação para um estilo de vida saudável.

### METODOLOGIA

Foram analisados 65 escolares, de ambos os sexos, com idades de 15 a 17 anos (15 anos = 21; 16 anos = 23; 17 anos = 21). Os escolares implicados nesta pesquisa eram participantes de um projeto desportivo intitulado "Clube de Esportes" no contra turno escolar. Para coleta de dados, foi utilizado o instrumento "Pentáculo do Bem-Estar" (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000), que é composto por 15 itens subdivididos em cinco componentes: Nutrição (Nu), Atividade Física (AF), Comportamento Preventivo (CP), Relacionamento Social (RS) e Controle de Estresse (CE). Foi utilizada uma escala de tipo Likert de quatro pontos para responder aos itens: onde 0 (zero) significa absolutamente não faz parte do estilo de vida (nunca), 1 (um) corresponde às vezes ao comportamento (as vezes), 2 (dois) quase sempre verdadeiro (quase sempre), 3 (três) sempre corresponde ao comportamento (sempre). O Pentáculo do Bem-Estar sugere uma análise através de índices que correspondem a uma média entre as 3 repostas de cada componente, em que valores entre 0 e 0,99 corresponde a um índice negativo, entre 1 e 1,99 índice regular e entre 2 e 3 índice positivo. O tempo de aplicação do questionário foi em torno de 10 minutos.

Os dados foram analisados através das funções do programa Microsoft Excel gerando a média das respostas aos 3 itens de cada componente e classificados de acordo com os índices sugeridos pelo próprio Pentáculo do Bem-Estar.

### RESULTADOS

Com relação à amostra geral, pode-se observar que os adolescentes participantes apresentaram valores positivos - de 2,13 a 2,73 - em todos os componentes. Ao fazer uma classificação hierárquica do menor ao maior índice dos componentes observa-se o seguinte: Nu (2,13), AF (2,44), CE (2,5), CP (2,54) e RS (2,73).

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, camila.silveira.003@acad.pucrs.br

<sup>2</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia e Psicologia do Esporte, NP3 Esporte, UFRGS – Brasil, lisianerocha@hotmail.com

Ainda que positivos, Nu e AF apresentaram os menores índices entre os componentes, o que vai ao encontro de estudos que constataram que os jovens têm pouca preocupação com a alimentação (SENE; PORTO, 2010; FLAUSINO; *et al.*, 2012; ALBANO; SOUZA, 2001) bem como com a prática de atividade física (SENE; PORTO, 2010).

O componente RS apresentou o maior índice, mostrando que os jovens dão importância as relações que são formadas nessa etapa da vida. Condiz com tal, o estudo realizado por Paim; Pereira (2004), onde observou-se que jovens escolares praticantes voluntariamente de aulas de capoeira buscavam na atividade fazer novas amizades.

Com relação à análise da variável idade, aos 16 e 17 anos, todos os componentes apresentaram índices positivos, e na idade de 15 anos a Nu apresentou índice regular. Cabe ressaltar que o componente Nu foi o que apresentou os menores índices em todas as idades, demonstrando a pouca importância para o fator nutricional na vida destes adolescentes.

## CONCLUSÃO

Os resultados permitem concluir que apesar de os índices serem positivos na maioria dos componentes, os adolescentes necessitam de maiores informações a respeito de hábitos alimentares saudáveis e dos benefícios da prática de atividade física. Faz-se assim necessária a inclusão de tais temas nas aulas de EF com vista a melhorar a qualidade de vida destes jovens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bem-Estar. Estilo de vida. Adolescentes.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, R. D.; SOUZA, S. D. de. Ingestão de energia e nutrientes por adolescentes de uma escola pública. **Jornal do Pediatra**, Rio de Janeiro, v. 77, n. 6, p. 512-516, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v77n6/v77n6a15.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013.
- BRAGA, P. D.; MOLINA, M. del C. B.; CADE, N. V. Expectativas de adolescentes em relação a mudanças do perfil nutricional. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1221-1228, 2007.
- FLAUSINO, N. H. *et al.* Estilo de vida de adolescentes de uma escola pública e de uma particular. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n. 1, p. 491-500, 2012.
- NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. O Pentágono do Bem-Estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos e grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 48-59, 2000.
- PAIM, M. C. C.; PEREIRA, E. F. Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 159-166, 2004.
- SENE, R. F.; PORTO, M. M. Qualidade de vida: conceitos e perspectivas. **Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 14, n. 142, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/qualidade-de-vida-conceitos-e-perspectivas.htm> Acesso em: 12 dez. 2012.

## **ESTILO DE VIDA DE MENINOS E MENINAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DE PORTO ALEGRE-RS**

Camila Müller Angonese<sup>1</sup>

Anderson Aires<sup>1</sup>

Tiago de Deus Gonçalves<sup>1</sup>

Lisiane Borges Rocha Sampedro<sup>1,2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste estudo é explorar o estilo de vida de adolescentes do sexo masculino e feminino, de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre- RS, participantes de atividades físicas e esportivas ofertadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do Ministério de Educação. Conhecer o estilo de vida de acordo com o sexo poderá ajudar na compreensão das possíveis diferenças existentes entre meninos e meninas e no planejamento das atividades propostas.

### **METODOLOGIA**

Foram analisados 70 estudantes de uma escola pública estadual da cidade de Porto Alegre- RS, sendo 33 do sexo masculino e 37 do sexo feminino, participantes do projeto "Clube de Esportes" no contraturno escolar. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o Pentáculo do Bem-Estar (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000) para análise do estilo de vida individual. Trata-se de um instrumento composto por 15 itens subdivididos em cinco componentes: Nutrição (Nu), Atividade Física (AF), Comportamento Preventivo (CP), Relacionamento Social (RS) e Controle de Estresse (CE). Utilizou-se uma escala de tipo Likert de quatro pontos para responder aos itens onde: 0 (zero) significa absolutamente não faz parte do estilo de vida (nunca), 1 (um) condiz às vezes ao comportamento (às vezes), 2 (dois) quase sempre verdadeiro (quase sempre), 3 (três) corresponde sempre ao comportamento (sempre). O Pentáculo do Bem-Estar sugere uma análise através de índices que equivalem a uma média entre as 3 repostas de cada componente, em que valores entre 0 e 0,99 representa um índice negativo, entre 1 e 1,99 regular e entre 2 e 3 positivo. O tempo de aplicação do questionário foi em torno de 10 minutos.

Os dados foram analisados através das funções do programa Microsoft Excel gerando a média das repostas aos 3 itens de cada componente, de acordo com a variável sexo e classificados conforme os índices sugeridos pelo próprio Pentáculo.

### **RESULTADOS**

Analisando os resultados observam-se índices positivos para ambos os sexos. As meninas apresentaram maiores índices em CP, RS e CE e menores em Nu e AF. Já os meninos mostraram altos índices em AF, RS e CE e baixos em Nu e CP.

Desta forma, percebe-se que os meninos são mais ativos fisicamente que as meninas. Uma pesquisa (SCHNADELBACH, SARTORI, 2010) realizada com 97 jovens de escolas públicas da cidade de Porto Alegre/

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, camilamulleran@gmail.com

<sup>2</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia e Psicologia do Esporte, NP3 Esporte, UFRGS – Brasil, lisianerocha@hotmail.com

RS corrobora com os resultados do presente estudo, demonstrando que 41,8% dos meninos participam de alguma prática esportiva enquanto as meninas totalizam somente 16,6%.

No componente CP as meninas mostraram índices superiores, demonstrando ter maiores preocupações com o uso de cinto de segurança, ingestão de álcool, drogas e assuntos ligados à saúde. Um estudo realizado com 5.981 estudantes, de escolas públicas do estado de Minas Gerais mostrou um predomínio do uso frequente de álcool, cigarro e drogas ilícitas pelos rapazes se comparados às moças (BERTONI, *et al.*, 2009).

Já no componente Nu observam-se baixos índices em ambos os sexos, demonstrando a pouca importância dada a este aspecto pelos adolescentes. Um estudo (DA SILVA, *et al.*, 2008) realizado para conhecer os hábitos alimentares de 720 alunos, de doze escolas públicas de Fortaleza- CE, constatou que, arroz e pão são consumidos por 85,2% dos adolescentes, enquanto que frutas e hortaliças/folhosos não têm consumo habitual, demonstrando um desequilíbrio na ingestão dos nutrientes adequados para a adolescência.

## CONCLUSÃO

Analisando os resultados obtidos nesta pesquisa conclui-se que em ambos os sexos, os cinco componentes do Pentágulo do Bem-Estar apresentaram índices positivos. As meninas expressaram maiores índices em CP, RS e CE e baixos em Nu e AF. Já os meninos mostraram altos índices em AF, RS e CE e baixos em Nu e CP. Apesar de os índices serem positivos, vê-se necessário orientar os meninos em relação a comportamentos preventivos, as meninas em relação à atividade física e ambos os sexos sobre a importância dos aspectos nutricionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estilo de vida. Adolescentes. Meninos. Meninas.

## REFERÊNCIAS

NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. L. O pentágulo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos e grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 48-59, 2000.

BERTONI, N. *et al.* Uso de álcool e drogas e sua influência sobre as práticas sexuais de adolescentes de Minas Gerais, Brasil. **Saúde Pública**, v. 25, n. 6, p. 1350-1360, 2009. Disponível em: [http://www.abead.com.br/artigos/arquivos/Artigo\\_%20drogas\\_e\\_sua\\_influencia\\_sobre\\_as\\_praticas\\_sexuais\\_de\\_adolescentes.pdf](http://www.abead.com.br/artigos/arquivos/Artigo_%20drogas_e_sua_influencia_sobre_as_praticas_sexuais_de_adolescentes.pdf). Acesso em: 24 de março de 2013.

SCHNADELBACH, R. R.; SARTORI, R. F. Educação Física além da escola. Perfil do estilo de vida e o índice de massa corporal. **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n.143, 2010.

DA SILVA, *et al.* Hábitos alimentares de adolescentes de escolas públicas de Fortaleza, CE, Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 1, n. 62, p. 18-24, 2009.

## EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Jóice Sanini da Silva  
Univates

O presente trabalho visa a apresentar minha trajetória de estágio supervisionado III do curso de Educação Física da Univates, realizada no semestre 2012B, em escola da cidade de Lajeado/RS. No primeiro momento, busquei conhecer o colégio e as possibilidades de horários em que acontecem as aulas de Educação Física. Analisei as disponibilidades de horários e as turmas das sextas-feiras adequavam-se as minhas possibilidades. A partir de entrevista com a direção, coordenação e professora de Educação Física, fui inserida nas aulas das turmas de terceiros anos para observar como acontecem as aulas de Educação Física, especialmente no que se refere ao comportamento dos alunos e à forma de condução da professora titular da disciplina.

Após observar atentamente as aulas, preparei a proposta pedagógica com descrição do colégio, das turmas, da fundamentação teórica, dos objetivos e do cronograma das aulas. Ao iniciar as práticas, elaborei diários de campo, com a finalidade de poder relembrar situações vivenciadas em aula para fins avaliativos e de finalização do estágio.

A Educação Física no Ensino Médio deve ter uma atenção especial dos professores. Devemos dar importância às práticas de segmentos musculares e aperfeiçoar técnicas e táticas desportivas, mas também não podemos deixar de lado o compromisso com a continuidade e o aprofundamento da formação social e humana do jovem (FALKENBACH, 2002). Pensando nisso, levamos em consideração a necessidade de proporcionar aos alunos atividades diversificadas, abrangendo o conhecimento do corpo, suas limitação e possibilidades, vivências diferenciadas, incentivando a formação pessoal, desportos adaptados, dando-se ênfase à criatividade, descontração sem priorizar a competição entre os alunos.

As aulas foram de caráter teórico-prático, diretivas e semidiretivas, expositivas, dialogadas, dinâmicas, podendo utilizar vídeos, som para esclarecer conteúdos realizados, proporcionando melhor compreensão e aprendizagem dos alunos. Seguiremos a mesma linha metodológica da professora titular de Educação Física, pois o grupo escolar esta satisfeito com suas ações em sala de aula. As explicações sobre as atividades forma em quadra buscando um bom aproveitamento do tempo para as atividades.

Conforme Vasconcelos (1995) a avaliação do aluno tem como objetivo informar aos alunos, pais e professores como está o desenvolvimento do aluno e seu processo de ensino aprendizagem nas aulas. A avaliação faz parte do processo educacional dos alunos, devem-se analisar todos os momentos da aula e não apenas no jogo em si. Ela nunca deve ser usada para comparar os alunos, comparações criam competições, desânimo, inveja e ódio. Cada um deve ser comparado apenas consigo próprio. As avaliações realizadas durante o estágio foram de acordo com a metodologia seguida pela professora da escola. Avaliou-se a prática, o uso de roupas adequadas para a prática, a organização do caderno e a nota do simulado para o Enem realizado pela escola.

Como exigência da disciplina de estágio apresentei um artigo sobre “uma experiência de estágio supervisionado III no ensino médio com práticas diversificadas apresentando os resultados na ótica dos estudantes”. Este foi realizado durante o semestre B de 2012. É um trabalho de corte qualitativo descritivo, no qual através de experiências do estágio notei que os estudantes aceitaram certas mudanças de hábitos nas aulas de Educação Física. Busquei compreender a necessidade de mudanças para alunos do Ensino Médio, e como nós, futuras professoras de Educação física, podemos contribuir para mudar esta questão.

Para o desenvolvimento desse estudo, além de revisão bibliográfica, na qual procuro o conhecimento sobre a Educação Física escolar e formação de professores. Utilizei de questionário visando a entender o que os estudantes acharam das práticas vivenciadas por eles nas aulas de Educação Física durante o período de estágio. Com isso pude perceber muito pontos positivos em relação ao experimentar o diferente, o não tradicional. Esse estudo teve como objetivo, trazer à tona três discussões: a primeira- motivos que levam os estudantes a optarem por não mais praticar atividades físicas durante a aula de Educação Física; segunda: os amplos conteúdos que a Educação Física comporta para que possamos visualizar melhor como são necessárias mudanças nas aulas; e, terceiro: as reações obtidas por determinados estudantes que vivenciaram aulas diversificadas- uma análise das respostas.

Com base nas constatações, verifiquei o quanto o professor de Educação Física é importante para o desenvolvimento do gosto pelas diversas práticas corporais. Devemos persistir nas mudanças quando sabemos que estas são positivas e trarão ganhos para nós professores, como a sensação do dever cumprido, onde os estudantes reconhecerão a importância das práticas corporais e estudos acerca do seu corpo e comunidade em geral que terá jovens disciplinados, educados e com uma rica bagagem de aprendizagens motoras.

Não podemos deixar que a Educação Física acabe por ser uma mera disciplina que se possa brincar por lazer e recreação- para isto temos praças, parque, clubes etc. Devemos buscá-la em sua verdadeira legitimidade e o caminho será por espaços como as escolas, juntamente com estudantes professores e direção

**Palavras Chave:** Experiências. Estágio. Vivências. Escola. Alunos.

## REFERÊNCIAS

FALKENBACH, Atos Prinz. **A Educação Física na escola: uma experiência como professor.** Lajeado: Univates. 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos s. **Planejamento Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** 3. ed. São Paulo: Libertad. 1995.

## FESTIVAL DE MINIVOLEIBOL: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

TORRES, Maickel, BALSAN, Giovana, KEMPER, Carlos  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Santo Ângelo  
Grupo Interdisciplinar em Educação Física - GIEF

No dia 07 de julho de 2012, realizou-se no Ginásio Marcelo Mioso na cidade de Santo Ângelo, o Festival de Mini Voleibol, tendo como objetivo possibilitar a integração entre alunos de diversas escolas participantes da disciplina de Oficina de Experiência docente V, bem como proporcionar aos alunos um ambiente agradável e favorável de prática do Voleibol.

Este evento é o ponto culminante da disciplina de Oficina de Experiência docente V o qual teve início no dia 12 de maio, onde os acadêmicos de Educação Física – Licenciatura- iniciaram sua prática docente realizando diagnósticos e práticas pedagógicas em torno da modalidade Voleibol em diferentes escolas da cidade tendo como proposta metodológica o minivoleibol.

Estas práticas pedagógicas formaram a base para a realização do festival, onde os acadêmicos foram divididos em grupos de três integrantes por escola participante; os grupos de alunos foram divididos entre os acadêmicos sendo esta divisão feita por categorias de acordo com seu nível de jogo proposto por Mesquita (1998).

Os acadêmicos foram os responsáveis pela organização do evento, onde foram divididos em comissões que ficaram responsáveis pela parte de divulgação do evento, ou seja; cartazes para colocar na escola, fazer autorização para os pais liberarem seus filhos para comparecerem no evento, pedido de patrocínio, divulgação na imprensa e no site da universidade, convite para o evento, solicitação do complexo da prefeitura de Santo Ângelo para a realização do evento através de ofício encaminhado as autoridades do município que após ter recebido uma copia do projeto comunicou a cedência do complexo. O custeio do evento veio através de patrocínio e do rateio entre os acadêmicos.

Para a participação dos alunos das escolas foi enviado um documento para os pais (ou responsáveis), autorizando-os a participarem do evento. Os alunos deveriam, na data do evento, portar xérox do documento de identidade e cópia da autorização. Solicitou-se a cedência de transporte público para o deslocamento dos alunos de todas as escolas participantes no evento.

A abertura do festival foi realizada com a apresentação das escolas, com desfile dos alunos, enfileirados e identificados com o nome de sua respectiva escola, juntamente com seus professores, que os acompanharam como responsáveis. Após a execução do Hino Nacional, ocorreram os discursos de agradecimento dos professores regentes. A seguir, oficialmente, deu-se início às atividades esportivas.

Os grupos realizaram em torno de quatro jogos cada, em quadra reduzida de 9 por 4,5 metros. Cada jogo consistia na obtenção de 30 pontos, sendo divididos em dois *sets* de 15 pontos. A equipe que atingia 30 pontos encerrava o jogo. A finalização do jogo por pontos atingidos foi uma forma adequada para deixar a disputa das partidas com um menor caráter competitivo, pois o festival tem por objetivo a socialização e a integração com os alunos participantes.

Utilizamos-nos da metodologia do mini voleibol que, segundo Pirolo (1997), consiste em um método simples e adaptado às necessidades das crianças de oito a 14 anos, para a aprendizagem do voleibol, jogado por duas equipes compostas por menos de seis jogadores em cada time, resultante de reflexões didáticas onde as ações complexas se reduzem a situações de jogos simplificadas, correspondentes ao estado de desenvolvimento dos jogadores, regras foram adaptadas de forma que não foram exigidas diversas regras

do jogo oficial, mantivemos a metodologia para a estruturação dos jogos mantendo, assim, apenas uma linha pedagógica de trabalho.

A arbitragem foi realizada pelos acadêmicos de Educação Física Bacharelado da Uri, bem como a organização de súmulas, congresso técnico e armação das redes e adaptação do espaço físico.

O evento foi um sucesso, pois todos os alunos se divertiram na prática do voleibol, e os acadêmicos colocaram em prática o conhecimento teórico-prático, adquirido ao longo do curso através da prática docente, podendo assim adquirir experiência e ter maior contato com a realidade escolar. O festival não visou à competição, e sim a integração, a diversão e a possibilidade de prática dos alunos, ao final todos receberam uma medalha como lembrança de sua participação.

Após a realização do VIII Festival de Mini Voleibol que aconteceu da melhor maneira possível, verificou-se que, através de uma boa organização, empenho e responsabilidade das partes envolvidas, possibilitou-se que todo o planejamento realizado concretizou-se da maneira desejada. O objetivo central foi atingido, pois todos os alunos presentes tiveram uma experiência que levarão para as suas vidas.

**Palavras-chave:** Experiência docente. Minivoleibol. Educação física.

## REFERÊNCIAS

MESQUITA, Raquel In: GRAÇA, A, OLIVEIRA, J (Ed.) (1998). **O ensino dos jogos desportivos**. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

PIROLO, D. Mini-voleibol. Um método simplificado e adaptado para as crianças. In: **Anais da III Semana Científica do Curso Educação Física**, Uberlândia. p. 1-21, 1997.

## **FORMAÇÃO INICIAL E CAMPOS DE ATUAÇÃO DE EGRESSOS DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA**

Derli Juliano Neuenfeldt  
Daiani Clesnei da Rosa  
Univates

Neste trabalho, abordar-se-á a questão da formação inicial do profissional em Educação Física - Licenciatura, tendo como pontos de partida os seguintes questionamentos: Quais são os principais campos de atuação dos egressos? Quais os pontos fortes do currículo que cursaram? Quais as dificuldades que os egressos têm encontrado no exercício da profissão?

Para tanto, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar os principais campos de atuação dos egressos de um Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura e se eles estão necessitando aprofundar conhecimentos adquiridos na graduação.

Este estudo justifica-se pela necessidade de conhecer o processo formativo que se dá na formação inicial. A partir disso, acredita-se ser possível analisar a repercussão do Projeto Pedagógico do Curso em relação à formação dos egressos de Educação Física- Licenciatura buscando elementos que possibilitem pensar a formação continuada.

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. A população do estudo é representada por 252 egressos de um curso de graduação em Educação Física – Licenciatura do RS/BRA, formados no período de 2005 a 2012. A amostra foi constituída de 44 egressos que representam 17,5% da população. Ela foi constituída de forma não aleatória, sendo composta por adesão voluntária e individual. As informações foram coletadas mediante o uso de um questionário. As informações obtidas foram tabuladas, fazendo-se a contagem das frequências nas categorias estabelecidas, apresentadas em forma de frequência percentil em relação aos indicadores que mais se destacaram. Além disso, foi realizada a triangulação das informações com o referencial teórico. Cabe destacar que o nome dos egressos que participaram da pesquisa não foram divulgados, garantindo-se o anonimato.

Constatou-se que 84,10% dos egressos encontram-se em exercício profissional na área da Educação Física e que 15,90% não atuam na área. Predomina, entre os participantes da pesquisa, a possibilidade de atuação plena (88,64%), ou seja, na área escolar e não escolar. Evidenciou-se que 59,45% atuam apenas na área não escolar, 27,03% apenas na área escolar, 10,82% em ambas áreas e 2,7% na área não escolar e Ensino Superior.

Em relação aos níveis de ensino da área escolar tem-se: 42,11% na Educação Infantil, 36,84% no Ensino Fundamental e 15,79% no Ensino Médio. O estudo mostra a Educação Infantil como um campo promissor para a atuação dos licenciados em Educação Física. De acordo com Cavalaro e Muller (2009), a Educação Infantil é campo de atuação da Pedagogia e um dos entraves para a atuação de outro profissional, especialista, está relacionado à unicodência. Contudo, essas autoras defendem um trabalho integrado, no qual ocorra um planejamento coletivo entre o pedagogo e o professor de Educação Física.

Dos profissionais que exercem a profissão na área não escolar 46,51% atuam na orientação e prescrição de exercícios físicos; 20,93% na gestão do esporte e lazer, na área pública ou privada; 13,96% como docentes em escolinhas esportivas, técnicos ou árbitros; 9,3% em projetos sociais; 4,65% em grupos de terceira idade. Ainda, cabe destacar que, apesar de modesta (4,65%) já é perceptível a presença de profissionais de Educação Física atuando em equipes multidisciplinares da área da saúde.

Em relação aos pontos fortes do currículo, os egressos apontaram que ele é muito bom no que se refere à formação de professor para a atuação no contexto escolar (21,82%). Destacaram as relações da teoria com a prática, principalmente a importância dos estágios e das práticas de ensino desenvolvidas nas disciplinas (23,64%), que tiveram conhecimentos diversificados (25,45%), possibilidade de atuação plena (14,54%), incentivo à busca de conhecimentos (5,45%) e contribuições para a formação pessoal (5,45%). Para Caparroz e Bracht (2007), um aspecto importante na formação do professor diz respeito a ele perceber-se e constituir-se como autor de sua prática pedagógica, imbuído de autonomia que deve ser construída e conquistada na sua competência didático-pedagógica para desenvolver sua prática pedagógica na complexa trama do cotidiano escolar.

Em relação às principais dificuldades no exercício da profissão, na área não escolar foi apontada a necessidade de mais conhecimentos na área biomédica e na prescrição de exercícios físicos (52,63%), assim como na área de gestão (26,32%). Outro aspecto diz respeito à falta de valorização profissional e financeira (15,79%). Já na atuação na escola foram mencionadas como dificuldades: a atuação na Educação Infantil (15,38%), a relação professor-aluno (15,38%), a resistência dos alunos ao novo (11,54%), a desvalorização e o desconhecimento do papel da Educação Física na escola (11,54%). A questão da falta de reconhecimento da Educação Física no contexto escolar é um aspecto que permeia o discurso dos professores, contudo também está presente, no contexto não escolar.

Conclui-se que o principal campo de atuação dos egressos do curso de Educação Física – Licenciatura, deste estudo, é a área não escolar (70,27%). Em relação à formação os egressos mencionam que o currículo é muito bom no que se refere à formação de professor para a atuação no contexto escolar. Contudo, também se percebe que, ao mesmo tempo em que se valoriza a possibilidade de atuação plena se critica o fato de estarem percebendo a necessidade de mais conhecimentos nas áreas biomédicas e relacionados à prescrição de exercícios físicos, conhecimentos estes, hoje, contemplados no curso de Educação Física – Bacharelado. Na área escolar as maiores dificuldades estão relacionadas à atuação na Educação Infantil, na relação professor-aluno e na resistência ao novo. Em ambas as áreas é apontada, por parcela dos egressos, a necessidade de maior valorização do profissional de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física. Currículo. Formação Continuada. Licenciatura.

## REFERÊNCIAS

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O Tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas. v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 34. p. 241-250, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

## **FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIA DOCENTE: UMA PRÁTICA INDISSOCIÁVEL**

FERST, Fabrício, DEON, Viviana da Rosa, MADALÒZ, Rodrigo José, MURMANN, Cinara Valency Enéas  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Santo Ângelo  
GIEF – Grupo Interdisciplina de Educação Física

O escrito trata de um relato de experiência que teve como objetivo estabelecer relação entre a formação inicial em nível de experiência docente de acadêmicos do curso de Educação Física – Bacharelado e o conhecimento teórico/prático a partir da disciplina de Seminário de Aprofundamento em Esportes II: Atletismo, que visa à fundamentação técnico-tática do esporte, bem como o planejamento e organização do treinamento, periodização, controle e avaliação. Os acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santo Ângelo, desenvolveram esta experiência através de aulas ministradas para doze crianças de idade entre nove e quinze anos do projeto Pelotão Curumim de Santo Ângelo, aos sábados pela manhã no período de seis de outubro a vinte e quatro de novembro de 2012.

Ao estruturar o currículo do curso de Educação Física em nível de bacharelado, o coletivo de professores, engajados no processo de formação inicial de seus acadêmicos elaborou a proposta de formação profissional com o objetivo de oportunizar a formação técnico-científica que conferisse a qualidade ao exercício profissional, capacitando-os para intervir em diversos campos de atuação que a graduação em Educação Física confere (áreas do movimento humano associado ao estilo de vida ativa, saúde, qualidade de vida, formação esportiva, treinamento esportivo e lazer ativo) supõe pleno domínio da natureza do conhecimento e das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competência técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico reflexiva. Partindo deste mesmo objetivo o curso disponibiliza disciplinas de aprofundamento em esportes com o objetivo de garantir a fundamentação técnico-tática da modalidade escolhida, o planejamento e a organização do treinamento, periodização, controle e avaliação.

Para a viabilidade da proposta de trabalho foram seguidos os seguintes passos:

a) apresentação da proposta para os acadêmicos; b) divisão dos acadêmicos em duplas de trabalho; c) decisão das provas do atletismo que iriam contemplar as sessões de treinamentos, posteriormente realizou-se uma visita ao I Batalhão de Comunicações – I BECON para explanação da proposta, e convidar as crianças do Pelotão Curumim para participarem dos treinamentos e d) seminário final para socialização do conhecimento e organização de uma competição. Ao mesmo tempo em que as crianças foram convidadas para participar dos treinamentos de atletismo, foi encaminhado uma autorização para que os pais ficassem cientes do que estava acontecendo. Para dar início as atividades foi necessário um pequeno diagnóstico sobre as crianças em relação ao atletismo: a) aplicação de um questionário com as crianças com o objetivo de verificar quais os conhecimentos dos alunos em relação ao atletismo, b) aplicação de uma aula experimental para diagnosticar os limites e possibilidades da turma em relação ao atletismo.

As aulas de Aprofundamento em Esportes II – Atletismo aconteceu nas quartas-feiras a noite e sábados pela manhã. Nas quartas-feiras eram desenvolvidos os planejamentos sob o acompanhamento da professora responsável pela disciplina, e, nos sábados pela manhã aconteceram os treinamentos com as crianças durante uma hora e trinta minutos, das 10h às 11h e 30min. O planejamento foi composto

de um plano de trabalho para as oito sessões de treinamento, seguido de objetivos e sequência de trabalho em relação ao desenvolvimento da modalidade. Anterior a prática das atividades planejadas, estas deveriam passar pela supervisão da professora responsável que avaliava o planejamento e fazia algumas alterações quando necessário. As modalidades escolhidas para o treinamento foram: 100m, 110m com barreira, 1500m, salto em distância, arremesso de peso, lançamento de dardo, sendo que cada dupla de acadêmicos ficou responsável por uma das modalidades. Os treinamentos foram baseados no desenvolvimento da técnica da modalidade e desenvolvimento de força, coordenação motora e potência.

Para os registros das informações foram realizadas observações de campo e filmagem das aulas. Para análise dessas informações foram elaborados vídeos através das filmagens dos treinamentos. A finalização do trabalho foi através de um seminário final para que os grupos de trabalho apresentassem o que realizaram nos treinamentos e a progressão técnica das crianças em relação à modalidade desenvolvida.

Os resultados observados em relação aos acadêmicos foram: a) os acadêmicos demonstraram conhecimento teórico em relação à técnica das modalidades desenvolvidas; b) demonstraram algumas limitações na escolha das atividades e exercícios que eram desenvolvidos com as crianças, pois houve uma preocupação em relacionar o nível de desenvolvimento das mesmas com o nível das tarefas; c) houve dificuldade em determinar o tempo de descanso das atividades e a execução das mesmas; d) houve certa incompatibilidade entre a escolha das atividades/exercícios e o tempo disponível para os treinamentos.

Em relação às crianças podemos relatar que: a) as mesmas ficaram "encantadas" com a modalidade; b) no início demonstraram certa resistência na execução de alguns exercícios mais complexos, pois no diagnóstico foi verificado que tinham pouca vivência de atletismo embora tenham demonstrado muita curiosidade, c) aprenderam a técnica de quase todas as modalidades com facilidade, exceto a barreira e o lançamento de dardo.

Em relação ao planejamento observou-se que: os acadêmicos tiveram dificuldade em encontrar material para o desenvolvimento dos treinamentos, pois o atletismo é um esporte pouco difundido e a existência de material é precária.

Ainda pode-se relatar sobre o seminário final, esse foi importante para a avaliação do que foi realizado, podendo analisar a progressão técnica das crianças e a competição, que foi indispensável para que elas se empenhassem nos treinamentos sabendo que havia uma competição pela frente, ou seja, o estabelecimento de metas é importantíssimo para o desenvolvimento de um bom treinamento.

Ao final desse trabalho observou-se que práticas como essas desenvolvidas são indispensáveis nos cursos de formação, pois além de estabelecerem uma relação teórico-prática do conhecimento, tratando o conhecimento indissociável da prática, visando superar a intervenção fragmentada e parcial do profissional, abrem portas para o desenvolvimento dos saberes da experiência.

**Palavras Chaves:** Atletismo. Formação inicial. Conhecimento.

## FUTEBOL: A IMPORTÂNCIA DO TREINO TÁTICO E A PREPARAÇÃO FÍSICA

Mateus Giovanoni Trojan  
Marcos Minoru Otsuka  
Univates

O Futebol representa um dos esportes coletivos mais praticados e assistidos do mundo. Possui representativo destaque nos meios midiáticos, envolvendo valores milionários em negociações, não só de transferências, mas também de patrocínios e salários recebidos. Além de reforçar, através da cultura de cada país, a identidade regional ou nacional. A esquematização de treinos desses atletas pressionados por resultados, e a forma de jogar da equipe, podem favorecer, também, o preparo físico. Pois as equipes que conseguem favorecer o físico com sua tática têm mais chances de sucesso. Neste artigo, mostraremos como e o porquê disso ser possível.

A preparação física pode ser dividida em geral e específica. Os índices elevados de preparação física geral são considerados, por Platonov (2003, p. 59), “os que constituem o fundamento funcional para desenvolver as qualidades físicas específicas, aperfeiçoando, de forma eficaz, os demais aspectos da preparação (técnico, tático e psicológico)”. Já os exercícios de preparação física específica são considerados fundamentais na esquematização de preparação física de atletas de rendimento, abrangendo um conjunto de modos que são exclusivos da atividade competitiva, com ações semelhantes ou similares a esta atividade (modalidade) (PLATONOV, 2003).

O sistema tático no futebol significa distribuir e organizar os jogadores dentro de um sistema de jogo pré-definido e este treino visa testar, aplicar e aperfeiçoar determinado sistema. Essa organização deste sistema tático podem existir pontos positivos e negativos, e o que deu certo em uma equipe pode não ser aplicado em outra. O treinador português José Mourinho diz que mais importante do que escolher um sistema de jogo, é determinar um modelo e uma filosofia de jogo (OLIVEIRA, 2006).

O atleta de futebol desenvolve uma atividade física de caráter explosivo, que Weineck (1999, p. 446) chama de “acelerações entre 5 e 15 metros que se repetem muitas vezes (até 70) com marcadas intervenções de mudanças de direção e, sobretudo, com altíssimas frequências de desacelerações e detenções que devem efetuar-se estimulando ao máximo o sistema neuromuscular, o que repercute-se no sistema muscular esquelético do jogador”.

Segundo Dantas (1998, p. 170), “resistência aeróbia é aquela cuja principal característica é apresentar uma intensidade pequena e um volume grande, ou seja, um longo tempo na execução da atividade”, o que encaixa, em partes, com partidas de Futebol. Já potência muscular, segundo Komi (2006, p. 17), “caracteriza-se como a taxa de realização de trabalho em determinado período, mais especificamente, o produto da força pela velocidade.” Ambas as capacidades são usadas intensamente no futebol.

O *Bangsbo Sprint Test* é um treinamento criado pelo pesquisador dinamarquês que leva seu nome, capaz de avaliar a aceleração dos jogadores de futebol, mas com variações de direção, ou seja, não é um teste em linha reta, é um teste onde o atleta necessita trocar de direção, situação muito comum em jogos de Futebol. Consiste em sete repetições onde se registra o tempo de cada *sprint*. O *sprint* é realizado de um ponto A até um ponto B, em linhas demarcadas, seguidos por corrida de baixa intensidade de B até C. Do ponto A até o ponto B, temos cones a cada cinco metros, com apenas uma ‘quebra de linha’, onde o atleta precisa se deslocar para o lado, onde há um cone distanciado a cinco metros. Logicamente, no

menor tempo possível. Essa quebra de linha é o diferencial em relação a outros testes de resistência. Se o atleta cair em um dos *sprints*, o mesmo é descartado, pegando-se o anterior e o próximo para se fazer uma média. Se o atleta cair em mais de um *sprint*, o teste é invalidado. Os resultados são vistos quando se pega o melhor tempo dos *sprints*, a média dos sete *sprints*, e o índice de fadiga, que se calcula pegando o pior tempo menos o melhor tempo (PORTO, 2011).

Após estudos e descobertas, o esporte começou a ser distribuído em posições/setores diferentes e organizados, podendo tornar possível um desempenho regular dos atletas durante todo o jogo. De times que chegavam a jogar com cinco atacantes, o esporte passou a ter uma distribuição igual, e a teoria de que quanto mais próximo o time consegue jogar, mais vai render, tomou conta de parte dos treinadores e cartolas.

É necessário que os profissionais utilizem uma tática favorável aos atletas, que lhes dê condições de atuar em um metabolismo predominantemente aeróbio a maior parte do jogo, e utilizando-se da predominância do metabolismo anaeróbio-lático/alático apenas em circunstâncias mais isoladas, como contra-ataques e recomposições defensivas, independentemente se o time jogar ofensivamente ou defensivamente. Usar a ciência e estudos, adaptando-se a um novo modo de trabalho no futebol, é necessário, pois esse é o modo mais próximo e garantido de vencer adversários igualmente preparados.

## REFERÊNCIAS

DANTAS, Estélio M. H. **A Prática da Preparação Física**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

PORTO, Jairo. Artigo **Futebol: Bangsbo Sprint Test**. 2011. Disponível em <<http://www.treinamentoesportivo.com/index.php/futebol/bangsbo-sprint-test/>> Disponível em 31 Mar. 2013.

OLIVEIRA, Bruno; AMIEIRO, Nuno; RESENDE, Nuno; BARRETO, Ricardo. **Mourinho: Por quê tantas vitórias?** 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 2006.

PLATONOV, Vladimir N. **A preparação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

WEINECK, Jurgen. **Treinamento Ideal**. 9ª Ed.. São Paulo: Manole, 1999

KOMI, Paavo V. **Força e Potência no esporte**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

## GINÁSTICA: FEDERAÇÕES E CONFEDERAÇÕES

Taís Regina Dick; Marcos Minoru Otsuka  
Univates

### INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais antigos das civilizações e dos povos a ginástica está presente em nosso contexto, não como conhecemos atualmente, mas já prestando um suporte indispensável para a sociedade: a destreza em movimentos básicos como saltar, correr, arremessar entre tantos outros que eram utilizados pelos homens primitivos com o princípio de sobrevivência (VIGARELLO, 2003).

Com o passar do tempo começam a haver mudanças nos métodos e formas de treinamento e a ginástica vai tomando as formas que conhecemos hoje, com uma grande caminhada e com o pioneirismo de alguns entusiastas como Johann Friedrich Ludwig Jahn, que é considerado o pai da Ginástica, em 1936 há a inserção da Ginástica Olímpica (atual Ginástica Artística) nos jogos Olímpicos de Berlim. Com a inserção de novas modalidades da Ginástica nas Olimpíadas, a Ginástica Olímpica passa a ser denominada de ginástica Artística (PÚBLIO, 1998).

Segundo a Confederação Brasileira de Ginástica, (CBG) a Ginástica é dividida em sete modalidades, sendo quatro olímpicas. As modalidades Olímpicas são: Ginástica Artística Feminina, Ginástica Artística Masculina, Ginástica Rítmica e Ginástica de Trampolim, e as outras três não olímpicas são: Ginástica para Todos, Ginástica Acrobática e a Ginástica Aeróbica.

As modalidades da ginástica são conhecidas e regulamentadas por Federações, Confederações e a Federação Internacional de Ginástica, que é o órgão máximo dentro da hierarquia da Ginástica no mundo. Consideramos então as funções e hierarquia destes órgãos e analisaremos estes aspectos neste artigo, onde pretendemos esclarecer e ajudar a entender esta organização.

### AS FEDERAÇÕES

As federações atuam dentro de seu próprio estado organizando todo o âmbito da Ginástica Estadual de acordo com seus estatutos e regulamentos. Conforme a Federação Riograndense de Ginástica, (FRG) os estatutos normatizam todas as modalidades da Ginástica de um modo geral e os regulamentos atuam em cada modalidade específica, é onde encontram-se as regras e pontuações específicas a cada modalidade.

Atletas, clubes e qualquer outra instituição ou pessoa que queiram organizar um evento de ginástica oficial, deverão ser filiados à federação e cumprir os estatutos e regulamentos.

Em todo o evento que for oficial os resultados poderão ser usados como ponto de entrada para um evento maior, organizado pela Confederação Brasileira de Ginástica (CBG). Os atletas de um clube que quiserem se qualificar para uma etapa nacional de um campeonato deverão estar filiados a federação de seu Estado para que estejam qualificadas a competir.

As Federações respondem a CBG, e todas as regras e pontuação são reportadas das publicações por eles realizados. Cada Federação possui uma diretoria que é responsável pela coordenação de todas as modalidades da Ginástica.

No Brasil existem atualmente 24 Federações filiadas a CBG que correspondem aos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Brasília, Bahia, Tocantins, Rondônia, Amazonas, Pará, Roraima, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Piauí.

## **A CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA**

A Confederação Brasileira de Ginástica é o órgão responsável pela organização da Ginástica a nível nacional, ela atua em todo o território nacional, possui estatuto e regulamentos, mas se reporta a FIG para a elaboração dos mesmos.

A CBG organiza as competições a nível nacional, como por exemplo, os campeonatos nacionais que podem ser usadas como porta de entrada pra competições internacionais.

Todas as regras e pontuações utilizadas pela CBG e conseqüentemente pelas Federações Estaduais são implementadas pela Federação Internacional de Ginástica.

## **FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA**

De acordo com a Federação Internacional de Ginástica (FIG), este órgão representa o nível máximo da Ginástica, é ele que determina todas as regras e pontuações e é responsável pela organização dos Campeonatos Mundiais de Ginástica.

As Confederações/Federações de todo o mundo se reportam á FIG para resolução de qualquer problema que não tenha solução localmente, por ser o órgão máximo é ela que publica as portarias e regulamenta a Ginástica e todos as competições oficiais se reportam as suas regras e ao seu estatuto para sua própria organização e organização de eventos.

## **CONCLUSÃO**

Podemos concluir ao final deste artigo que a Ginástica possui várias modalidades e vários órgãos que a regulam e dão suporte para os clubes e atletas. Percebemos que localmente existem as Federações, em um nível superior a Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) e como ápice da hierarquia a Federação Internacional de Ginástica (FIG).

Estes órgãos respondem por todas as modalidades da Ginástica e buscam suporte sempre em um nível superior ao seu, tanto em questões de organização como em questões de oficialização de um campeonato.

Esta hierarquia garante que a ginástica continue crescendo e se tornando cada vez mais popular no Brasil, mudando assim o conceito que algumas pessoas tinham da ginástica e melhorando a estrutura dela em todo o Brasil.

**Palavras-Chave:** Ginásticas. Federações. Confederações.

## REFERÊNCIAS

Confederação Brasileira de Ginástica – CGB. Disponível em <<http://cbginastica.com.br/cbg/2011/documentos/site/Estatuto%202011.pdf>> Acesso em: 01 abr.2013.

Federação Internacional de Ginástica – FIG. Disponível em <<http://www.fig-gymnastics.com/vsite/vtrial/page/home/0,11065,5187-187975-205197-45048-285446-custom-item,00.html>> Acesso em: 01 abr. 2013.

Federação Riograndense de Ginástica – FRG. Disponível em <<http://frginastica.com.br/downloads/frg/2012/estatuto.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2013.

PUBLIO N. S. **Evolução histórica da Ginástica Olímpica**. São Paulo, Ed. Phorte, 1998.

VIGARELLO, Georges. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.

## **GINÁSTICA PEDAGÓGICA: DESCOBRINDO MOVIMENTOS EM/COM APARELHOS**

MÜRMAN, Cinara Valency Enéas; DEON, Viviana da Rosa; SANTOS, Felipe Milke dos;  
MADALÓZ, Rodrigo José  
URI - Campus Santo Ângelo – Grupo Interdisciplinar de Educação Física - GIEF

A ginástica é um dos elementos da cultura de movimento que pouco tem sido trabalhada no âmbito escolar e fora dela. A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santo Ângelo, por meio do curso de Educação Física possui equipamentos e materiais necessários para desenvolver aulas de ginástica com crianças e adolescentes das escolas e da comunidade. Considerando que no município de Santo Ângelo existe uma grande dificuldade em proporcionar a prática da ginástica para essa clientela e, sendo este, o período propício para o desenvolvimento de suas habilidades motoras é que propomos o projeto de extensão “Ginástica: uma prática possível”.

Os objetivos do projeto são: oportunizar para crianças e adolescentes, na faixa etária de seis a dezesseis anos, do município de Santo Ângelo, a vivência dos movimentos básicos da ginástica em/com aparelhos; desenvolver a socialização e valores comportamentais; desenvolver as habilidades motoras da ginástica; aproximar a Universidade e o curso de Educação Física da comunidade, reafirmando seu compromisso social.

O trabalho vem sendo desenvolvido desde agosto de 2011 por acadêmicos/bolsistas do curso de Educação Física da URI. Em 2012 as atividades aconteceram uma vez por semana nas dependências do 1º Batalhão de Comunicações, com o Projeto Curumim, pela parte da manhã, todas as segundas-feiras e com outras duas escolas públicas as aulas foram realizadas nas quartas-feiras e sextas-feiras pela parte da manhã e tarde. O projeto envolveu aproximadamente 60 participantes de ambos os sexos.

A metodologia utilizada está fundamentada na concepção de aulas abertas à experiência de Hildebrandt (1986) e na Ginástica Pedagógica de Mürmann (1998). As aulas práticas de ginástica são organizadas através da tematização das aulas (LAGING,1990) proporcionando atividades que permitam diferentes vivências em/com aparelhos. O aprofundamento teórico, os estudos dirigidos e os encontros de planejamento acontecem semanalmente.

Os movimentos básicos da ginástica trabalhados são: rolar, embalar/balançar, saltar, equilibrar, trepar e girar e a ginástica acrobática. Foram trabalhadas e desenvolvidas as valências físicas presentes nesta modalidade, através da tematização, brincadeiras, jogos, sequências pedagógicas e trabalho com as técnicas específicas, caracterizando a prioridade no prazer em praticar e a participação/integração de todos.

Além de buscar o desenvolvimento de habilidades motoras da ginástica e desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem o projeto tem oportunizado aos participantes a possibilidade de vivenciar elementos da ginástica que talvez não teriam a oportunidade de realizar nas aulas de Educação Física na escola, devido à falta de equipamentos e local adequado para a prática.

Com os participantes do Projeto Curumim, as atividades locomotoras como os rolos para frente e para trás foi facilmente realizada. Em se tratando da parte acrobática, alguns meninos apresentaram dificuldade em realizar a roda, a rondada e os arcos. Nos movimentos de equilíbrio os alunos demonstraram uma boa condição motora e facilmente se adaptaram aos movimentos. A maior dificuldade foi na realização das atividades que exigiam força nos membros superiores como a parada de mãos e os movimentos de

flexibilidade como a ponte e o espacato. Em relação à ginástica acrobática, os alunos conseguiram realizar as atividades propostas com poucas dificuldades, sempre trabalhando em grupo e com segurança. Com os participantes das escolas públicas, com faixa etária de idade de 6 a 9 anos, demonstraram dificuldade principalmente nas atividades que envolviam a coordenação motora e, também, nas atividades que exigiam força nos membros superiores. Na ginástica acrobática os elementos como a roda, a maioria da turma já sabia realizar, alguns demonstraram medo em relação à altura ao realizar as pirâmides. Após algumas adaptações em relação a segurança realizaram os exercícios.

É importante salientar que os participantes do projeto encontram-se em situação de risco e vulnerabilidade social, não possuindo apenas dificuldades financeiras, mas de afeto, carinho e respeito.

Neste contexto, de acordo com Darido (2005), o grande desafio é ter uma ginástica inclusiva, pois na ginástica como em outras modalidades há uma elitização da modalidade, seja por fatores de poder aquisitivo, corpos atléticos ou padronização de movimento.

Com o presente projeto é possível divulgar a prática da ginástica no âmbito escolar e não escolar, bem como, possibilitar a vivência de movimentos em e com aparelhos para crianças e adolescentes de baixa renda. As avaliações das atividades desenvolvidas foram através de relatórios, observações e do desenvolvimento dos participantes, observando os critérios de participação, aprendizagem das crianças e adolescentes, capacidade de criação de movimentos.

O projeto ainda está em andamento, e tem previsão de continuidade até o final do primeiro semestre de 2013. Através das atividades realizadas no projeto desenvolvemos atividades de ensino-pesquisa-extensão, bem como buscamos a socialização do conhecimento e a aproximação com a comunidade.

**Palavras-Chave:** Ginástica pedagógica. Movimento. Criança. Adolescente.

## REFERÊNCIAS

DARIDO, Soraia Cristina. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

LAGING, R. **"Fichas" de Ginástica: possibilidades de movimento para descoberta - aprender - configurar 5ª e 7ª série**. Stuttgart: Klett, 1990. Texto traduzido.

MÜRMAN, C. V. E. **Ginástica pedagógica: construindo um caminho**. Santa Maria: UFSM, Dissertação de Mestrado, 1998.

## INFLUÊNCIA DA FORÇA MÁXIMA NOS SINTOMAS DE DOR OSTEOMUSCULAR EM MULHERES IDOSAS

RAFAEL BORTOLUZZI<sup>1</sup>, CAROLINE P. DIAS<sup>1,2</sup>, MATIAS NOLL<sup>2</sup>, MAIRA C. SCHOENELL<sup>2</sup>,  
JÉSSICA MASSA<sup>1</sup>, GILCÉIA SOPRANA<sup>1</sup> e CARLOS L. TIGGEMANN<sup>1,2,3</sup>

### INTRODUÇÃO

O avanço da idade acarreta em um declínio da força muscular (CRUZ-JENTOFT et al., 2010) assim como, um aumento nos relatos de dor osteomuscular (REIS e TORRES, 2011).

### OBJETIVO

O presente estudo objetivou comparar a prevalência de relatos de dor osteomuscular conforme o nível de força muscular de mulheres idosas.

### MATERIAIS E MÉTODOS

Participaram deste estudo 43 mulheres, com idade média de 65,33±4,53 (entre 60 e 75) anos, com índice de massa corporal de 27,52±3,62 kg/m<sup>2</sup> e aparentemente saudáveis. Para mensuração da dor utilizou-se o *Nordic Musculoskeletal Questionnaire* – NMQ (versão brasileira), sendo utilizado apenas os relatos de dor dos últimos 12 meses. Para a avaliação da força máxima utilizou-se o teste de uma repetição máxima (1RM) em 2 exercícios de membros superiores (supino plano e remada baixa) e 3 de membros inferiores (pressão de pernas, cadeira extensora e mesa flexora). O tratamento dos dados consistiu na divisão da amostra em dois subgrupos conforme o valor da mediana dos níveis de força ou da razão das forças, gerando um grupo de mulheres mais fortes e outro mais fracas, em 5 diferentes análises: força geral (soma dos 5 exercícios; FG), força de membros superiores (soma dos 2 exercícios de membros superiores; FMS), força de membros inferiores (soma dos 3 exercícios de membros inferiores; FMI), razão da força dos membros superiores (razão da divisão da força do exercício supino pelo exercício remada; RF-MS) e razão da força dos membros inferiores (razão da divisão da força do exercício extensor pelo exercício flexor; RF-EF). A comparação entre os valores de força e da razão foi feita por meio do teste *t* independente e a comparação entre os percentuais de relato de dor por meio do teste Qui-quadrado, sendo adotado um nível de significância de  $\alpha < 0,05$  analisado pelo pacote estatístico SPSS v. 18.0.

### RESULTADOS

Os relatos de dor das 9 regiões avaliadas, indicaram uma prevalência que variou entre 11,6% (cotovelos) a 69,8% (região lombar), com média de 43,20±16,95 para cada região avaliada do total da amostra (n = 43). Os valores médios da força e da razão de força foram diferentes ( $p < 0,001$ ) entre os subgrupos nas diferentes análises: FG = 193,05±15,98 (n = 21) vs 151,89±19,71 kg (n = 22); FMS = 78,35±6,74 (n = 20) vs 60,52±6,57 (n = 23) FMI = 117,86±12,36 (n = 21) vs 89,15±11,79 (n = 22); RF-MS = 0,61±0,06 (n = 22) vs

<sup>1</sup> Faculdade da Serra Gaúcha, Curso de Educação Física, Caxias do Sul, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Laboratório de Pesquisa do Exercício, Porto Alegre, Brasil

<sup>3</sup> Univates, Curso de Educação Física Bacharelado, Lajeado, Brasil

0,76±0,08 (n = 21); RF-MI = 0,51±0,07 (n= 23) vs 0,68±0,07 (n = 20). Quando comparados os percentuais de prevalências de relatos de dor entre os subgrupos (fortes vs fracas), nenhuma das análises apresentou diferença significativa ( $p>0,05$ ).

## CONCLUSÃO

A partir de nossos resultados, podemos concluir que a força muscular e a razão das forças não representa um aspecto determinante nas prevalências de queixas de dor osteomuscular em mulheres idosas.

**Palavras-Chave:** 1RM. Força. Idosas. Dores.

## REFERÊNCIAS

CRUZ-JENTOFT, A. J., BAEYENS, J. P., BAUER, J. M., BOIRIE, Y., CEDERHOLM, T., LANDI, F., MARTIN, F. C., MICHEL, J. P., ROLLAND, Y., SCHNEIDER, S. M., TOPINKOVA, E., VANDEWOUDE, M. e ZAMBONI, M. Sarcopenia: European consensus on definition and diagnosis: Report of the European Working Group on Sarcopenia in Older People. **Age and Ageing**, v. 39, n. 4, Jul, p.412-23. 2010.

REIS, L. A. e TORRES, G. V. Influência da dor crônica na capacidade funcional de idosos institucionalizados. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 2, p. 274-80. 2011.

## JOGOS COOPERATIVOS E DE FORMAÇÃO PESSOAL - INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESTRELA DA MANHÃ

Carina Almeida Miguel, Jéssika Rodrigues e Paulo Ricardo Daltoé  
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Univates

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a nova proposta de atividade que será desenvolvida no ano de 2013 pelo subprojeto de Educação Física no Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã, em Estrela. Tendo em vista que esta é uma escola de curso normal, isto é, de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, faz-se necessário apresentar aos futuros professores atividades que venham a contribuir no seu processo de formação. Desta forma, ao analisar as atividades que já foram realizadas pelo PIBID no ano anterior na escola, o subprojeto de Educação Física sentiu a necessidade de acrescentar atividades diferentes, conteúdos importantes para o conhecimento do FUTURO professor. Assim, para o ano de 2013, escolheram-se atividades que trabalhem a cooperação e conhecimentos sobre o corpo, através dos conteúdos de jogos cooperativos e de formação pessoal. *“O jogo cooperativo é um tipo de jogo no qual jogar com os outros significa jogar com e não contra os outros, significa uma atividade em que as regras não são o mais importante, o que importa de fato é o relacionamento, a criação coletiva e a integração entre os membros do jogo”* (ALMEIDA, 2003; p.37). Acreditamos que desenvolvendo o saber dos jogos cooperativos de forma teórica e prática vamos possibilitar com que os alunos compreendam, vivenciem e assim apliquem a cooperação como proposta pedagógica em seus estágios e na atuação docente. Brotto (1999) explica a relevância da cooperação no aprendizado dizendo que ela acontece sempre de forma compartilhada. É uma situação onde os professores e alunos vivem numa dinâmica de coeducação e cooperação. Compreendemos que isso é o que realmente acontece, e que deve estar claro nas discussões e reflexões pertinentes à cooperação como rol de atividades. Abordaremos também as práticas de formação pessoal que segundo Negrine (1998) é um espaço onde são desenvolvidas atividades para que o adulto em formação reflita sua própria conduta. Esta reflexão tem por sentido fazer com que os alunos reflitam sobre seus medos, anseios e atitudes que serão desencadeadas e vividas nas atividades. Desta forma, nas oficinas realizaremos atividades práticas que estimularão os participantes a terem diferentes percepções através do corpo, isto é, com trabalhos corporais, podemos sentir sensações como medo, angústia, confiança etc. Para isso trabalharemos com atividades de olhos vendados, com toques corporais, danças e jogos cooperativos, para que no final das atividades, possamos discutir e refletir sobre as sensações que elas nos causaram. Espera-se que este trabalho auxilie na percepção de como devemos agir e interagir em grupo. Esperamos instrumentalizar os estudantes de ensino médio, além de refletir sobre a formação docente, proporcionando uma prática de educação física diferenciada e diversificada.

**Palavras-chave:** Cooperação. Práticas. Formação Pessoal.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco, T. P- **Jogos Cooperativos; Aprendizagens, Métodos e Práticas.**

-Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos, Se o Importante é competir o melhor é Cooperar.** Editora Renovada. Santos – SP. 1997.

NEGRINE, Airton. **Terapias Corporais. A Formação Pessoal do Adulto.** Porto Alegre, Editora Edita. 1998.

## JOGOS COOPETIVOS E TOQUE CORPORAL: DIVERSIFICANDO AS PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Roberta Kunzler Schneider, André Giongo, Alessandra Brod  
Univates/PIBID

O subprojeto de Educação Física, do PIBID/UNIVATES, tem como objetivo a iniciação a docência, através experiências teóricas e práticas. Nos primeiros momentos realizamos estudos, embasamento teórico e reflexões das futuras práticas na Escola. Apresentaremos neste trabalho as ações desenvolvidas pelos bolsistas do subprojeto de Educação Física inseridos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bela Vista de Arroio do Meio. No semestre B/2012 estabelecemos como metas a diversificação de atividades no ambiente escolar, principalmente proporcionando jogos cooperativos e atividades de Toque Corporal. É válido lembrar que focamos esse tema, pois notamos a dificuldade que os alunos possuem nas relações interpessoais. Sentimos a necessidade de estimular confiabilidade, a auto confiança e o respeito entre os alunos. Buscando a formação de possíveis adultos mais confiantes na sua própria imagem e capazes de trabalhar e conviver em diferentes realidades, culturas distintas, e também com pessoas diferentes. Optamos em iniciar com os Jogos cooperativos, para servir de porta de entrada para iniciarmos o trabalho com Toque Corporal na escola. Segundo Soler (2005), os jogos cooperativos proporcionam aos praticantes, no caso os alunos, a liberação de emoções. Permite a quebra de resistências, e estimula o trabalho em grupo e em algumas atividades o contato corporal. Inicialmente compreendemos que o Toque Corporal é uma maneira de comunicação entre os seres. Ou seja, através dele podemos transmitir o que estamos sentindo, necessitando da pessoa com a qual estamos tendo este contato. A pele é sim a maneira de muitas pessoas se comunicarem. Por exemplo, os deficientes visuais, os quais se utilizam do toque como seu maior meio de comunicação. Podemos dizer então que seria a pele nosso órgão principal de contato, além de ser o maior órgão do corpo humano. Pode-se dizer que existem diferentes formas de tocar. O observar é uma forma de tocar a distância. Mas, é por meio do contato que verificamos e confirmamos a realidade. (MONTAGU, 1988). Ainda as carícias que recebemos ao longo de nossa infância colaboram muito para a criação da nossa autoimagem de aceitação de que somos amados. (NARIMATSU, 2005). *“Tocar significa comunicar, tornar-se parte, possuir. Tudo que eu toco se torna parte de mim, eu possuo. Quando sou tocado por outra pessoa essa outra parte de si parte para mim. Quando eu toco outro indivíduo, transfiro parte de mim para ele”* (MONTAGU, 1988, pág. 364 a 365). Sendo assim, compreendemos a necessidade do Toque Corporal, na vida dos seres humanos como algo imprescindível para a socialização. Compreendemos que a prática dos contatos corporais deve acontecer de forma lúdica e descontraída. Dessa forma, constatamos que os procedimentos adotados fluem de forma satisfatória. Sabíamos que não seria um trabalho fácil e que certamente muitos alunos mostrariam resistência. Porém, estávamos conscientes e preparados pelas diferentes reações que os alunos poderiam ter. Nas observações percebemos que os mesmos não estavam acostumados a vivenciar estes tipos de atividades. Era notório a resistência de contato nas turmas e no grande grupo. Principalmente em relação aos gêneros e com alunos com dificuldades de aprendizagem. Nas primeiras atividades demonstraram, inevitavelmente, dificuldade em se disponibilizarem corporalmente nas atividades. No princípio, os procedimentos adotados não fluíam. Apesar disso, eles relataram que as atividades foram interessantes e que havia sido bom trabalhar com um colega “diferente”. Proporcionamos a modificação da rotina, onde os grupos que estavam formados tiveram que se desconstruir. Isso possibilitou o exercício de convivência e fez com que evoluíssem muito os procedimentos adotados. No decorrer das práticas, os alunos começaram a interagir mais entre si. O que possibilitou momentos descontraídos e de grande envolvimento. Fogaça, Carvalho

& Verreschi, apud Narimatsu (2005) fala sobre a estimulação tátil-cinestésica e confirma a importância do estímulo tátil no desenvolvimento físico, mental e comportamental: “Estudos recentes relatam melhora no desenvolvimento comportamental, mudanças nos parâmetros fisiológicos, e desempenho superior na Escala de Brazelton, além de modificações significativas entre sistema nervoso autônomo e eixo hipotalâmico-hipofisário-adrenal (HHA), que são os mediadores dos efeitos da mesma” (NARIMATSU, 2005, texto digital). Complementando as ideias do autor, o toque corporal possui influência psíquica e espiritual, pode-se dizer que é através do toque que recebemos a sensação de algo acolhedor e agradável, e ainda recebemos sensações de doação e amor. (NARIMATSU, 2005). Por fim, a importância do Toque Corporal vai além do que inicialmente poderíamos imaginar. A busca de referências e atividades para trabalhar com os alunos foi imprescindível para o bom desenvolvimento. Fica a sapiência de que existem muitas coisas a serem trabalhadas, e que o tempo que trabalhamos com os alunos foi insuficiente para tanto, mas eficaz para nossos objetivos. Através das práticas pudemos observar que os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bela Vista de Arroio do Meio, possuem certa carência em relação ao toque, seja por falta de confiança ou de retratação entre os alunos. Acredita-se que o fato de serem ainda jovens, de não conhecerem suas possibilidades corporais e suas habilidades motoras. Pudemos perceber que as práticas dos jogos cooperativos e de Toque Corporal, são grandes ferramentas para a aproximação dos alunos. Transformadoras da insegurança para a segurança e de respeito com o colega. Sendo assim, as distintas formas de práticas corporais são necessárias para formarmos adultos autoconfiantes e prontos para as mais diferentes situações e realidades cotidianas. Através deste estudo sobre teoria e prática, concluímos que o Toque Corporal vai muito além de tocar ou ser tocado. E que, através da estimulação deste, podemos criar novas amizades e novos horizontes. Pois o tocar é um meio que podemos usar para socializar, unir e transmitir valores morais e éticos em um determinado grupo.

**Palavras-chave:** Pibid. Toque corporal. Escolar.

## REFERÊNCIAS

MONTAGU, Ashley. **TOCAR** – O significado humano da pele. São Paulo: Editora Summus Editorial, 1988.

NARIMATSU, Koji. **O Toque Corporal**. Texto digital, ano 2005. Disponível em: <<http://hipnoseonline.blogspot.com.br/2011/01/51-o-toque-corporal.html>>. Acesso em: 18/11/2012.

SOLER, Reinaldo. **Brincando e Aprendendo**: com os Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

## JUDÔ DA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fabício Döring Martins

### TEMATIZAÇÃO DO JUDÔ NA ESCOLA

O Judô foi uma das manifestações da nossa cultura corporal de movimento, escolhida pela turma da sexta série de minha escola, a partir da Dimensão dos Esportes, Unidade das Lutas, segundo o programa curricular de conteúdos<sup>1</sup> utilizado nas aulas.

No início, essa unidade didática gera bastante polêmica, pois o processo de esclarecimentos perante os alunos, sobre qual é o caráter das aulas, é complexo. Porém, atualmente esse processo é considerado “normal”, em função da compreensão de todos a respeito das aulas de Educação Física.

O objetivo principal das minhas aulas de luta na escola foi e é o de proporcionar aos alunos contato básico com um esporte de combate, abordando aspectos da lógica interna de sua prática, bem como a apropriação crítica de conhecimentos ligados a luta escolhida pelo grupo de alunos.

O primeiro passo dessa unidade didática foi explicar para a turma como seria tematizado o Judô nas nossas aulas. A primeira reação dos alunos, ao ser falado em aulas de luta ou aulas de judô, foi a empolgação dos meninos em “aprender a bater em alguém”<sup>2</sup> (e já vão executando alguns socos e chutes no ar) e o repúdio das meninas, imaginando que vão “apanhar dos meninos” e que “essas aulas não vão ter graça!”<sup>3</sup>

Diante desse quadro inicial, a minha função, enquanto professor foi explicar, de maneira clara, objetiva e enfática, para toda a turma, as intenções de se trabalhar com a luta no ambiente escolar. Além disso, o modo como seria abordado o conteúdo no decorrer de nossos encontros, pois não tínhamos (e não temos) a intenção de criar uma academia de luta na escola e, sim, de proporcionar, para esses alunos, a tematização de mais essa manifestação de nossa cultura corporal de movimento, adaptada à nossa realidade.

Quando essa questão havia sido contornada e compreendida por todos, o próximo passo ficou por conta de argumentar e justificar quanto aos motivos dessas aulas de luta para a equipe diretiva da escola que, num primeiro momento, achou inconcebível e inviável o desenvolvimento desse conteúdo. Assim, praticamente as mesmas ideias e argumentos passados para os alunos foram usados para convencê-los e colocá-los a par de nossas aulas.

### EXPLORAÇÃO INICIAL DE ALGUMAS BRINCADEIRAS:

Nessa etapa inicial das aulas práticas eu dividi os alunos, em duplas ou grupos, e os mesmos foram desafiados a explorar algumas brincadeiras populares que, de certa forma, possuíam algumas características semelhantes aos esportes de luta e combate. Exemplos: “Briga de galos”, “Briga dos jacarés” e brincadeiras de tocar partes do corpo do adversário. Nessa etapa começou a surgir a intervenção dos alunos na criação das regras das brincadeiras.

1 Esse conteúdo não surgiu por acaso. Ele é previsto e está inserido em nosso Programa Curricular para os alunos da sexta série.

2 Palavras dos próprios meninos.

3 Algumas falas das meninas.

### **CRIAÇÃO DAS “LUTAS”:**

Na fase seguinte, os alunos foram divididos em grupos por afinidades, com a intenção de cada qual, criar uma “luta” com regras específicas, tendo as práticas anteriores como referência, juntamente com algumas orientações e intervenções do professor. Minha intervenção no processo de criação ficou por conta de propor algumas situações, tais como: dar “dicas” de empurrar o oponente para fora de um determinado espaço ou, ainda, chegar ao ponto de criar uma técnica (agarrar o adversário por trás de um dos joelhos), para conseguir derrubar o colega, por exemplo. Essa foi a fase que tomou mais tempo da quantidade de aulas estipuladas para essa unidade didática.

### **SISTEMATIZAÇÃO E PRÁTICAS DAS LUTAS CRIADAS PELOS GRUPOS:**

Todas as lutas que foram “inventadas” pelos alunos foram sistematizadas na forma de trabalhos escritos para serem entregues para o professor, dando conta de alguns itens: espaço de luta, objetivo principal, pontuação e regras principais. Propus que esses trabalhos fossem feitos com desenhos explicativos de cada luta. É uma forma de os alunos visualizarem de outra maneira os movimentos que fizeram durante as aulas práticas.

Os grupos, então, foram desafiados a apresentar da maneira mais criativa possível, para toda a turma, os trabalhos que realizaram. Logo após, todos praticaram as lutas criadas, respeitando as regras que os colegas estipularam. Isso aconteceu em forma de um minitorneio para cada luta, distinguindo meninos e meninas, por exemplo.

### **QUADRO COMPARATIVO: O “NOSSO” JUDÔ X O JUDÔ OFICIAL:**

Nessa fase final das aulas de luta, eu organizei um quadro comparativo entre as lutas criadas pelos grupos e as regras oficiais institucionalizadas do judô. Esse mesmo quadro foi preenchido em conjunto com a turma toda. Foi muito interessante e proveitoso quando todos conseguiram visualizar e comparar o que foi tematizado no ambiente pedagógico da escola com o que existe de oficial, formal, difícil de ser modificado. Nessa etapa surgiram muitas situações interessantes de discussões, curiosidades e de aprendizagem propriamente dito.

Ao final dessa unidade didática, eu entreguei aos alunos um texto contendo o resumo desse quadro comparativo que foi elaborado e discutido com o grande grupo, simbolizando o encerramento das aulas de luta.

### **PENSANDO...**

Deste modo, a partir das aulas dessa unidade didática, tematizando o Judô na escola, a Educação Física escolar consegue cumprir uma de suas tarefas. Conforme Betti (1998), ela objetiva preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que consiga incorporar o esporte, o jogo, a dança e as ginásticas em sua vida e tirar o melhor proveito possível deles. Isso implica também em compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte espetáculo, desenvolvendo uma visão crítica do sistema esportivo profissional e dos instrumentos conceituais e perceptivos para uma apreciação estética e técnica do esporte e, ao mesmo tempo, estar preparado para analisar criticamente as informações que recebe pelos meios de comunicação sobre a cultura corporal de movimento.

**Palavras-chave:** Esporte. Lutas. Cultura corporal de movimento.

## REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física – Brasília: MEC/SEF, 2001.

## NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

André Marques da Silva; Kátia Regina Chalmeres; Angela Nádia Souza Jardim (bolsistas do PIBID/Capes<sup>1</sup>)

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ma. Andréa Bittencourt de Souza

Instituição: ULBRA/ Canoas

### RESUMO

Nos últimos anos a Educação Física escolar tem se modificado amplamente. Hoje, não se limita somente ao ensino e à prática de jogos e desportos, mas procura possibilitar aos alunos conhecimentos sobre saúde, lazer e cidadania para que cresçam como cidadãos cientes dos seus direitos e deveres e desenvolvam autonomia nas suas ações e escolhas. Além dos conhecimentos tradicionais da área, uma das questões apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é a possibilidade de trabalharmos com temáticas interdisciplinares, envolvendo todas as disciplinas e vivências da vida do aluno; uma dessas é o meio ambiente. O objetivo deste trabalho consiste em relatar algumas experiências e reflexões sobre a prática pedagógica da Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Canoas-RS, na qual estamos inseridos como bolsistas do PIBID ULBRA/ Canoas, desde agosto de 2012. O PIBID é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Capes/MEC que visa qualificar e estimular a formação de futuros professores e, na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/ Canoas, a temática da Sustentabilidade e Cidadania foi elencada para desencadear as propostas pedagógicas de todos os subprojetos envolvidos. Sendo assim, nossa prática pedagógica da Educação Física na escola tem como mote inicial assuntos relacionados ao meio ambiente, à reciclagem do lixo e a construção de brinquedos e materiais alternativos, procurando desencadear não somente brincadeiras e jogos de/em movimento, mas também a reflexão sobre as questões ambientais e o estímulo à criatividade. O projeto desenvolve-se em um período semanal atendendo, até o momento, a sete turmas dos 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do ensino fundamental na Escola Municipal Gonçalves Dias e não pretende substituir as aulas de Educação Física e sim, possibilitar a integração de conhecimentos e a interdisciplinaridade. Inicialmente observamos que, na percepção dos alunos, as aulas de Educação Física eram vistas como sinônimo de desporto e sempre mencionavam a saída para o pátio e para a quadra de esportes da escola; conforme o andamento das aulas notamos que foram adquirindo uma nova visão da área. Elaboramos e ministramos várias atividades relacionadas à construção de brinquedos de sucata como, por exemplo: o boliche de garrafas *pets*, o vai e vem, o bilboquê e o telefone com fio; em outras aulas a construção do material não era o foco principal e desenvolvemos atividades como a corrida do saco, o puxa rabo e a brincadeira da teia da aranha, utilizando materiais reaproveitáveis como o jornal, sacos de batata e barbante. No decorrer do projeto encontramos muitos desafios vivenciados no cotidiano das aulas na escola que nos provocavam a refletir e procurar soluções: como aproximar os alunos e desenvolver a cooperação? Como diminuir a desigualdade? Como manter a disciplina sem, no entanto, sermos autoritários? Questões essas sempre difíceis de serem tratadas, mas que, pelo fato de trabalharmos em grupos de bolsistas, fomos procurando minimizá-las, a partir da experiência de cada um e da reflexão e busca de soluções conjuntas. O PIBID vem nos proporcionar então superar a dicotomia teoria- prática, nos fazendo compreender que é possível no cotidiano da escola construir novos sentidos para as aulas de Educação Física. A partir de uma postura reflexiva, nós, licenciandos em Educação Física, estamos aprendendo e ensinando novas possibilidades de ensino em nossa área.

<sup>1</sup> Bolsistas do PIBID/ Capes – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/ Canoas, subprojeto de Educação Física.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Interdisciplinaridade. Meio ambiente. PIBID.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

## **O OLHAR DISCENTE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL**

MÜRMAN, Cinara Valency Enéas; BALSAN, Giovana; DEON, Viviana da Rosa  
URI - Campus Santo Ângelo - Grupo Interdisciplinar em Educação Física - GIEF  
Programa Institucional de Iniciação Científica - PIIC

A Educação Física brasileira nos últimos tempos tem sido palco de inúmeras discussões onde destacamos os debates a respeito da qualidade dos cursos de formação profissional, bem como tentativas de compreender e analisar as diferentes propostas curriculares para a formação do profissional de Educação Física. Uma das preocupações da linha de Pesquisa Pedagogia do Movimento Humano do Grupo Interdisciplinar em Educação Física é possibilitar a reflexão a cerca da prática pedagógica que acontece nos cursos de formação profissional, assim como investigar as concepções que permeiam essas práticas para que se possa contribuir com as discussões da área.

Estudar o que acontece durante a disciplina de estágio supervisionado em educação física, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos e comprometidos com uma formação de qualidade, pois segundo Xavier e Santos (1998), as ideias de melhora de qualidade educativa e de aperfeiçoamento, surgem, na maioria das vezes, da confrontação entre a realidade que temos e a que queremos, ou ainda frente a situações problemáticas e à necessidade de resolvê-las.

A presente pesquisa faz parte do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC da URI – Campus de Santo Ângelo, e tem como objetivo verificar as concepções dos discentes sobre os estágios supervisionados em educação física do curso de Licenciatura em Educação Física da URI, bem como as contribuições na sua formação inicial.

A pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso (MOLINA, 1999). A amostra foi intencional composta por quinze acadêmicos que realizaram os estágios supervisionados no ensino fundamental e na educação infantil que estavam matriculados na disciplina de estágio supervisionado do ensino médio. O instrumento adotado foi um questionário composto por questões abertas e fechadas, aplicados individualmente, agendados previamente. A análise dos dados foi feita através do método categorização, (FLICK, 2004) estabelecendo-se a relação com o referencial teórico. As categorias analisadas foram: categoria 1 – “Concepção de Estágio Supervisionado” e categoria 2 – “Contribuições do Estágio Supervisionado na formação inicial”.

Na categoria 1- “Concepção de Estágio Supervisionado” constatamos que a maioria dos acadêmicos compreendem o estágio supervisionado como um momento de transferência e aplicação de conhecimentos adquiridos na sua a formação profissional, com ênfase no processo ensino-aprendizagem. A concepção de estágio supervisionado apresentada pelos acadêmicos está pautada em Barros *et al* (2011, p.516), “o estágio supervisionado é o momento adequado para que o estagiário desenvolva competências transformando o seu estágio em uma atividade reflexiva”.

Em relação a categoria 2 “Contribuições do estágio supervisionado na formação inicial” percebemos que os acadêmicos apresentam o processo de orientação do docente e a aproximação com a realidade escolar como as contribuições mais significativas na sua formação. Essa orientação é pautada na reflexão da intervenção pedagógica acontecendo durante todo o período do estágio com encontros semanais. Identificamos nos relatos dos acadêmicos que a ênfase da orientação do docente está direcionada no sentido de fazer com que os acadêmicos constituam-se professores reflexivos contribuindo significativamente na

sua formação inicial. Essa ideia é ressaltada por Pimenta e Lima (2004) quando destaca que o estágio é uma possibilidade teórica de instrumentalização da práxis do futuro docente, possibilitando que a relação entre saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação.

Constatamos que o estágio contribui para a formação inicial à medida que insere o acadêmico no campo de intervenção da escola estreitando a relação teoria e prática, bem como destacamos o processo de orientação e acompanhamento realizado pelos professores que levam os acadêmicos a refletirem sua práxis. O acadêmico quando se aproxima da realidade escolar permite seu profundo envolvimento com as questões escolares, sejam elas culturais ou sociais coletando informações para sua prática docente, possibilitando sua reflexão diante do visto através dos encontros com os professores ministrantes da disciplina de Estágio Supervisionado levando os desafios e problemas enfrentados. O estágio é um momento relevante na formação inicial, pois introduz o acadêmico no cotidiano escolar, com o acompanhamento de profissionais experientes que proporcionam orientação e auxiliam na solução de questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem (BARROS *et al*, 2011).

Acreditamos que o estágio supervisionado em educação física está conseguindo minimizar o problema apontado por Neira (2003) em relação ao distanciamento entre os currículos de formação e os desafios da prática docente escolar. O estágio supervisionado tem possibilitado uma aproximação entre a formação inicial e escola-campo de trabalho contribuindo na formação inicial dos acadêmicos.

**Palavras-chaves:** Estágio Supervisionado. Educação Física. Formação Inicial.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, J.S. SILVIA, M.F.P.; VÁSQUEZ, S.F. **A Prática Docente Mediada pelo Estágio Supervisionado**. In: Revista Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 2, p. 510-520. Mai./ago. 2011.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004
- MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS: Sulina, 1999.
- NEIRA, M. G. **Educação Física: Desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte. 2003.
- PIMENTA, S.G. & LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- XAVIER, B.M.; SANTOS, L.H. dos. **Aulas de Educação Física: o que mudar na opinião dos alunos**. In: Simpósio Nacional de Ginástica e Desporto, 17,1998, Pelotas. Livro de Resumos, Pelotas: UFPEL, 1998.

## **OFICINA DOCENTE: EXPERIÊNCIA E DOCÊNCIA NO ENSINO DO VOLEIBOL**

BALSAN, Giovana, TORRES, Maickel Siqueira, KEMPER, Carlos  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Santo Ângelo  
Grupo Interdisciplinar em Educação Física – GIEF

O objetivo da Oficina de Experiência Docente V-A em Voleibol é a prática da docência na modalidade onde cada acadêmico é designado a assumir o papel de professor em escolas, previamente escolhidas pelo mestre regente da disciplina, visando ao aprendizado e a realização da prática docente, utilizando-se de conhecimentos adquiridos durante a disciplina de voleibol e de suas experiências acadêmicas e vivências do desporto.

Neste sentido esta prática busca a aproximação do acadêmico com a realidade escolar, trazendo-o para a rotina do trabalho realizado pelo profissional de Educação Física. Para alcançar o objetivo da Oficina foram realizados diagnósticos, planejamentos, tais como: plano de trabalho, plano de aula e relatórios. Estas ações são estratégias utilizadas para o aprendizado dos acadêmicos e adaptando-os as necessidades de seu público alvo, crianças de sete a quatorze anos de idade. O aprendizado de técnicas e o gosto dos alunos pelo voleibol foram desenvolvidos de acordo com as necessidades de cada um, fazendo com que o acadêmico trace uma metodologia de trabalho adequada.

Durante o período da Oficina foram realizados debates entre os acadêmicos sobre as dificuldades encontradas para a prática da docência e para o aprendizado dos alunos, tanto positivos quanto negativos. Dentro desta perspectiva as maiores dificuldades pontuadas pelos acadêmicos destaca-se a incerteza da quantidade de alunos, pois a cada aula mais alunos agregaram a prática. Dentro de uma perspectiva otimista podemos ver como um grande ponto positivo, pois ao realizar o diagnóstico havia poucos alunos presentes para realizar o trabalho inicial de docência.

Através deste ponto foram iniciados os planejamentos para as aulas que norteariam o trabalho a ser realizado através das atividades que poderiam ser realizadas por poucos ou muitos alunos, pois este planejamento sem a quantidade de alunos tornava-se difícil ao acadêmico/professor. Neste sentido cada acadêmico pode contar com uma média de nove alunos frequentes e que mostraram o gosto e vontade no aprendizado.

Outra dificuldade apontada pelos acadêmicos durante as aulas foram disparidades na faixa etária dos alunos sendo de sete a quatorze, e as atividades propostas deveriam visar ao desenvolvimento motor e cognitivo de todos, sendo encontrados diferentes níveis do desenvolvimento motor entre os alunos. Pode-se visualizar e perceber notoriamente a mudança na concepção de aula dos alunos onde nas duas primeiras aulas observadas queriam apenas jogar voleibol, mas com o andamento das aulas aprenderam a gostar e realizar todas as partes da aula que era composta por: aquecimento geral, aquecimento específico, atividades que aproximavam da obtenção de uma técnica correta, e por final a realização de minijogos e o jogo de voleibol propriamente dito, porém sem cobranças rígidas a cerca da prática ou do aluno. A mudança de atitude dos alunos foi visível, pois na aula em que deveriam apenas jogar, eles queriam atividades diferentes, mas visando ao mesmo objetivo do voleibol mostrando que cabe ao professor criar concepções e hábitos aos alunos fazendo de sua aula mais prazerosa e atrativa.

Este relato tem como objetivo mostrar a prática docente ao quais as Oficinas vem nos proporcionando ao longo dos semestres onde a disciplina Oficina de Experiência Docente V-A proporcionou trabalhar no

âmbito escolar o voleibol e a metodologia do minivoleibol que se mostrou um método que pode ser considerado como o mais adequado e mais indicado para um processo voltado à iniciação do voleibol Pirolo (1997).

Em termos gerais podemos assegurar que cada vez mais a prática docente nos mostra a necessidade do planejar, refletir e criar abordagens e utilizar metodologias que atinjam nossos alunos. A principal questão ao se tratar de iniciação, é a conquista da afeição do praticante ao desporto voleibol, pois o voleibol, se comparado a outras modalidades, possui alguns pontos negativos como a rapidez de execução do gesto técnico aliado à impossibilidade de manter a bola alguns segundos em seu poder, onde praticante, na iniciação, está em fase de construção das capacidades motoras, portanto, algumas noções básicas como domínio do espaço e domínio do tempo, não estão definidos, podendo também dificultar a aquisição dos gestos técnicos.

Apesar do pouco período de contato com o voleibol, a oficina proporcionou uma grande oportunidade de formação inicial e aquisição de conhecimentos aos acadêmicos, pois para planejar e executar o trabalho faz com que o acadêmico e futuro docente procurem informações para sanar as dificuldades de seus alunos e poder atender as necessidades motoras para a aquisição de habilidades de cada aluno individualmente e como um grupo.

O desfecho desta prática docente pôde ser visto no dia 7 de julho com a realização do 8º Festival de Minivoleibol, onde os acadêmicos docentes levaram seus alunos para uma confraternização e interação com os alunos de todas as escolas participantes e colaboradoras com a disciplina, tornando o ponto culminante das aulas realizadas na escola onde os alunos colocam em prática os aprendizados adquiridos durante estas aulas, tendo como base a proposta do minivoleibol, que se caracteriza como um jogo coletivo adaptado em suas regras, espaço, delimitações que procura estimular o interesse pela prática desportiva em geral, e do voleibol em particular, dirigido e adaptado às capacidades reais dos seus praticantes sem frustrações e cobranças maiores advindas do esporte formal o voleibol.

Para o acadêmico, o tempo de docência na Oficina proporcionou obtenção de conhecimento e aproximação com o âmbito escolar, como também a oportunidade de reflexão sobre sua formação inicial, e cada vez mais adquirir as ferramentas necessárias para ser um excelente profissional de Educação Física.

**Palavras-chave:** Voleibol. Docência. Educação Física.

## REFERÊNCIAS

PIROLO, D. Mini-voleibol. Um método simplificado e adaptado para as crianças. In: III Semana Científica do Curso Educação Física, 1997, Uberlândia. **Anais**. p. 1-21. Uberlândia, 1997.

## PIBID EMEF NOVA VIENA

Berta Cristina Ely, Bruna Führ, Daniela Patrícia Braga, Fabiane Cristina Nied Schmidt, Janair Andréa Siebeneichler, Rosa Cella e Alessandra Brod  
Pibid/Univates Subprojeto de Educação Física

O subprojeto de Educação Física, do PIBID/UNIVATES, em parceria com a CAPES, vem desenvolvendo desde o semestre B/2012 atividades em Escolas Públicas da Região do Vale do Taquari. No presente relato apresentaremos as metas e ações previstas e realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Viena do Município de Lajeado/RS.

Nossos objetivos no semestre B/2012 foram: ampliar os conhecimentos teóricos práticos; proporcionar diversas vivências lúdicas de diferentes modalidades; promover a integração do corpo docente através de práticas de formação pessoal; resgatar brincadeiras antigas e de rodas cantadas; intervir no recreio escolar como forma de ocupação dos escolares com atividades lúdicas; acompanhar/observar aulas de Educação Física a fim de identificar elementos fundamentais da docência e envolver-se em atividades escolares com o intuito de vivenciar o ambiente escolar. Dando continuidade às atividades já realizadas, almeja-se para 2013 as seguintes ações e metas: proporcionar melhoria na flexibilidade de escolares a fim de suprir carências observadas e promover atividades relacionadas com a Copa 2014 envolvendo a comunidade.

Após as observações, estudos e pesquisas realizadas percebemos a importância de diversificar as vivências dos alunos como uma forma de colaboração para ampliação de seus conhecimentos e experiências vividas no ambiente escolar. Sendo que para Gallardo (2009, p18) "a Educação Física Escolar tem valor inestimável ao oferecer à criança a oportunidade de vivenciar diferentes formas de organização, a criação de normas para realização de tarefas ou atividades e a descoberta de formas cooperativas e participativas de ação, possibilitando a transformação da criança e de seu meio".

Nesse sentido, buscamos o desenvolvimento de diversas práticas corporais que iam desde a dança, lutas e jogos infantis. Complementando com Freire, (2009) pode-se dizer que o jogo de amarelinha, pegador, cantigas de roda, desenvolvem habilidades motoras. Sendo desenvolvidas num contexto de jogo, que proporciona o desenvolvimento da criança sem fazer uso de uma linguagem estranha a ela. Porém este conteúdo pedagógico muitas vezes é esquecido no ambiente escolar, sendo necessário fazer um resgate dos mesmos.

Com isso a inovação das práticas, além das realizadas com muito empenho pelos profissionais que atuam nesta escola, motivou-nos a pesquisar e nos aprofundar em procedimentos e variações, realizando reuniões que tiveram a focalização da reflexão do grupo a respeito de cada tema estudado. Uma vez por semana, nas terças-feiras no turno da manhã, dentro do período de 2012/B foram realizadas as seguintes atividades e procedimentos: intervenção no recreio tendo duração aproximada de 20 minutos orientada por cinco bolsistas e a professora supervisora, desenvolvimento de oficinas de lutas, dança, ginástica, jogos cooperativos e resgate de brincadeiras tradicionais, para os alunos do turno da manhã que tinham idade entre cinco e 16 anos. Cada bolsista era responsável por desenvolver uma modalidade de oficina. Sendo que um coordenava a atividade proposta, outro auxiliava e os demais observavam. Com isso efetivávamos as discussões em grupo, a respeito das vivências e seus procedimentos. A vivência de formação pessoal para os professores da escola gerou expectativa e muita alegria e superação dos docentes. Realizamos caminhada em dupla com pés amarrados com barbantes, seguido de alongamentos, dinâmica de grupo e massagem. Nesta prática todos os bolsistas e supervisora se envolveram efetivamente.

No semestre A/2013 proporcionaremos vivências lúdicas para tornar o aprendizado mais prazeroso e significativo. Daremos continuidade nas vivências de formação pessoal para os professores, aprimorando as relações. Aplicação de exercícios com objetivo de melhora na flexibilidade; circuitos práticos para o desenvolvimento de habilidades motoras, agilidade e atenção; uma gincana para fechamento do semestre e a abordagem do tema Copa 2014 como forma de envolvimento com a comunidade.

Os Pibidianos perceberam que as atividades proporcionavam momentos de interação entre eles, professores e alunos, criando assim um vínculo afetivo. Este auxiliou na motivação dos praticantes, tendo como resultado perceptível à participação ativa dos envolvidos durante todo o processo. Na intervenção no recreio, o maior retorno obtido, foi à diminuição significativa dos conflitos, agitação entre eles e o convívio tornou-se mais harmonioso, demonstrando maior respeito e cooperação.

Na oficina de luta perceberam que os alunos mesmo com movimentos de ataque os realizavam de forma cuidadosa, interagindo constantemente, sendo que os que aguardavam faziam torcida tornando a vivência prazerosa.

Na oficina de dança obtivemos total envolvimento das crianças, os quais buscavam os demais pibidianos que estavam observando para dançar. Quanto a questão dançar que os meninos geralmente apresentam resistência houve poucas restrições.

Na oficina de jogos cooperativos existiu uma participação ativa, interagindo com o grupo num todo, onde os alunos exploravam os materiais oferecidos respeitando as regras de boa convivência e as normas combinadas.

Na oficina de ginástica perceberam que as crianças tiveram dificuldades de coordenar os movimentos, como o caminhar de: costas, agachado, quatro apoios, em linha reta, assim como na realização do rolinho de frente. Apesar de todos participarem ativamente e demonstrarem empolgação.

Na oficina de resgatando brincadeiras antigas e rodas cantadas os discentes participaram de todas as atividades propostas com muito entusiasmo e empenho, inclusive no elefante colorido pediam para continuar.

O Pibid vem possibilitando a evolução das habilidades de pesquisar, escrever, refletir interagir com a realidade escolar. Dessa forma além de proporcionar a vivência e a qualificação do futuro profissional, percebemos a importância deste para a escola. Pois o profissional atuante na escola além de contribuir para a formação acadêmica também qualifica e reflete sobre a docência. Assim, a comunidade escolar se beneficia com a prática de uma Educação Física mais efetiva.

**Palavras-chave:** Pibid. Recreio. Formação pessoal. Jogo infantil.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática de Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Prática de Ensino em educação Física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2009.

## **PROCESSO PEDAGÓGICO DA RODA/ESTRELINHA NA GINÁSTICA ARTÍSTICA**

Guilherme Rosa Fiel  
Marcos Minoru Otsuka  
Univates

### **INTRODUÇÃO**

A ginástica existe a milhões de anos, desde a pré-história, já que seus movimentos englobam diversos estímulos naturais dos seres humanos, como saltar e correr. As mudanças e evoluções foram muitas nessa modalidade e se deram muito em razão do aspecto cultural, como os Alemães que, através de Jahn, utilizou-se da ginástica para aprimorar seus soldados e vencer guerras (NUNOMURA, 2004).

A ginástica artística é um esporte difundido no mundo inteiro, e é uma modalidade olímpica, porém no Brasil ainda é pouco explorada, tal aspecto se deve a falta de investimentos, pois os aparelhos são caros, falta infraestrutura adequada, e material humano capacitado para desenvolver a prática (NUNOMURA; PICCOLLO; 2004).

A ginástica artística demonstra classe e elegância, o que deve ser destacado mesmo que seus movimentos sejam de força, agilidade, flexibilidade, coordenação, equilíbrio e controle do corpo. Porém, antes disso é necessário ter um conhecimento dos movimentos básicos na ginástica artística, eles são essências para os futuros aprendizados, já que os movimentos mais complexos se baseiam em sua resolução adequada, ou seja, eles devem ser muito bem absorvidos antes de aumentar a complexidade de movimentos, porque se você erra a base acaba errando todo o contexto (NUNOMURA, 2004).

O processo de construção de conhecimento requer uma prática pedagógica, na ginástica artística não é diferente, movimentos básicos devem ser aprimorados. Por meio deste estudo passo a discernir o processo pedagógico para a aprendizagem da roda, ou estrelinha.

### **METODOLOGIA DA RODA/ESTRELINHA**

Os processos pedagógicos na ginástica artística, como em qualquer outro esporte, devem ser trabalhados de forma progressiva, prezando pela segurança e integridade física dos praticantes e para que isso ocorra é necessário que os professores possuam conhecimento da modalidade e saibam aplicar seu conhecimento no treinamento.

Um dos movimentos básicos da ginástica artística é conhecida pela nomenclatura estrelinha ou roda, para o processo pedagógico deste elemento primeiro é necessário ter conhecimento de como é a execução correta do movimento Estrela. Este é um elemento básico de solo que representa uma passagem pelo apoio invertido, lançando alternadamente as pernas. Consiste em, iniciando na posição de pé, então devemos fletir o quadril, iniciando assim o movimento dinâmico, com uma perna à frente da outra, lembrando de colocar a frente o membro inferior da preferência do aluno, que deve ser descoberto pelo professor através de brincadeiras e outros elementos, como saltos meia volta, mas devemos evitar estipular o membro de preferência do aluno, flexionar o tronco à frente com os membros superiores elevados, estendidos e em prolongamento ao corpo, cabeça em posição natural alinhada ao tronco. Quando as mãos estiverem quase tocando o solo, a ginasta realizará um quarto de giro em rotação lateral

com o tronco, abordando o solo com uma das mãos depois a outra no plano sagital. Lança então o MI que estiver atrás para o alto, passando lateralmente em apoio invertido, mantendo os MMII em extensão e pés em ponta, com afastamento lateral máximo, até retornar à posição em pé, e finalizar o movimento (ARAÚJO, 2002, p.56).

Para ensinar a estrela a um atleta utilizamos o método global, deixando que a criança realize o movimento a sua maneira, porém a roda da ginástica envolve postura e muita percepção corporal. A partir daí o professor consegue captar algumas informações importantes, como a perna que vai a frente ao início do movimento, se o atleta já tem a noção de realizar apoios com MMSS sem flexioná-los. Algumas crianças têm medo de realizar este movimento, o que faz com que seja necessária a interferência do professor na orientação da realização do mesmo. Necessário manter a criança na posição inicial próximo ao professor e em vista anterior a ele, pedindo que o aluno realize um afastamento lateral de MMII, flexionando os ombros, até ficarem paralelos ao solo, e hiperestendendo os punhos, o quadril irá ser flexionado ficando com todos os membros apoiados ao solo. O auxílio do professor é essencial para transmitir segurança a criança, visto que professor irá segurar o aluno no quadril e o auxiliará a elevar o MI, realizando assim, um apoio invertido com grande afastamento lateral, é nesse momento que a criança começa a perceber como é a realização correta do movimento e tem a noção de como ficar nesta posição, devendo chegar até este ponto durante a execução da roda.

Inicialmente é necessário mais atenção ao apoio dos MMSS ao solo, pois é um movimento de difícil entendimento corporal. O executante caso não consiga se sustentar, pode acabar flexionando os cotovelos e encostar a cabeça ao solo, deste modo é necessário um treinamento mais específico no que se refere aos apoios, os quais se refletem nas brincadeiras como "carrinho de mão" e "caminhar como caranguejo", são bons exemplos. Vencida a primeira etapa, busca-se a trabalhar com o "chute", ou seja, a impulsão que será realizada pelos membros inferiores durante o movimento, definir objetivos é uma ótima maneira de avançar neste aspecto, por exemplo, definir alturas que os MMII deverão ultrapassar, como algumas caixas de plinto, colchões e podem variar com a criatividade do professor.

Após os aspectos básicos estarem corretamente desenvolvidos, busca-se uma maior exigência na execução dos aspectos mais técnicos e o professor dá ênfase a extensão dos MMII e seu alinhamento, realizando o apoio invertido na angulação de 90° do corpo em relação ao solo, flexão plantar e outras características da roda.

Podemos verificar que a compreensão do movimento para correção dos aspectos técnicos e o entendimento de cada parte de sua técnica se faz necessário para a correção de alguns erros como a flexão dos MMII na hora da estrelinha. Um modo de intervir é alertar o aluno verbalmente, ou até mesmo com toques em seu corpo no momento em que a técnica do movimento ocorre. Neste momento inicial é visível que o atleta não possui grandes percepções corporais para realizar o movimento perfeitamente

Finalmente, após todos aspectos serem abordados corretamente, é possível conseguir ensinar atletas a realizar o movimento e evitar futuros erros que possam esbarrar no aprendizado de novas técnicas.

**Palavras-chave:** Processos Pedagógicos. Ginástica Artística. Roda. Estrelinha.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos. **Manual de Ajudas em Ginástica**. Canoas: Editora Ulbra, 2003.

NUNOMURA, Myrian. **Ginástica Artística**. São Paulo: Odysseus, 2009.

NUNOMURA, Myrian; NISTA-PICCOLO Vilma Leni. **Compreendendo a Ginástica Artística**. São Paulo: Phorte, 2004.

## **PROGRAMA DE HIDROGINÁSTICA PARA A TERCEIRA IDADE: ENVELHECIMENTO COM QUALIDADE DE VIDA**

Taís Prinz Cordeiro  
Mara Cristina Hammes  
Cibele Vallerius e Itefan Diehl  
Univates

O envelhecimento populacional é um fato marcante deste século. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos até o ano de 2025. Com o aumento da população idosa em todo o país, surge a preocupação de oportunizar a esse grupo estratégias para que os mesmos possam envelhecer com mais saúde, contribuindo assim, para a qualidade de vida durante o processo de envelhecimento (MARCIANO e VASCONCELOS, 2008).

O envelhecimento é um processo inexorável aos seres vivos e conduz a uma perda progressiva das aptidões funcionais do organismo, aumentando os casos de sedentarismo. Essas alterações nos domínios biopsicossociais põem em risco a qualidade de vida do idoso por limitar sua capacidade para a realização de suas atividades de rotina (SILVA e RIBEIRO, 2010).

De acordo com Silva e Ribeiro (2010) instruir um indivíduo da terceira idade, para que ele possa adquirir sua prática diária de atividade física, de modo que tenha condições e oportunidades para se manter ativo e aprender a preservar a qualidade da própria velhice, é uma das metas que todos os profissionais envolvidos com o idoso buscam, não com a finalidade de adaptá-los ao contexto padrão das pessoas, mas de reintegrá-los à vida social.

Uma das atividades, que está a cada dia sendo mais procurada e recomendada por muitos profissionais da área da saúde, é a hidroginástica. A hidroginástica é uma atividade realizada dentro da água, que atende a diversas pessoas com diferentes objetivos, desde os jovens até os mais experientes. A hidroginástica é um programa de atividade física que possui muitas vantagens e benefícios aos seus adeptos. Para os idosos, a hidroginástica protelará o processo de envelhecimento e trará benefícios anatomofisiológicos, cognitivos e socioafetivos, tornando-os mais saudáveis (ausência de doença), independentes, sociáveis e eficientes, proporcionando-lhes uma melhor qualidade de vida. A água cria um efeito lúdico e relaxante, associado ao vigor e à eficácia do condicionamento físico (TEIXEIRA et al., 2008).

Segundo Sova (1998) a hidroginástica age como meio de reintegração do idoso na sociedade, pelos benefícios físicos e psicossomáticos que ela oferece, podendo assim, não só trazê-lo de volta ao meio social, como também, tornando-se uma forma de profilaxia das doenças e melhoria de ânimo e vitalidade.

Tendo consciência de todos estes benefícios, o Complexo Esportivo do Centro Universitário UNIVATES, desde o ano de 2007, oferece ao público idoso, acima de 50 anos, a modalidade da hidroginástica para a terceira idade, que possui o objetivo de proporcionar o prazer de realizar exercícios, buscando a autonomia dos movimentos diários, a inclusão social e a melhora da saúde.

Para tanto, o presente estudo tem como objetivo investigar os motivos de ingresso de idosos no programa de hidroginástica para a terceira idade da piscina do Complexo Esportivo do Centro Universitário UNIVATES, assim como identificar a importância da modalidade na vida diária do idoso.

Integraram este estudo 133 idosos, com idades entre 50 e 82 anos, participantes do Programa de Hidroginástica para Terceira Idade do Centro Universitário UNIVATES, da cidade de Lajeado/RS. Das 12

turmas de hidroginástica analisadas, 114 idosos são do sexo feminino e 19 do sexo masculino, com tempo médio de prática na modalidade de 2,8 anos. Para a coleta de informações foram utilizados questionários e os dados obtidos através das anamneses aplicadas aos alunos.

Os resultados demonstraram que os idosos têm como principais objetivos para o ingresso na hidroginástica, a manutenção da condição saudável (27%), indicação médica (25%), convívio social (20%), melhora do condicionamento físico (14%), lazer (10%) e motivos estéticos (4%). Dos 133 idosos, as patologias mais frequentes diagnosticadas são a hipertensão (20% dos idosos), a depressão (12%), problemas articulares (11%) e obesidade (10%). Somente 9% dos idosos não possuem nenhuma patologia diagnosticada.

Através dos dados obtidos com os questionários constatou-se que os principais fatores motivadores para a permanência nas atividades de hidroginástica do Complexo Esportivo da Univates são: melhora da saúde de um modo geral, alívio das dores e diminuição de medicamentos utilizados, amizades com colegas e professores, aulas dinâmicas, diversificadas e divertidas, aumento da motivação, energia e disposição para as tarefas diárias, estrutura e organização do ambiente das práticas, sensação de conforto e bem-estar.

As investigações relatam que a maioria dos idosos inicia a prática dessa atividade por recomendação médica, mas ao longo das aulas percebe os benefícios adquiridos. Os resultados da pesquisa demonstram que os idosos passaram a se movimentar melhor e ter autonomia nas realizações das tarefas básicas essenciais para sua independência por meio das aulas de hidroginástica. Portanto, a hidroginástica traz resultados positivos na cura das doenças típicas do envelhecimento, proporcionando uma melhora significativa para a vida dos idosos com relação ao prazer de viver, autoestima e conseqüente qualidade de vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hidroginástica. Terceira idade. Envelhecimento. Qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

MARCIANO, G. G.; VASCONCELOS, A. P. S. L. Os benefícios da hidroginástica na vida diária do idoso.

**Revista eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, MG, n. 4, jan/jun, 2008.

SILVA, A. G.; RIBEIRO, J. C. Hidroginástica na terceira idade. **Revista Ágora**, Mafra, v. 17, n. 2, p. 49-59, 2010.

SOVA, R. **Hidroginástica na Terceira Idade**. São Paulo: Manole, 1998.

TEIXEIRA, C. S.; LEMOS, L. F. C.; MANN, L.; ROSSI, A. G. Hidroginástica para idosos: qual o motivo da escolha? **Revista Salusvita**, Bauru, v. 28, n. 2, p. 183-191, 2009.

## **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E PROPOSTA DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESTRELA DA MANHÃ/2012**

Évelin Steffens

Mariel M. Melo

Vanessa Dall Orsoletta Brandt

Orientador: Prof<sup>a</sup> Alessandra Brod

Instituição: Univates

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como um de seus objetivos auxiliar na formação de professores proporcionando a aproximação da escola e a iniciação à docência para os futuros professores. O PIBID divide-se em Subprojetos por cursos de Licenciatura. Cada subprojeto possui de quatro a cinco bolsistas nas escolas do Vale do Taquari. O Subprojeto de Educação Física tem como uma das escolas parceiras o Instituto Estadual de Educação Estrela da Manhã, município de Estrela/RS. Ele tem como meta aproximar os acadêmicos da realidade escolar, procurando desenvolver oficinas com atividades que proporcionem vivências diferenciadas. Trabalhamos neste semestre com a dança, ginástica laboral e questões sobre alimentação saudável. Foram atividades realizadas com o intuito de proporcionar práticas não tão comuns nas aulas de Educação Física. Bem como, no intervalo de um período e outro, a prática da ginástica laboral, uma vez que a escola se caracteriza por ter aulas o dia todo, e os alunos permanecerem muito tempo sentados na mesma posição. Realizamos oficinas de dança gauchesca, dança de rua e samba, levando aos alunos vivências teóricas e práticas das mesmas. Rohr (2012) traz que a dança é conhecida como a mãe das artes. Pois foi umas das primeiras manifestações artísticas do ser humano assim como a música e já existe a muito tempo no meio em que o ser humano está inserido, seja por manifestação própria ou para apresentação a alguém. A dança é uma forma de manifestação cultural, pois expressa todos os sentimentos e características de um povo por ela representada. A autora acredita que a dança é uma forma de expressão que cativa a muitas pessoas pela forma como é trabalhada, pois engloba junto a ela quase sempre a música existindo no tempo e no espaço. Nesse sentido, pode-se dizer que o ser humano é caracterizado pela curiosidade de saber as relações e dimensões com o mundo, almejando compreender o seu lugar no mesmo, buscando significação para a vida. Sendo assim, a dança busca demonstrar o seu potencial e a sua função diante da sociedade. Estando em um constante processo de renovação, transformação e significação. Da mesma forma, aliado a isso, questões sobre alimentação saudável, onde houve a participação de um palestrante que falou sobre o exercício físico aliado à boa alimentação. Guedes (2003) nos diz que estes padrões de gordura corporal podem ser avaliados mediante técnicas laboratoriais bastante sofisticadas com tomografia computadorizada envolvendo medidas das dobras cutâneas e circunferências. São definidos quocientes entre as circunferências da cintura e do quadril para esta verificação de gordura corporal, quocientes superiores a 0,80 em mulheres e 0,90 em homens. As questões abordadas em sala de aula, junto a prática de atividades laboral foram também questionadas e bem compreendidas pelos alunos. Abordamos questões de composição corporal e gasto calórico e de gordura, bem como uma palestra sobre atividade física X exercício físico com um palestrante convidado pelo grupo. Ao final, houve muitos questionamentos por parte dos alunos com relação ao tema. Abordamos a ginástica laboral por ter como meta o exercício ao longo do período de trabalho. Este foi motivado pelo fato de, na escola, os alunos terem aula o dia todo, permanecendo grande parte sentados, sem se movimentar. As oficinas de dança ocorreram de forma prática, trazendo aos alunos uma pequena vivência de cada modalidade. As práticas de ginásticas laboral, ocorreram no início ou no final de

cada período de aula, trazendo aos alunos um momento de descontração e melhora do condicionamento físico. Alguns professores relataram que estes momentos de ginástica laboral deveriam ocorrer todos os dias, pois segundo eles os alunos se sentem mais dispostos a continuar em sala de aula e a aprender. Tivemos resultados significativos, pois os alunos demonstraram bastante interesse e curiosidade durante as atividades. Participaram assiduamente em todas as práticas e fazendo questionamentos sobre os assuntos abordados, referenciando-os a utilização nas futuras práticas com os seus alunos. Kolling (1980) *apud* Bergamaschi e Polito (2003) afirma que a Ginástica Laboral é um repouso ativo, que aproveita as pausas regulares durante a jornada de trabalho ou aula. Para exercitar os músculos correspondentes e relaxar os grupos musculares que estão em contração durante o trabalho, tendo como objetivo a prevenção da fadiga. Os alunos após cada prática mostravam-se mais animados além de sentirem-se com mais disposição a aprender. Da mesma forma, os professores relataram que eles próprios se sentiam melhor e percebiam que os alunos tinham um desempenho melhor durante o restante da aula. O tema "alimentação saudável aliada à atividade física", com o intuito de compreender como benefício ao corpo e um bom rendimento relacionado ao nosso objetivo inicial. Por serem aulas diferenciadas, logo foi despertada uma grande curiosidade de todos, e assim obtemos a participação total dos alunos. A cada semana de prática trazíamos algo novo, fazendo com que os alunos despertassem mais os seus interesses pela dança, ginástica laboral e alimentação. Constatamos melhoras nas suas performances semanalmente. E cada vez mais, foram sendo deixados de lado os problemas de formar duplas mistas e de vergonha de dançar. Para nós, bolsistas, as atividades desenvolvidas permitiram satisfação pessoal em relação aos objetivos realizados, pois podemos dizer que as metas e ações que haviam sido definidas, foram plenamente concretizados.

**Palavras chave:** PIBID. Educação Física. Docência.

## **REFERÊNCIAS:**

BERGAMASCHI, Cristina, Elaine e POLITO, Eliane. **Ginástica Laboral- Teoria e Prática**. 2ª Ed. Sprint. Rio de Janeiro. 2003

GUEDES, Pinto, Dartagnsn. **Controle do Peso corporal- Composição corporal, atividade Física e Nutrição**. 2ª Ed. Shapi. Rio de Janeiro. 2003

GUIA de Orientação dos Bolsistas.

ROHR, Cristina Marinho. **Dança na Educação Física**. Rio de Janeiro. Sinergia. 2012

## PROJETO RECRIANÇA: UMA EXPERIÊNCIA EM LAZER E RECREAÇÃO

Rodrigo José Madalóz

Schaiane Silveira Oliveira

Universidade de Passo Fundo – Câmpus Palmeira das Missões – RS

O lazer e a recreação são manifestações da cultura e estiveram presentes ao longo do processo de evolução histórica das sociedades e atravessou com ela todos os períodos da Educação Física.

Segundo Gonzáles e Fensterseifer (2008, p.360), a recreação diz respeito a uma "experiência na qual o indivíduo participa por escolha, devido ao prazer e a satisfação pessoal que obtém diretamente dela". Na atividade recreativa não há a preocupação consciente de obter recompensa, senão por ela mesma. O indivíduo participa por desejo íntimo e não por compulsão externa.

O lazer está associado ao tempo e ao espaço de organização da cultura; ele cria e recria um novo circuito de práticas culturais lúdicas e educativas (GONZÁLES e FENSTERSEIFER, 2008, p. 255). O lazer configura aquele tempo livre das obrigações formais e do trabalho, destinado ao descanso ou simples contemplação.

O projeto e posteriormente o evento "I Recriança" surgiu da necessidade de se desenvolver ações concretas de recreação e lazer no âmbito da prática pedagógica na formação inicial de trinta acadêmicos do terceiro semestre do curso de Educação Física – Licenciatura, do Câmpus da Universidade de Passo Fundo, na cidade de Palmeira das Missões – RS, na disciplina de Prática Pedagógica de Recreação e Lazer na Educação Física. O objetivo da experiência, além de seu caráter pedagógico, foi o de dar visibilidade ao curso de Educação Física e aproximar a Universidade da comunidade local. Os acadêmicos receberam a orientação e coordenação do professor da disciplina.

A escolha do nome do evento se deu após a apreciação de outros sugeridos em sala de aula pelos acadêmicos. O termo Recriança abraça o encontro da criança com o brincar, seja ele direcionado ou não, com ou sem o uso de materiais ou brinquedos. Ao estruturar o projeto uma das preocupações foi justamente oportunizar as crianças momentos de descontração, atividade lúdica prazerosa e espontânea.

O local escolhido para a realização do I Recriança foi o espaço destinado à prática do futebol de campo e atletismo do Câmpus de Palmeira das Missões. Este se realizou no dia 12 de outubro de 2012. Na parte da manhã os acadêmicos organizaram o espaço, montaram a estrutura. As atividades foram realizadas das 14h às 18h.

O evento foi pensado para o público infantil envolvendo as mais diversas faixas etárias (de um a 14 anos), com crianças de escolas das imediações do Câmpus da Universidade e da comunidade em geral. Ao total participaram mais de 200 crianças.

As atividades realizadas foram: oficina de maquiagem, desenho, pintura, cama elástica, piscina de bolinhas, minibasquete, minifutebol, minhocão, perna de pau, ginástica formativa e artística, circuito de figuras geométricas gigantes, tiro ao alvo, futebol de bolitas e corda. Os acadêmicos caracterizados de palhaços e personagens infantis como a Emília fizeram a animação, promovendo concurso de dança, distribuindo e sorteando brindes. Foi oferecido lanche para as crianças, pais e acompanhantes.

O trabalho de planejamento e organização estendeu-se por dois meses com encontros semanais, divididos em grupos a partir das seguintes funções: a) divulgação; b) planejamento dos das atividades e

infraestrutura (espaços e materiais); c) patrocínios; d) confecção de camisetas; e) lanches; f) decoração; g) segurança; h) animação.

Além do envolvimento dos acadêmicos do curso de Educação Física, o evento contou com a parceria do curso de Pedagogia, voluntários de outros semestres e familiares.

No que tange à avaliação do evento, esta foi realizada posteriormente em conversa informal durante a aula. A partir das observações feitas pelos acadêmicos no dia do evento, foram destacados por eles e registrados pelo professor os seguintes aspectos: a) as expectativas em relação ao evento foram alcançadas, bem como os objetivos, afinal, um expressivo número de crianças compareceu com seus pais, amigos ou vizinhos; b) não houve nenhum incidente; c) todos os acadêmicos tiveram sua parcela de contribuição para o sucesso do evento; d) as crianças demonstraram satisfação, alegria, prazer, entusiasmo; e) os brinquedos mais procurados foram o minibasquete e o minifutebol; o menos procurado foi o circuito de figuras geométricas; f) a participação dos pais nas brincadeiras junto com seus filhos foi positiva; g) nenhuma criança ficou sem lanche e ainda puderam repetir várias vezes.

Nesse sentido, a experiência com recreação e lazer a partir do projeto/evento I Recriação possibilitou aos acadêmicos a aproximação entre o saber acadêmico e a prática *in loco*, bem como aprimorar noções de organização e planejamento de eventos em recreação e lazer. Para a comunidade local, o I Recriação representou a oportunidade de conhecer o espaço acadêmico e romper com o distanciamento que, muitas vezes, há entre a Universidade e a comunidade. Para a Universidade, a realização do I Recriação possibilita o acesso aos múltiplos espaços e a promoção de atividades culturais de recreação e lazer. Para o professor, docente da disciplina e formador inicial dos futuros profissionais de Educação Física, o I Recriação representa o comprometimento com a profissão, com a Educação Física e com o educando que, nesse caso, é o principal agente no processo educativo.

O II Recriação está previsto para o mês de outubro de 2013 firmando novas parcerias junto ao município.

**Palavras-chave:** Recreação. Lazer. Criança.

## REFERÊNCIAS

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

## VALORES SOCIAIS ATRAVÉS DO ESPORTE

Daniele Rockemback  
Centro Universitário UNIVATES

Este trabalho apresenta o relato de experiências que acontece através do programa Atleta Futuro, no setor de Lazer do Sesi, em Teutônia, onde estou tendo a oportunidade de vivenciar experiências de ensino dos desportos, através de um estágio orientado, bem como tendo o foco de trabalhar o esporte para além do movimento físico, desenvolvendo conceitos transversais, como saúde, educação, empreendedorismo e sustentabilidade. Para a minha formação, desta forma, entendo que este programa tem me possibilitado uma atuação e formação profissional bem mais ampla.

O programa é estruturado para crianças e adolescentes de seis a 17 anos, sendo que cada turma tem o horário de duas vezes por semana, uma hora cada aula, no turno inverso à escola. As aulas são ministradas no Sesi, onde se ocupa todo o espaço oferecido. O projeto, hoje, também se encontra com parceria com a APAE de Teutônia, atendendo a crianças e adolescentes com deficiência, buscando objetivos como: oportunizar a vivência do esporte educacional; oportunizar experiências lúdicas às crianças e adolescentes; promover o processo de socialização e organização às crianças e adolescentes; favorecer o envolvimento, a integração e a participação das famílias; conscientizar os alunos quanto à importância da atividade física como fator de saúde e lazer; e, estimular o desenvolvimento de valores nas crianças e adolescentes.

O programa visa a proporcionar uma ação permanente na área esportiva, tendo como cunho a prioridade de atender os filhos de industriários, principalmente, e a comunidade em geral, quando há interessados, sendo esta a parcela de contribuição que cabe ao serviço social da indústria.

Aos professores tem, ainda, um tempo destinado à reflexão das práticas em um grupo de estudos. A parte metodológica segue alguns autores, como Schmit (1992), que fala da transferência relacionada à aprendizagem motora que ocorre quando a prática em uma tarefa contribui para a capacidade de resposta em alguma outra. Outros autores como Gallahue e Ozmun (2001) e Piaget (1982) que falam do crescimento da criança que passa por diferentes fases (níveis de aprendizagem). Atentamos para cinco fases de desenvolvimento que proporciona atenção especial para as seguintes etapas, segundo o livro de Diretrizes técnicas e de gestão, do programa Atleta do Futuro (2010, p. 31): multiesportiva (6, 7 e 8 anos); iniciação pré-esportiva (9 e 10 anos); esporte 1; esporte 2; esporte 3.

Assim, a fase de desenvolvimento "Multiesportiva", é propiciada por jogos e brincadeiras, procurando o desenvolvimento de habilidades motoras de locomoção, de manipulação da motricidade e a variabilidade de materiais e de espaços. A fase de desenvolvimento "Pré-esportiva" ocorre por meio de jogos pré-esportivos, buscando dar continuidade, ampliando o conhecimento básico e as vivências do maior número de esportes. A fase de desenvolvimento nomeada como "Esporte 1" tem como foco, a iniciação ao esporte específico escolhido, técnica, tática e regras. A fase de desenvolvimento do "Esporte 2 e 3" segue a continuidade do esporte específico já desenvolvido, tendo como foco o aperfeiçoamento da técnica, o desenvolvimento da tática e aprofundamento das regras (Diretrizes técnicas e de gestão, do programa Atleta do Futuro, p. 31, 2010).

Nas aulas também são feitas avaliações periódicas do Projeto Esporte Brasil (PROESP), onde os dados são refletidos e transformados em ciência, onde por meio deste pode-se acompanhar o crescimento, desenvolvimento corporal, motor e o estado nutricional da criança. Isto auxilia no planejamento e na busca

por estratégias pedagógicas, objetivando ensino de qualidade e, principalmente, adaptando à realidade existente.

**Palavras-chave:** Programa Atleta do Futuro. Ensino dos desportos. Níveis de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

**Diretrizes técnicas e de gestão:** SESI Atleta do Futuro / Serviço Social da Indústria Brasília, 2010.

SCHMIT, R. A. **Aprendizagem e performance motora.** [S.L.: s.n]. 1992

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte Editora, 2001.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 389 p.

PROJETO ESPORTE BRASIL: manual. Disponível em: <<http://www.proesp.ufrgs.br>>. Acesso em 7 de abril de 2013.

O II Congresso Estadual de Educação Física na Escola, promovido pelo Curso de Educação Física – Licenciatura do Centro Universitário UNIVATES, nos dias 16 e 17 de maio de 2013, teve como objetivo qualificar os professores da área da Educação Física Escolar, por meio da promoção de um espaço para discussão e reflexão acadêmica e do fomento à apresentação de trabalhos científicos e relatos de práticas pedagógicas na área da Educação Física e afins.

Apoio:



Realização:

