

SÉRIE EXTENSÃO



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

Educação Física Escolar para todos: além da cultura da bola

Organizadores

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Darcieli Lima Ramos

Daniel Pozzobon

Andressa Ferreira da Silva

Leandro Lima Borges



editora **ufsm**

Educação Física Escolar para todos: além da cultura da bola

Organizadores

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Darcieli Lima Ramos

Daniel Pozzobon

Andressa Ferreira da Silva

Leandro Lima Borges



editora ufms

Santa Maria, RS - 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor: Paulo Afonso Burmann

Vice-reitor: Luciano Schuch

Pró-reitor de Extensão: Flavi Ferreira Lisboa Filho

Diretor da Editora: Daniel Arruda Coronel

Conselho editorial: Adriano Mendonça Souza, Alisson Vicente Zarnot, Ana Claudia Oliveira Pavão, Célia Helena de Pelegrini Della Múa, Daniel Arruda Coronel (Presidente), Debora Marshall, Glauber Rodrigues de Quadros, Graziela Inês Jacoby, Jose Renato Ferraz da Silveira, Marcelo Battesini, Marcia Keske Soares, Maria Talita Fleig, Maristela da Silva Souza, Marlene Terezinha Lovatto, Melina da Silva Mota, Paulo Roberto da Costa, Raone Somavilla e Thales de Oliveira Costa Viegas.

Revisão de texto: Érica Duarte Medeiros

Diagramação: Gilberto de Moraes Jr.

Capa: Larissa Mendes

© 2021, Luciane Sanhotene Etchepare Daronco, Darcieli Lima Ramos, Daniel Pozzobon, Andressa Ferreira da Silva e Leandro Lima Borges (organizadores)

E24 Educação física escolar para todos [recurso eletrônico] : além da cultura da bola / organizadores Luciane Sanhotene Etchepare Daronco ... [et al.]. – Santa Maria, RS : Ed. UFSM : Pró-Reitoria de Extensão, 2021.
1 e-book : il. – (Série Extensão)

1. Educação física escolar – Extensão universitária – Universidade Federal de Santa Maria I. Daroco, Luciane Sanhotene Etchepare

CDU 796:378.4

ISBN: 978-65-88636-03-9

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte – CRB-10/990
Biblioteca Central – UFSM


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


editoraufsm


UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão

Direitos reservados à:

Editora da Universidade Federal de Santa Maria

Prédio da Reitoria – Campus Universitário – Camobi

CEP: 97105.900 – Santa Maria, RS – (55) 3220.8610/8115

editufsm@gmail.com – www.ufsm.br/editora

A **Série Extensão** prevê a disseminação digital e/ou impressa de livros inéditos de produção acadêmica na Extensão Universitária, que tenham como prioridade a comunidade externa, desenvolvidos por docentes e outros, em conjunto com estudantes que desenvolvam Programas e Projetos de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com recomendada atenção à comunidades ou aos grupos atendidos por Ações de Extensão.

APRESENTAÇÃO

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Este livro tem como meta despertar a consciência, dos acadêmicos e professores de Educação Física que atuam ou atuarão na escola, para seu papel representativo como profissional da área da saúde dentro de uma instituição de ensino, sem perder sua força pedagógica de atuação. Da mesma forma, busca ressaltar a importância de incluir modalidades e/ou exercícios físicos que contribuam para a cultura corporal, fugindo das atividades repetidamente oferecidas aos alunos em todos os anos de ensino nas escolas brasileiras.

Os exercícios físicos propostos neste material bibliográfico, operacionalmente remetem àquelas atividades com orientação de um professor de Educação Física e devem atrair, para as aulas de Educação Física Escolar, aqueles alunos que, muitas vezes, apresentam atestados médicos para não praticar, justamente por não se adaptarem à cultura da bola. Como cultura da bola entendemos a ação de “jogar a bola” e deixar que os alunos assumam total responsabilidade pela “aula”, enquanto o professor se isenta de seu papel mediador no processo. Muitos destes alunos optam por apenas assistir às aulas e, não raramente, deixam de participar efetivamente das práticas da aula, com receio de se expor, aos colegas e professores, como pouco aptos aos esportes.

Os alunos com doenças crônicas, as gestantes e os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também são atraídos, mais facilmente, por modalidades que não requerem competição nas aulas de Educação Física. Frente a isso, aqui trazemos um compilado de possibilidades de exercícios físicos a serem realizados no âmbito escolar tanto para ensino fundamental e médio quanto para EJA, que podem ser desenvolvidos em escolas com baixo poder aquisitivo e com materiais alternativos.

Os capítulos que serão apresentados neste documento são decorrentes de ações do Programa PEFEL – Parceiros pela Educação Física Escolar Inclusiva, da Universidade Federal de Santa Maria, RS, um Projeto de Extensão com apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal

de Santa Maria, que busca, através da união entre universidade e escola, a modernização e a democratização das aulas de Educação Física Escolar. Aulas estas que devem ser mais atraentes e motivadoras, para que os alunos, ao longo de suas vidas, entendam a importância dos exercícios físicos para sua saúde física e mental.

O livro está disposto em temas, distribuídos em quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo sobre a saúde na escola e a atuação do professor de Educação Física com alunos doentes crônicos e gestantes. O segundo capítulo reza sobre definições conceituais e operacionais dos títulos inclusiva e adaptada – para a Educação Física Escolar. O terceiro capítulo inclui esportes coletivos; artes marciais (muay thai); esportes de aventura; Pilates; xadrez; assim como exercícios resistidos na Educação Física Escolar, através de exemplos de aulas práticas e acessíveis às escolas carentes e às necessidades de incluir públicos diferenciados nas aulas, como no caso da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Já o quarto e último capítulo versa sobre Educação Física além da esportivização escolar – o profissional da saúde na escola com a legislação que garante esta atuação ao professor de Educação Física.

RESUMO

A escola tem um papel importante no desenvolvimento do contexto social na Educação Inclusiva. Desta forma, desenvolvemos o Programa de Extensão denominado PEFEI – Parceiros Pela Educação Física Escolar Inclusiva, na Universidade Federal de Santa Maria. O PEFEI, através de ações de Formação Continuada com professores de Educação Física de diferentes redes de ensino da cidade de Santa Maria, RS, visa a esclarecer as diferenças entre inclusão e esporte adaptado, levando, às escolas, modalidades para serem trabalhadas nas aulas que não eram, até então, comumente vistas em uma escola, tais como Pilates e Slackline. Este livro traz estas modalidades, bem como um vasto material para consulta bibliográfica de como incluí-los em um ambiente escolar, sendo, desta forma, direcionado para acadêmicos e profissionais da área da Educação Física Escolar.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer a todos os professores de Educação Física da rede pública de ensino de Santa Maria, RS, pela confiança em nosso Programa de Extensão, o PEFEI, e aos acadêmicos dos cursos de graduação em Educação Física Licenciatura e Bacharelado, por participarem ativamente da formação continuada, unindo Ensino, Pesquisa, Extensão, escola e universidade. Nosso muito obrigada!

PREFÁCIO

A importância e os benefícios da prática de atividades físicas evidenciados na literatura são conhecidos pela maioria das pessoas. Ainda assim, a prática de atividades físicas de forma regular não faz parte da vida de muitos. Dentre os diferentes motivos pelos quais muitas pessoas não adotam um estilo de vida ativo está a falta de prazer em praticar atividades físicas, gerada, muitas vezes, por experiências negativas, por não se sentirem aptos à prática ou por terem uma vivência limitada a poucas experiências motoras.

Como parte desse cenário, a Educação Física Escolar, componente curricular obrigatório, exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral do aluno. Ela é um importante espaço para a prática de atividades físicas, que pode contribuir de forma significativa para a manutenção de um estilo de vida ativo ao longo da vida. Para que isso aconteça, é fundamental que as aulas sejam inclusivas, permitindo que os diferentes alunos se sintam atraídos e motivados a participar efetivamente das atividades propostas pelo professor, tendo a possibilidade de desenvolver ao máximo o seu repertório motor, por meio de conteúdos e atividades variadas.

Desde a criação do Núcleo de Estudos em Medidas e Avaliação dos Exercícios Físicos e Saúde (NEMAEFS), a Educação Física Escolar foi objeto de estudo e discussão do grupo, que é liderado pela professora Luciane Sanchotene Etchepare Daronco — esta obra é fruto disso. Este livro fornece, ao leitor, importantes conhecimentos relacionados à Educação Física Escolar Inclusiva, produzidos pelo grupo ao longo dos últimos anos. Além disso, a contribuição de profissionais de diferentes áreas de atuação da Educação e da Saúde permitiram tanto o amadurecimento quanto o avanço do conhecimento científico e social acerca da Educação Física Escolar Inclusiva, proporcionando uma visão ampla sobre o tema.

No decorrer da leitura, além da contextualização teórica sobre a Educação Física Escolar Inclusiva (que vai além da Educação Física adaptada), você vai encontrar exemplos de atividades e exercícios, assim como

dicas sobre como conduzir as aulas de Educação Física de fato inclusivas — informações que, certamente, contribuirão com a reflexão e a prática de ensino de acadêmicos e professores de Educação Física Escolar.

Os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física Escolar não são poucos, portanto iniciativas como a dessa publicação representam um passo importante para o avanço do conhecimento e contribuem de forma efetiva com a prática dos professores da área.

Prof.^a Dr.^a Juliane Berria

ORGANIZADORES

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco - Graduada em Educação Física Licenciatura Plena pela UFSM; especialista em Aprendizagem Motora pela UFSM; mestre em Cineantropometria pela UFSM; doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM; professora associada 4 UFSM/CEFD/DDC.

Darcieli Lima Ramos - Graduada em Educação Física Bacharelado pela UFSM; mestre em Ciências da Saúde pela UFSM; discente do Doutorado em Nanociências da UFN; professora voluntária na UFSM; possui especialização em Estratégia Saúde da Família pela UnB e Residência Multiprofissional Integrada em Sistema Público de Saúde em Atenção Básica pela UFSM.

Daniel Pozzobon - Graduado em Educação Física Licenciatura Plena pela UFSM; especialista em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde pela UFSM; mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFGRS; doutor em Medicina pela The University of Sydney; professor substituto UFSM/CEFD/MTD.

Andressa Ferreira da Silva – Graduada em Educação Física Bacharelado pela UFSM; especialista em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde pela UFSM e em Nutrição Esportiva pela Uninter; mestre em Educação Física pela UFSC; membro do Núcleo de Pesquisa em Cineantropometria e Desempenho Humano.

Leandro Lima Borges – Graduado em Educação Física Licenciatura Plena e Bacharelado pela UFSM; especialista em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde pela UFSM; discente do Mestrado em Atividade Física e Saúde pela UFSC.

AUTORES

Ana Cláudia Benites Ferreira - Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUI.

Andreia da Conceição Cuti - Especialista em Educação Física Escolar pela UFSM.

Bruno Guimarães - Graduado em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Bryan de Christo Backes - Graduado em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Camila Frasson dal Forno - Graduada em Medicina pela UFSM e especialista em Geriatria Clínica e Preventiva PUC-RS.

Camilla Bordin Portilho - Graduada em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Carlos Santiago Cruz Menezes da Silva - Especialista em Educação Física Escolar pela UFSM.

Daniel Pozzobon - Doutor em Medicina pela The University of Sydney.

Danielle Piovesan Pissinin - Graduada em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Darcieli Lima Ramos - Mestre em Ciências da Saúde pela UFSM.

Diogo Lorenzi Fracari - Graduado em Fisioterapia pela Unifra e especialista em Prescrição da Atividade Física em Situações Especiais de Saúde e Lesões pela Unibf.

Eduarda Bitencourt dos Santos - Acadêmica de Educação Física Licenciatura na UFSM.

Eduardo da Silva Machado - Especialista em Educação Física Escolar pela UFSM.

Eduardo Ribeiro Albuquerque - Especialista em Saúde Mental e Coletiva e em Educação Física Escolar pela UFSM.

Henrique Colpo de Lima - Graduado em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Jonatan Schaf Dias - Graduado em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Juliana Picoletto - Acadêmica de Educação Física Licenciatura na UFSM.

Karolaine Polletti Cezar - Graduada em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Leandro Porto Ramos - Graduado em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco - Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM.

Maria Eduarda Cechella Rigo - Acadêmica de Educação Física Licenciatura na UFSM.

Milena Pinheiro Brum - Acadêmica de Educação Física Licenciatura na UFSM.

Naiane Machado Fontoura - Graduada em Fisioterapia pela Unifra e possui Residência Multiprofissional Integrada em Sistema Público de Saúde Atenção Básica pela UFSM.

Rafaela Pimentel De Oliveira - Acadêmica de Educação Física Bacharelado na UFSM.

Raul Javorsky Da Costa - Acadêmico de Educação Física Licenciatura na UFSM.

Ricardo Machado Da Rosa - Acadêmico de Fisioterapia na UFN.

Samuel Ewerling Da Rosa - Graduado em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Thalia Costa Ferrari - Acadêmica de Educação Física Licenciatura na UFSM.

Vitor Prade - Graduado em Educação Física Licenciatura pela UFSM.

Vivianne Costa Koltermann - Mestre em Educação Física pela UFSM.

Yasmin Slim Ferreir - Acadêmica de Educação Física Licenciatura na UFSM.

Uriel Tolfo - Acadêmico de Educação Física Licenciatura na UFSM.

SUMÁRIO

- 17** **CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE**
- 17** 1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO
COM A SAÚDE E A DOENÇA NA ESCOLA
Camila Frasson Dal Forno
- 23** 1.2 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
O PROFISSIONAL DA SAÚDE NA ESCOLA
*Darcieli Lima Ramos, Eduardo da Silva Machado,
Luciane Sanchoatene Etchepare Daronco e Raul Javorsky da Costa*
- 38** **CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR INCLUSIVA E ADAPTADA**
- 38** 2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA
*Henrique Colpo de Lima, Luciane Sanchoatene Etchepare Daronco,
Thalia Costa Ferrari e Vivianne Costa Koltermann*
- 42** 2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ADAPTADA
*Camilla Bordin Portilho, Darcieli Lima Ramos,
Luciane Sanchoatene Etchepare Daronco e Rafaela Pimentel de Oliveira*
- 50** 2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA EM ESCOLAS
PÚBLICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
Ana Claudia Benites
- 56** **CAPÍTULO 3 - EXERCÍCIOS FÍSICOS INCLUSIVOS**
- 56** 3.1 TREINAMENTO RESISTIDO INDIVIDUAL
E EM DUPLAS: POSSIBILIDADES NA ESCOLA
*Darcieli Lima Ramos, Leandro Lima Borges,
Leandro Porto Ramos e Luciane Sanchoatene Etchepare Daronco*

- 71** **3.2 SLACKLINE: POSSIBILIDADES NA ESCOLA**
*Daniel Pozzobon, Darcieli Lima Ramos,
Luciane Sanchothene Etchepare Daronco e Vitor Prade*
- 80** **3.3 PILATES**
*Andreia Da Conceição Cuti, Diogo Lorenzi Fracari,
Naiane Machado Fontoura e Ricardo Machado Da Rosa*
- 91** **3.4 MUAY THAI**
*Bruno Guimarães, Darcieli Lima Ramos, Karolaine Polletti Cezar
e Luciane Sanchothene Etchepare Daronco*
- 100** **3.5 ESPORTES DE AVENTURA NA ESCOLA**
*Juliana Picolotto, Luciane Sanchothene Etchepare Daronco,
Milena Pinheiro Brum e Yasmin Slim Ferreira*
- 105** **3.6 O XADREZ COMO FERRAMENTA
DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**
Eduardo Ribeiro Albuquerque e Luciane Sanchothene Etchepare Daronco
- 112** **3.7 O TAG RUGBY NA ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA**
*Bryan de Christo Backes, Jonatan Schaf Dias
e Luciane Sanchothene Etchepare Daronco*
- 119** **3.8 JOGOS COOPERATIVOS PARA A ESCOLA**
*Eduarda Bitencourt dos Santos, Luciane Sanchothene Etchepare Daronco,
Maria Eduarda Cechella Rigo e Uriel Tolfo*
- 130** **CAPÍTULO 4 - EVASÃO ESCOLAR: UM PROBLEMA
REFLETIDO TAMBÉM NA EDUCAÇÃO FÍSICA**
*Carlos Santiago Cruz Menezes da Silva, Danielle Piovesan Pissinin,
Luciane Sanchothene Etchepare Daronco e Samuel Ewerling da Rosa*
- 140** **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE

1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM A SAÚDE E A DOENÇA NA ESCOLA

Camila Frasson dal Forno

Quando falamos sobre a prática de atividades físicas por crianças saudáveis, prontamente nos remetemos ao famigerado conceito de saúde fornecido pela World Health Organization (WHO), Organização Mundial da Saúde (OMS) em português, em sua Constituição, no ano de 1946: “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade”. O desenvolvimento saudável das crianças ganha notoriedade neste documento ao ser referido como uma das prioridades básicas da saúde. Na continuada busca por saúde e qualidade de vida no desenvolvimento físico e psicológico das crianças e dos adolescentes, o exercício físico tem um papel fundamental e insubstituível (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2017). Infelizmente, para uma parcela das crianças e dos adolescentes, o ambiente escolar e as aulas de Educação Física ainda são a única oportunidade possível de contato com exercícios físicos e esportes.

Os professores de Educação Física, historicamente, desempenham seu legítimo papel dentro das escolas, servindo como uma ponte entre os alunos, os exercícios físicos e as práticas desportivas pedagógicas. Com a regulamentação da profissão através da Lei 9.696/1998 (BRASIL, 1998) e com o reconhecimento como profissionais de saúde de nível superior pela Resolução n.º 218, de 6 de março de 1997 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1997), os professores de Educação Física tiveram suas funções ampliadas. Além da função primordialmente pedagógica, os professores de Educação Física se uniram a outras categorias profissionais como

importantes agentes na prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, além de propagadores de informações de qualidade frente ao crescente número de estudantes com patologias crônicas não transmissíveis. Quando nos referimos a crianças com deficiência ou com qualquer tipo de doença que possa interferir na sua saúde, estes profissionais precisaram se aperfeiçoar para suprir esta nova demanda de alunos.

Nas escolas, os programas curriculares de Educação Física desempenham uma importante função no amplo processo de educação e devem ser incentivados, para que hábitos sejam desenvolvidos na infância e mantidos ao longo da vida. Além das cargas horárias obrigatórias, deve ser estimulada, por todos os profissionais de saúde, pais e educadores, a participação em atividades extracurriculares, com objetivos recreacionais que reforcem os valores adquiridos dentro das escolas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2017).

Diversas políticas têm discutido como se ampliar programas de Educação Física inclusiva e adaptada nas escolas públicas e privadas brasileiras, para que todos possam desfrutar dos mesmos benefícios. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o movimento pela educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes estejam juntos, aprendendo e participando das mesmas atividades, sem nenhum tipo de discriminação. Para que a inclusão seja possível, a promoção da acessibilidade deve ser uma das prioridades. Com a criação de ambientes acolhedores e acessíveis, que ofereçam oportunidades iguais de utilização pelos estudantes, inclusão social e valorização das diferenças particulares, haverá estímulo ao desenvolvimento e à valorização de habilidades individuais.

Independentemente das patologias presentes, a Sociedade Brasileira de Pediatria, em seu Tratado de Pediatria, cita, resumidamente, alguns benefícios físicos e clínicos que a prática de exercícios físicos ou atividades esportivas pode trazer à saúde:

- Desenvolvimento de habilidades motoras básicas e específicas;
- Aquisição de coordenação motora;
- Melhora da função cardiorrespiratória;
- Aumento do gasto calórico, com impacto direto no sobrepeso, na obesidade e na inatividade física;

- Presença de efeitos positivos na composição corporal, no tônus muscular e na densidade óssea.
- Além das vantagens físicas, devemos considerar, também, múltiplos benefícios psicológicos, dentre eles:
 - Aquisição de autoconfiança e satisfação pessoal;
 - Combate à permanência de tempo excessivo no mundo virtual (computadores, jogos, smartphones);
 - Sociabilização/realização de atividades em grupo;
 - Simulação de objetivos de vida (perder e ganhar, ter prazer na atividade);
 - Desenvolvimento das habilidades motoras por “exploração” ativa e ação/reação a diversos cenários;
 - Aprendizado através do erro: corrigir e implementar o que está errado, sem pressão;
 - Alcance de suas possibilidades de habilidade no tempo adequado (meta máxima);
 - Melhor comportamento frente a pressões e expectativas realísticas.

Importantes recomendações para a prática de exercícios físicos por pessoas com patologias podem ser encontradas em materiais divulgados por grandes sociedades internacionais, como a Sociedade Americana de Medicina do Esporte (American College Sports of Medicine - ACSM) ou o Colégio Europeu de Ciências do Esporte (European College of Sports Science - ECSS). Nas Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição, que teve sua última edição em português lançada no ano de 2018, facilmente encontramos as adaptações que devem ser feitas para que pessoas com doenças crônicas ou outros problemas de saúde possam praticar exercícios físicos de forma segura e prazerosa.

Sabemos que cabe aos professores de Educação Física, Fisioterapeutas, Educadores Especiais e Terapeutas Ocupacionais priorizarem o tipo de exercício físico a ser realizado para cada perfil de aluno. Embora bastante distante da realidade brasileira atual, os autores deste livro demonstram um grande interesse na aproximação e na melhora da comunicação entre pediatras, clínicos gerais e obstetras com os educadores físicos que estão atuando dentro das escolas. Dessa forma, as indicações e as avaliações seriam dadas com maior precisão por todos os profissionais que estão envolvidos nos cuidados de determinada criança ou determinado adolescente.

É nesta intersecção das áreas de atuação de diferentes categorias profissionais que lembramos a importância de apresentação de atestados médicos que comprovem condições mórbidas, justifiquem ausências às aulas ou dispensa das atividades. Embora esta prática seja refutada e até menosprezada por alguns educadores, cabe expressarmos nossa concordância com a atual exigência, por parte das escolas, de atestados médicos anuais para estudantes praticantes de Educação Física de forma regular.

Os atestados oficiosos, ou seja, aqueles fornecidos para situações corriqueiras, como os escolares ou desportivos, devem, obrigatoriamente, ser fornecidos por médicos de qualquer especialidade, mediante o exame direto do paciente (BARROS, 1999). Além dos médicos, apenas odontólogos podem fornecer atestados, quando a natureza da solicitação estiver no âmbito estrito de sua profissão. Em relação ao emprego de diagnósticos e seus respectivos códigos, conforme a Classificação Internacional de Doenças (CID), só poderá ser liberada a sua divulgação pelo próprio paciente ou por seu representante legal (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2017).

Muito embora o objetivo primordial deste capítulo não seja apenas abordar patologias — o foco também é na saúde, sob um ponto de vista clínico, para facilitar a compreensão dos leitores —, poderíamos separar, didaticamente, recomendações sobre a prática de exercícios físicos por crianças e adolescentes em dois grandes grupos: portadores de patologias agudas e portadores de patologias crônicas. A tabela abaixo exemplifica algumas das patologias mais encontradas nos alunos, conforme a experiência pessoal da autora.

Quadro 1: exemplo de patologias agudas e crônicas comumente encontradas em crianças e adolescentes nas escolas.

Patologias agudas	Patologias crônicas
Infecções de vias aéreas superiores: rinfaringite aguda ou “resfriado comum”, gripe, otite, sinusite, faringo amigdalite e laringo traqueo bronquite.	Deficiências físicas (visual, auditiva, oral) e mentais (retardo mental, paralisia cerebral).
Mononucleose infecciosa (“doença do beijo”).	Obesidade.
Infecções de vias aéreas inferiores: pneumonias típicas, atípicas e virais.	Síndrome metabólica e diabetes mellitus.
Infecções fúngicas: ptiíase versicolor, tinea cruris e tinea pedis.	Rinossinusite crônica.
Infecções parasitárias: escabiose (“sarna”) e pediculose (“piolho”).	Hipertensão Arterial Sistêmica.
	Dislipidemia.
	Asma.
	Neoplasias.
	Doença celíaca.
	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).
	Síndrome de Down.
	Síndrome de Asperger.
	Transtorno do espectro autista (TEA).

Fonte: produzido pela autora.

Neste livro, não daremos ênfase apenas aos portadores de deficiências visuais, auditivas, físicas ou mentais — queremos estimular, também, a prática de exercícios físicos por aquele aluno tímido, aquele aluno introspectivo ou até aquele que não gosta de praticar os esportes comumente vistos nas escolas. Sabemos da importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do seu olhar cuidadoso sobre crianças com necessidades especiais, sejam elas deficiências físicas, sejam elas doenças crônicas. Mantemos contato, em nossos Projetos de Extensão, com muitas escolas que, a nível local, têm realizado esforço para se adaptar a estes alunos, muitas vezes até contratando fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais para ajudar nos casos.

Como forma de informação adicional aos profissionais de diversas áreas que leem este capítulo, consideramos importante esclarecer que algumas patologias são contraindicações absolutas à prática de Educação Física e de qualquer tipo de esforço físico (SOCIEDADE BRASILEIRA

DE PEDIATRIA, 2017), são elas: mononucleose infecciosa (“doença do beijo”), tuberculose, infecções urinárias, hepatites, febre reumática em atividade, icterícias (“amarelão”) e doenças hemorrágicas (púrpuras, hemofilia). Nestes casos, sua prática está vetada e só poderá ser reiniciada após liberação pela equipe médica de apoio.

Esse assunto não se esgota e tem diferentes questões a serem esclarecidas, contudo o objetivo do presente capítulo foi ressaltar a importância da prática de exercícios físicos desde a escola, e o livre acesso aos alunos com deficiência, doenças crônicas ou com características antissociais. Portanto, a prática do exercício deve ser estimulada de diferentes formas, para, assim, mantermos os alunos saudáveis e estimularmos o exercício físico como um hábito de vida.

REFERÊNCIAS

BARROS, I. **Atestado médico**. Conselho Federal de Medicina. Disponível em http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&id=20650:atestado-medico&Itemid=18. Acesso em 29 out. 2019 às 19:50.

BRASIL. **Lei n.º 9696, de 01 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a Regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em 29 out. 2019 às 11:45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 25 out. 2019 às 16:50.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 218, de 06 de março de 1997**. Resolve reconhecer como profissionais de saúde de nível superior as seguintes categorias: assistentes sociais, biólogos, profissionais de educação física, enfermeiros, farmacêuticos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos, médicos veterinários, nutricionistas, odontólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de maio de 1997. Seção I, p. 8932-33.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRA. **Tratado de Pediatria**. 4ª ed. Barueri - SP: Manole, 2017. p. 15-16, 386, 2033, 2433-2435.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Constitution**. Disponível em: <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>. Acesso em 29 out. 2019 às 22:24.

1.2 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROFISSIONAL DA SAÚDE NA ESCOLA

Darcieli Lima Ramos

Eduardo da Silva Machado

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Raul Javorsky da Costa

A etimologia descreve que o termo saúde procede do latim *salutis*, que, na tradução, possui semelhança com: salvar, conservação da vida, robustez ou, até mesmo, vigor. Como corrobora Marega (2012), a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracteriza a saúde como o estado de completo bem-estar físico, mental, social e espiritual. Nessa descrição, a saúde não é a ausência de enfermidades, mas, sim, um estado amplo de bem-estar. Para contribuir com essa afirmação, o dicionário Houaiss (2009) descreve a saúde como um estado de movimento constante, mantendo uma relação tênue entre o organismo e seu ambiente, o qual mantém as características estruturais e funcionais do organismo dentro dos limites normais, buscando, desta forma, a conservação da sua forma de vida e do seu ciclo vital.

Darido (2012b) é incisiva ao revelar que a proposta da OMS direciona a uma relação fantasiosa sobre a saúde, pois, de acordo com a autora, essa terminologia destaca o sentido de “saúde excepcional”. Portanto é consternador o fato de que a OMS não define, de forma incisiva, o que seria esse estado de completo bem-estar.

É curioso analisar que a saúde varia de acordo com a adaptação do ser humano, seja através das suas experiências, seja através das suas relações com o meio, levando em conta suas preferências, suas tentativas de erro/acerto e sua busca pela aprendizagem. Em concordância com essa argumentação, Bagrichevsky (2003) revela que a definição de saúde ultrapassa o modo imóvel, precisando, deste modo, de um processo de aprendizagem e tomada de decisão para que se almeje um cuidado altruísta sobre o bem-estar próprio e também do outro.

Mas por qual motivo é importante compreender a terminologia de saúde? Para que fique claro: as pessoas podem apresentar diferentes entendimentos quando se fala sobre saúde, podendo esta variar de acordo

com cada indivíduo, com o local, com o nível econômico ou educacional, com o grupo pertencente, entre outros. Das quais não podemos estabelecer um padrão ou um nível excepcional, pois, fazendo isto, vamos estar excluindo ou, até mesmo, desmotivando as pessoas.

Devemos conhecer a realidade na qual lecionamos, quais são as necessidades conhecidas da comunidade escolar e quais são as desconhecidas, o que precisamos alertar sobre e o que devemos prosseguir. E isso só se faz através da relação entre teoria e prática, na união das vivências do chão da escola com a literatura acadêmica, temática na qual esse capítulo pretende contribuir com você, professor.

Nesse momento, devemos incentivá-los a desenvolver esse cuidado em relação à saúde e à atenção com o corpo por inteiro. Comparando não com outro indivíduo ou com valores apenas quantitativos — quantos quilômetros percorridos, quantos quilos perdidos, quantas cargas e/ou quantas repetições —, mas, pelo contrário, vencendo a si mesmo, a procrastinação, a inatividade física e os seus limites.

Assim, o resultado deve ser uma consequência, pois o foco principal deve ser orientado em criar o interesse pelo processo. Exemplificando: existem alunos que evitam começar uma atividade física por receio de o desafio ser alto demais e/ou por ser incapaz de praticar pelo seu nível de aptidão atual. Talvez, eles tiveram experiências desagradáveis nos anos anteriores. O que devemos fazer? Tornar a Educação Física agradável, duradoura, saudável, inclusiva e, principalmente, ativa.

Quando mudamos essa abordagem, ou seja, passamos do resultado para o processo, incentivamos uma vida ativa e saudável, identificando que saúde faz parte de um desenvolvimento, de um hábito e de um movimento constante. Darido (2012b, p. 211) é assertiva ao concluir a definição de saúde como “produto e parte do estilo de vida e das condições de existência, sendo a vivência do processo saúde/doença uma forma de representação da inserção humana no mundo”.

A conjuntura atual do Brasil, no que diz respeito ao sedentarismo, é grave, considerando o que confirma o estudo das Práticas do Esporte e Atividade Física, da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2017), pode-se identificar que, durante o período de 2014 e 2015, a análise das informações indicou que 62,1% dos brasileiros não praticavam qualquer esporte ou

atividade física. Entre os jovens de 15 a 17 anos, a razão foi a desambição pela prática — 57,3% descreveram não ter interesse por esse estilo de vida.

A Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE) evidenciou, na atividade física acumulada, que apenas 34,4% dos estudantes do último ano do ensino fundamental eram considerados fisicamente ativos. A maior parte dos adolescentes, 60,8%, foi classificada como insuficientemente ativa e 4,8%, como inativa, sendo proeminente a diferença no indicador entre os escolares por gênero. Enquanto cerca de 44% dos meninos informaram praticar 300 minutos ou mais de atividade física por semana, esse percentual foi de apenas 25% para as meninas (IBGE, 2016).

Esses dados são inferiores às recomendações da Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2011) sobre as atividades físicas, que determinam a realização, por jovens de 5 a 17 anos, de, pelo menos, 60 minutos, de intensidade moderada a vigorosa, de atividade diária. Além disso, as recomendações garantem que quantidades de atividade física superiores a 60 minutos fornecem benefícios suplementares à saúde. Acrescenta-se que, de duas a três vezes por semana, devem ser realizadas atividades que envolvam a força muscular em conjunto com práticas diárias que ajudem a conservar e melhorar a flexibilidade (MAREGA, 2012).

É compreensível que os professores tenham consciência das implicações da saúde e da necessidade da mudança de hábitos frente a melhor qualidade de vida (MIRANDA, 2009; OLIVEIRA, 2015; PAIXÃO, 2016; AZAMBUJA, 2017). Contudo, além de estes docentes apresentarem a pequena fatia do turno escolar destinada às aulas de Educação Física, há o desinteresse da escola no desenvolvimento da saúde; a obsolescência das estratégias atualmente empregadas nas aulas de Educação Física; a falta de organização e apresentação dos conteúdos e competências para a saúde; a constante mudança curricular; e a urgente necessidade de capacitação como obstáculos à implementação dessa metodologia nas aulas de Educação Física.

Não só por essas adversidades, outro contratempo é o modelo de educação arcaico presente nas redes de ensino, que se define pelo estudante passivo, recebendo informações previamente organizadas pela instituição educacional. Segundo Castellani Filho (2013), pode-se constatar que isso é uma reprodução do passado educacional, no qual a Educação Física está inserida, onde foi divulgado que apenas o exercício físico, em conjunto

com o aspecto individual e de assepsia, seria suficiente para combater todas as doenças da população.

Com o passar das décadas, as Políticas Públicas vêm transformando a parte pedagógica sobre como acontece e de que forma se deve ensinar sobre saúde na escola, em virtude de que, atualmente, buscam-se condições de promoção da saúde, com atos voltados para a autonomia e a cidadania da população. Com isso, os docentes da educação básica devem estar preparados para atender as necessidades dos escolares, em conjunto com a consciência crítica da realidade.

Ao longo da história do Brasil, enalteceu-se o cuidado da saúde via médico-hospitalar, sistematizado em apenas cuidar do indivíduo biofisiológico, no qual o apoio era o último recurso, de forma que a doença já estava em um grau avançado e necessitava da cura. “É nesse sentido que surge uma primeira crença de que a saúde pode ser expressada como ausência de doenças” (BAGRICHEVSKY, 2003, p. 16). Como reconhece Pelicioni (2016, p. 6), ao longo do início do século XIX, “o estado identificava a ignorância e a falta de informação da população como causa da existência das doenças, e esta era vista como a única responsável pelos males de saúde que assolavam as grandes cidades”.

Para Czeresnia (2009), ocorre uma discordância entre os termos prevenção da saúde e promoção da saúde. Pode-se afirmar que a palavra prevenir tem a interpretação de impedir que o dano aconteça, já o conceito de promover significa impulsionar ou estimular. Em suma, fica claro que a prevenção se concentra em seguir os protocolos de saúde, principalmente sobre a mudança de hábitos contra uma enfermidade, ao contrário da promoção, que é o uso de medidas amplas no sentido de promover a saúde e o bem-estar.

Cabe citar, aqui, a Carta de Ottawa, que trouxe novos pontos de vista para a saúde. A relevância deste documento continua alta desde a sua divulgação, em 1986, até hoje, pois este ainda é adotado como consulta para diversas instituições que atuam no ramo da saúde (NUNES, 2011). Ressalta-se, ainda, que, diferentemente de outros eventos, este teve como foco o direito sobre os cuidados da saúde/doença, dando maior consciência, cidadania e autonomia para a população, a fim de garantir uma melhor qualidade de vida. (HEIDEMANN, 2012).

Em vista disso, para que se alcance verdadeiramente a promoção da saúde, é preciso assumir o compromisso com o diálogo, com a participação

e com a transformação a respeito das necessidades em que a saúde se encontra. “A promoção, nesse sentido, vai além de uma aplicação técnica e normativa, aceitando-se que não basta conhecer o funcionamento das doenças e encontrar mecanismos para o seu controle” (CZERESNIA, 2009, p. 52). Ademais, as escolas não devem ficar limitadas apenas ao seu espaço físico, visto que é de extrema importância o conhecimento do mundo externo e as suas relações. Para Brasil (2009b), a escola possui uma função essencial na formação do indivíduo crítico, estimulando a emancipação, o exercício da cidadania, assim como o controle dos fatores da saúde e da qualidade de vida, com opção por atitudes mais saudáveis.

Assim, por mais que o tema saúde seja abrangente — e que possua múltiplos métodos e conteúdos —, não podemos ficar limitados apenas na prevenção ou, em outras palavras, na obediência a regras como: lavar as mãos, escovar os dentes ou quais legumes comer. A Educação e a Educação Física vão muito além disso — lembrando que esta última também é uma área da Saúde. Segundo Mohr (2002), é necessário que a promoção da saúde escolar quebre a barreira do contexto simplório, onde esse tema se retira do confinamento das Ciências Naturais, em que é composto, exclusivamente, pelo ensino do corpo humano, da higiene e da nutrição.

Segundo Zamai (2012, p. 226), “a educação em saúde tem por função tornar o cidadão capaz de alterar tanto seus hábitos quanto seus comportamentos e de estar em condições de reivindicar seus direitos”. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs) demonstram que o estudo da temática saúde é essencial para que a aprendizagem ocorra de fato na escola. “A saúde depende da educação, a educação também requer que os alunos tenham a assistência para os problemas de seu bem-estar físico, os quais se refletem nas suas condições de aprendizagem.” (BRASIL, 2013, p. 107).

Zamai (2012) realizou uma crítica severa ao ensino meramente teórico, que, de modo simples e com repasse de informações, não é suficiente para o estímulo da promoção da saúde. Por isso, é importante que o aluno vivencie diferentes temas relacionados à saúde, tais como: as condições de vida; os hábitos e valores saudáveis; os direitos e deveres; e as questões relacionadas à saúde coletiva e individual. Conforme mencionado, a aprendizagem da educação em saúde ultrapassa o ato de ensinar apenas modelos já organizados: estimula a autonomia, a consciência e a cidadania, inclinada para a transformação do meio e para o cuidado com a vida.

Pelicioni (2016) contribui afirmando que, para concretização da promoção na saúde na escola, um tripé pedagógico deve estar muito bem equilibrado. O primeiro apoio é a capacitação de professores; o segundo, a adoção de um currículo transversal e flexível; e o terceiro, o ensino dos valores agregados à cidadania. Em resumo, o suporte para qualquer experiência em saúde escolar se baseia em atender à carência dos estudantes — sem essa condição, de acordo com o autor, a educação torna-se fútil e sem conexão com a realidade. Portanto deseja-se que docentes e demais administradores da educação questionem-se sobre o que está sendo ensinado como saúde, e que, dessa forma, priorizarem o desenvolvimento de um novo currículo, para que consigam atingir a interdisciplinaridade e uma didática mais relevante, que vise não somente a concluir a etapa escolar, mas também a levar esses conhecimentos para a vida (MEYER, 1998).

Quando se trata de pensar na vivência da saúde na Educação Física Escolar, existem diversos conteúdos que o professor de Educação Física pode lecionar em suas aulas. Às vezes, elas conseguem apresentar bons objetivos, porém sem o embasamento teórico apropriado. Outras, com boas finalidades práticas, porém limitadas à reprodução de antigas tendências da área: “[...] são oferecidos projetos com noções estreitas sobre atividade física e saúde, captar possíveis talentos para o esporte ou investir em futuros consumidores de produtos esportivos”. (GONZÁLES, 2012, p. 40).

Gabrer (2014) afirma que a Educação Física tem uma atribuição acerca da saúde escolar, pois se responsabiliza por aumentar a quantidade de vivências corporais, na oportunidade de incluir a todos, de manter-se ativo na classe, envolver-se em atividades físicas no contra turno escolar e demonstrar o reconhecimento da relevância de adotar um estilo de vida ativo. “Um resultado da Educação Física adequada e propositada deve ser o de desenvolver, entre os alunos, um compromisso de envolver-se em atividades físicas durante toda a vida.” (GABRER, 2014, p. 22).

A autora acima ainda esclarece algumas orientações para professores, para que seus alunos desenvolvam apreço pela atividade física: 1) oferecer chances e oportunidades adequadas para todos; 2) manter os alunos ativos, ou seja, sem filas ou sentados, mantendo-os em movimento; 3) considerar a necessidade dos alunos ao planejar a aula; 4) envolver os estudantes em diferentes atividades, nas quais eles possam criar o gosto pela prática; 5) demonstrar a importância de um estilo fisicamente ativo.

Destaca-se, ainda, que: “a partir dessa premissa é que enfatizamos que a utilização de jogos e brincadeiras, em quaisquer que sejam as faixas etárias, é elemento primordial para que o aluno participe ativamente das aulas e passe a se interessar cada vez mais por ela”. (ZAMAI, 2014, p. 148).

Da forma explicada por Marega (2012), pode-se relatar que existem inúmeras maneiras de combater a inatividade física. Nesse sentido, fica claro que o papel do professor de Educação Física é desenvolver o interesse pela atividade física e o desejo de ir além, com o efeito de motivar as pessoas para a prática regular do exercício físico. Todavia essas soluções são consideradas simplistas por diversos autores, pois, segundo eles, essa proposta centraliza-se em manter os alunos ativos e em administrar atividades vigorosas e moderadas durante as aulas de Educação Física. Como consequência, essa visão acaba por ignorar a realidade do aluno e de sua família. O autor destaca, ainda, a importância do professor de Educação Física em organizar atividades que diversifiquem e desenvolvam adequadamente o repertório motor e físico do aluno. Então, é explícito que, durante o ensino do componente curricular, sejam atendidas as carências dos alunos, discutindo sobre a prática da atividade física, oferecendo atividades agradáveis, duradouras e que apresentem desafios ambiciosos.

Segundo Bagrichevsky (2003), a Educação Física sempre esteve vinculada à saúde, e essa ligação ainda possui um forte prestígio médico ao longo deste processo histórico. Ainda hoje, o ambiente escolar possui uma visão limitada, individual e de questionamento sobre o desenvolvimento do estudo deste tema. “Este é um debate que vem de muitos anos, trazendo, normalmente, uma função utilitarista à nossa disciplina.” (ZAMAI, 2014, p. 148).

Uma interpretação durante os anos 90 demonstra que a saúde na Educação Física pode estar conectada com a aptidão física para a saúde, com testes das capacidades físicas/motoras, junto com objetivos de melhorar saúde e qualidade de vida. Essas propostas foram idealizadas por Nahas e Guedes, indo ao encontro da questão de que não é suficiente apenas que os alunos aprendam esportes, mas, sim, que tenham competência sobre os conhecimentos de fisiologia, biomecânica, nutrição e anatomia, junto aos conteúdos sobre corpo e saúde, tais como frequência cardíaca, avaliação física, respiração, alimentação, lesões esportivas, entre outros (GONÇALVES, 2005).

Essa abordagem, descrita como Saúde Renovada, reflete a capacidade de aproveitar a vida com bem-estar, em que a saúde é móvel e não apenas a inexistência de enfermidades. Para Ferreira (2013), essa abordagem falha por não questionar a saúde coletiva, ignorando, assim, os inúmeros fatores sociais e ambientais que podem influenciar a saúde e o bem-estar do indivíduo.

Conforme citado por Bagrichevsky (2003), a atuação da Educação Física Escolar pode ser voltada para a prevenção dos problemas e/ou ser vista como uma promotora da saúde. Logo, temos que ter cuidado com conceitos equivocados, principalmente em razão da prática regular do exercício (como método exclusivo para a melhora da saúde) e pela responsabilização do estudante. Responsabilização essa por um menor índice de resistência cardiorrespiratória, um Índice de Massa Corporal (IMC) elevado ou um inferior grau de força muscular. Nesse sentido, temos que levar em conta os outros fatores secundários a essas práticas corporais: “o meio ambiente, os aspectos biológicos, socioeconômicos, culturais, afetivos e psicológicos”. (DARIDO, 2012a, p. 87).

Silva (2016) afirma que a Educação Física está profundamente relacionada com a promoção da saúde e da atividade física. Em contraste, é inconcebível que a área fique restrita somente à atividade física, como início-meio-fim, de maneira que essa abordagem acabará com todos os problemas enfrentados pelo aluno. Para Ferreira (2001), a Educação Física deve ir além, não tendo como únicos focos a aptidão física e da atividade física, podendo a área ensinar sobre a escassez de espaços públicos para a prática de exercícios, o acesso diferenciado de determinados grupos a estabelecidos esportes, a falta de tempo das pessoas para as práticas corporais e o cuidado para a preservação dos espaços de lazer.

Acima de tudo, o docente deve colocar em pauta as temáticas de necessidade e de urgência dentro da comunidade escolar, através do ensino não apenas teórico, mas também prático. Realizar passeios, visitas, práticas em locais da comunidade e, até mesmo, caminhadas e exercícios físicos, buscando entender os pontos positivos e negativos do meio em que o estudante vive. “É importante compreendê-la como a disciplina encarregada de apresentar, discutir e vivenciar conteúdos direta ou indiretamente ligados às atividades físicas” (SILVA, 2016, p. 122).

Zamai (2014, p. 148) defende essa declaração ao descrever que o conceito de “saúde vem se alterando, deixando de ser simplesmente a

ausência de doença e se tornando, além disso, o bem-estar físico, mental e social das pessoas que buscam a compreensão dessas possibilidades, e não somente a mera repetição de exercícios”. Darido (2012b) complementa que fica evidente o compromisso do professor de Educação Física em analisar o conjunto da saúde. Nesse sentido, o docente, além da aula prática, deve, constantemente, incentivar discussões e reflexões que possibilitem, ao estudante, realizar uma leitura crítica da realidade.

Sustentando essa tese, Darido (2013) também destaca uma nova compreensão para a práxis pedagógica na Educação Física Escolar, que propõe a formação completa do ser humano, na disposição que ele ocupe esses conhecimentos durante a sua vida. O estudante deve ser capaz de compreender e contextualizar os valores que embasam as manifestações corporais, fazendo ligações entre os conhecimentos sobre as vantagens das práticas corporais, quais as relações destas com o meio social, quais os espaços de lazer adequados para a execução e como incluir todos nessas manifestações.

Vale destacar que o docente pode utilizar a tecnologia, pois, recentemente, muitos jovens possuem smartphones, porém sem conhecer os possíveis usos desta ferramenta na saúde. Para Dutra (2016), o professor pode inovar, principalmente se motivar a prática de atividade física por meio de aplicativos, analisando a possibilidade de vistoria da distância percorrida, a criação de desafios e o compartilhamento de postagens para motivar outras pessoas, em conjunto com o uso de jogos ativos (sensor de movimento), abordando, em sala de aula, as recomendações e orientações para a prática segura destas atividades.

Zamai (2014) expõe que, ao sair da rotina já enraizada, trazendo novidades ao processo de ensino, tanto aluno quanto professor sai vitorioso, justamente pela troca de conhecimentos e pelo aumento de vivências. Assim, o professor incentiva seus alunos a cuidarem de si e dos outros, fazendo com que o campo da saúde fique mais íntimo do cotidiano em que a escola está localizada. Do mesmo modo, o professor amplia a perspectiva do estudante sobre esse assunto, tornando ambos mais atuantes e ativos neste processo.

O Conselho Federal de Educação Física traz inúmeros olhares para auxiliar na didática do professor de Educação Física em relação à saúde escolar. Logo, pode-se enunciar: a referência da promoção da saúde com Sistema Único de Saúde; o suporte da Educação Física na diversidade e

na inclusão; o reconhecimento da relevância da aprendizagem da saúde, inicialmente ensinada na escola; a interdisciplinaridade da saúde nas instituições escolares; assim como o papel da Educação Física em ampliar, contextualizar, considerar e revelar os fatores e assuntos relacionados à saúde durante as aulas. (CONFEE, 2014).

Fica claro, diante dessa perspectiva, que os autores abordam o tema saúde trazendo consigo diversas interpretações. Algumas destas concentram-se no estímulo para a atividade física, na prática regular do exercício, no uso do lúdico para a motivação dessas práticas, no desenvolvimento da aptidão física relacionada à saúde e, até mesmo, no estudo para perceber a cidadania e os fatores da saúde que estão introduzidos nas manifestações corporais.

Esperamos que a Educação Física trate mais desses assuntos, não de forma excluída ou apenas a prática pela prática, ignorando os outros fatores, mas promovendo e contextualizando a saúde com os conteúdos já lecionados — a fim de reunir toda a população em relação ao valor da atividade física; ao cuidado corporal; à mudança de hábitos; aos fatores que interferem na saúde; à compreensão da saúde coletiva e individual; à prática regular das diversas manifestações corporais; aos locais para o lazer; e à percepção múltipla e crítica de saúde.

Mediante o que foi exposto, é notável que as temáticas que atualmente são e ainda podem ser desenvolvidas acerca do pensamento crítico e do encorajamento para a atividade física podem ser promovidas com aulas práticas, teóricas, pesquisas, viagens de estudo, participação em eventos, jogos e feiras culturais: “para tanto, fica claro que, além de uma escola em tempo integral, precisa-se de Educação Física diária (e de qualidade)”. (MAREGA, 2012, p. 154).

Nosso corpo foi feito para se movimentar. Por isso, faça seu aluno se mexer, de modo que ele possa sentir a diferença na hora da aula. E deixe que os resultados sejam uma consequência de uma prática inclusiva, respeitosa e saudável, com o corpo por inteiro. Promova conceitos, atitudes e procedimentos por meio (e através) do movimento, de uma maneira mais enriquecedora, indo em direção ao saber fazer e à negação da reprodução do conteúdo apenas teórico ou prático.

Os professores podem inspirar o movimento, inflamar a superação e ativar o amor pelas práticas corporais. Então, possibilita diversas situações, para que o estudante tenha mais interesse em aprender, auxiliar e

trazer mais propostas para a sua aprendizagem, possibilitando que isso seja válido para o seu envelhecimento saudável e não somente para a conclusão da etapa escolar.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: SAÚDE NA ESCOLA?

A Educação Física pertence à área das Linguagens, juntamente com Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental, embora o documento não deixe claro por qual motivo ela está inserida nessa área. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 213)

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

No documento, cada prática corporal está organizada em 6 unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. A BNCC ressalta que essas práticas devem ser construídas e adaptadas de acordo com o contexto de cada escola, ou seja, condições e possibilidades materiais, ocorrendo, inclusive, de forma simulada.

O quadro a seguir esquematiza a organização da Educação Física Escolar nos anos finais do ensino fundamental, com suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca; Esportes de precisão; Esportes de invasão; Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede; Esportes de campo e taco; Esportes de invasão; Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico; Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbana	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BRASIL, 2018, p. 231.

Observamos que a organização das práticas corporais segue o critério da progressão do conhecimento, de acordo com os anos escolares, com maior e menor familiaridade para os alunos, diversidade e características das práticas, tipologia, etc. A pauta saúde e a abordagem da mesma nestas aulas ou nesta dinâmica sugerida vai depender do contexto escolar e dos objetivos explícitos pelos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar

Não cabe a esta obra discutir o valor ou mérito da BNCC, porém não entendemos como um avanço a colocação da Educação Física junto às Linguagens e Artes, mas não entraremos nesta discussão neste momento.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, C. R. Percepções de professores de educação física sobre a educação em saúde na escola. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2017.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Edibes, 2003. 191 p.

_____. **A saúde em debate na educação física**. 2. ed. Blumenau: Nova Letra, 2006. 240 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. 542 p.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 2013.

CONFEE. **Recomendações para a educação física escolar**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física, 2014. 63 p.

CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. 229 p.

DARIDO, S. C. **Educação física e temas transversais na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b. 240 p.

_____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2003. 90 p.

_____. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2013. 349 p.

_____. **Temas transversais e a educação física escolar**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, 2012a. p. 76-89.

DUTRA, R. **Malhação para adolescentes: secar, ganhar músculos e força**. Barueri: Faro editorial, 2016. 128 p.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

GABRER, K. C. **Educação física e atividades para o ensino fundamental**. Porto Alegre: AMGH, 2014. 319 p.

GONZÁLEZ, F. J. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. 1 ed. Erechim: Edelbra, 2012. 298 p.

GONÇALVES, V. O. Concepções e tendências pedagógicas da educação física: contribuições e limites. **Revista Eletrônica de Educação** do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, Jataí, v. 1, n. 1, p. 1-8, jan./jul. 2005.

HEIDEMANN, I. T. S. B. Promoção da saúde e qualidade de vida: concepções da Carta de Ottawa em produção científica. **Cienc Cuid Saude.**, Maringá, v. 11, n. 2, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/ciencucuidsaude.v11i3.13554>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa, 2009. 1986 p.

IBGE. Práticas de esporte e atividade física: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 80 p.

_____. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015: Coordenação de população e indicadores sociais. 2015 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 132 p.

KRAVCHYCHYN, C. et al. Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, [S.L], v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2011.

MAREGA, M.; CARVALHO, J. A. M. **Manual de atividades físicas para prevenção de doenças**. 1 ed. Rio de Janeiro: Hospital Albert Einstein, 2012. 265 p.

MEYER, D. E. E.; ZEN, M. I. H. D; XAVIER., M. L. M. F. **Saúde e sexualidade na escola**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. 176 p.

MIRANDA, A. C. M. Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 621-630, jul./set. 2009.

NEIRA, M. G. Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-266, set. 2016.

NUNES, E. Celebração do 25.º Aniversário da Carta de Ottawa. **Rev. Port. Saúde Pública.**, Lisboa, v. 29, n. 2, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpsp/v29n2/v29n2a13.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

OLIVEIRA, V. J. M; MARTINS, I. R. Projetos E Práticas Em Educação Para A Saúde Na Educação Física Escolar: Possibilidades. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 243-255, jul. 2015.

PAIXÃO., J. A. Percepção da obesidade juvenil entre professores de educação física na educação básica. **Rev Bras Med Esporte**, [S.L], v. 22, n. 6, p. 501-505, nov./dez. 2016.

PALMA., A. P. T. V. **Educação física e a organização curricular**. Londrina: Eduel, 2008. 158 p.

PELICIONI, M. C. F.; MIALHE, F. L. **Educação e promoção da saúde**: teoria e prática. 1 ed. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda, 2016. 878 p.

SILVA, G. O. **Educação, saúde e esporte**: novos desafios à Educação Física. Ilhéus: Editus, 2016. 352 p.

SOUZA, D. P. Educação Física na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 15, n. 147, ago. 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Ed. Artmed. São Paulo. 1999.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global recommendations on physical activity for health. Disponível em: <<http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/physical-activity-recommendations-5-17years.pdf?ua=1>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

ZAMAI, C. A.; RODRIGUES, A. A. **Saúde escolar**: a responsabilidade de ensinar. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. 240 p.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA E ADAPTADA

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA

Henrique Colpo de Lima

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Thalia Costa Ferrari

Vivianne Costa Koltermann

O processo de inclusão passou por diversas áreas — entre elas as Humanas, as Sociais e as Políticas — e vem crescendo aos poucos na sociedade contemporânea, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento geral de todas as pessoas, contribuindo na reconstrução das práticas e dando ênfase às ações que necessitam ser urgentemente mais inclusivas e livres de preconceitos (SASSAKI, 1997). Para Mazotta e D’Antino (2011), a inclusão social está associada às pessoas que apresentam algum dano de caráter físico, pessoal, psicológico, cultural, educacional ou social.

A educação para todos não está envolvida somente com a escola e com a educação em si, dependendo muito das relações políticas sociais, da acessibilidade e das distribuições de rendas (LAPLANE; GOES, 2004). Para um melhor entendimento de como chegamos ao atual conceito de Educação Inclusiva, precisamos, inicialmente, entender como e quando este tema passou a ser relevante no processo histórico educacional do Brasil.

As pessoas com deficiência, alunos das redes escolares de ensino regular, passaram a ser acolhidas através do vocábulo “inclusão” justamente com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996), em concordância com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com a Declaração de Salamanca,

de 1994, através da magna carta, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a Convenção da Guatemala, em 2001 (BRASIL, 2001).

Nessa época, para o processo de inclusão no ensino regular para portadores de necessidades especiais, era utilizado o termo (PNEE), referindo-se ao que, hoje, chamamos de Pessoas com Deficiência, porém esse termo (PNEE) continuou sendo utilizado entre a maioria dos educadores, incluindo os da área da Educação Física, com o objetivo de incluir todos os alunos às aulas com atividades práticas, principalmente os que, até então, eram excluídos, como, por exemplo: gestantes, alunos com problemas de saúde, entre outras características, que fugiam ao “padrão ideal” para a prática de atividades físicas. Além desse termo, encontramos, também, o termo NEE (Necessidades Educacionais Especiais), que possui o mesmo enfoque de desenvolver aulas de Educação Física realmente inclusivas, aulas de todos para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva determina que o estudante com deficiência deve estar, obrigatoriamente, matriculado em escola de ensino regular, objetivando, dessa forma, assegurar o direito a todos os estudantes, sejam eles deficientes ou não, de estarem em convívio socioeducativo, tendo a oportunidade de aprender e participar, sem o crivo da exclusão e da distinção, em que se busca elaborar Políticas Públicas que desenvolvam uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2008).

As pessoas com deficiência, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, são aquelas que apresentam “impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições” (Brasil, 2015). Entretanto o avanço nos estudos e nas pesquisas relacionadas à inclusão e à Educação Especial aponta para o surgimento de novas reflexões, o que gera uma reconstrução e uma ampliação dos conceitos, até então, definidos para a inclusão. Assim sendo, uma nova linha de pensamento dentro da Educação Especial passou a chamar seu público alvo como pessoas com deficiência, com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação, deixando de usar o termo PNEE.

Apesar dos documentos nacionais, que garantem uma educação inclusiva há décadas, sabemos que todo rompimento de paradigmas e todo o processo de transformação são movimentos não apenas lentos, mas também difíceis historicamente e, por vezes, frustrantes, visto que as conquistas e os

avanços não acontecem de maneira homogênea e rápida. Ainda encontramos uma relutância muito grande por parte de alguns profissionais da educação em trabalhar com a educação inclusiva, além de outros problemas, como os de ordem burocrática, financeira, institucional e governamental.

O papel da escola é primordial para o desenvolvimento do contexto social na Educação Inclusiva, é ela que proporcionará, a todos os segmentos da comunidade escolar, em especial aos educadores e educandos, espaços/tempo de vivências que desenvolvam a harmonia para a sociedade, visando a uma realidade mais justa, menos desequilibrada e menos preconceituosa. Como fonte de mudança da sociedade, a Educação Inclusiva implica processos dinâmicos adequados a cada cultura e contexto, promovendo o direito universal à educação de qualidade (UNESCO, 1994).

Mantoan (2008, p. 61) destaca que as escolas de qualidade “[...] não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo”. Carvalho (2002, p. 106) complementa, dizendo que a escola, “[...] enquanto espaço de formação, diz respeito ao desenvolvimento, nos educandos, de sua capacidade crítica e reflexiva, do sentimento de solidariedade e de respeito às diferenças, dentre outros valores democráticos”. Seguindo o contexto, a inclusão escolar não é um procedimento simples, ela, além de ser um processo demorado e, em suma, difícil, apresenta diversos desafios no âmbito da escola regular.

Para Mittler (2003), alguns elementos são destacados como essenciais para que aconteça a inclusão:

- Que todas as crianças e todos os adolescentes frequentem a escola da sua comunidade, na sala regular e com orientação adequada;
- Que todos os educadores prezem pela responsabilidade por todos os seus educandos, recebendo apoio adequado e oportunidades para o desenvolvimento profissional;
- Que as escolas repensem seus valores, reestruturando sua organização, seu currículo e seu planejamento avaliativo de maneira contínua e frequente.

Assim, o papel da escola é fundamental na sociedade. Nela, são formadas as primeiras interações sociais e de aprendizagem, portanto a inclusão de pessoas com deficiência deve ser trabalhada em todos os âmbitos escolares e em todas as idades, proporcionando um aprendizado em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>.

BRASIL. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília: DF. 2015. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=CTwTamaFciMC&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 61.

MAZOTTA, M. J. S; D'ANTINO, M.E.F. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902011000200010>.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7 ed. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ADAPTADA

Camilla Bordin Portilho

Darcieli Lima Ramos

Luciane Sanchotene Ecthepare Daronco

Rafaela Pimentel de Oliveira

Promover um ensino que respeite as capacidades de cada um exige esforço do profissional. Dessa forma, o ensino inclusivo deve, literalmente, incluir a todos, independentemente de sua deficiência (sensorial, física ou cognitiva), de seus Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), de seu nível socioeconômico, de sua raça, de sua cultura ou de qualquer outra característica que possa gerar algum tipo de exclusão. Dito isto, estabelecemos, para o diálogo deste capítulo, o termo NEE (Necessidades Educacionais Especiais) para especificar a inclusão de todas as pessoas com as mais variadas diferenças, inclusive as que se referem ao público alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência física-intelectual-sensorial-múltipla, TGD e altas habilidades/superdotação).

Tendo em vista que a disciplina Educação Física é componente obrigatório curricular, ela se torna um meio de acesso da aprendizagem das crianças com NEE, fortalecendo o processo educacional e motor da criança. Segundo pesquisas de Gorla (1997), as vantagens da área são muitas, e ele as expressa da seguinte maneira:

A Educação Física desempenha papel fundamental para o desenvolvimento do aluno e pode proporcionar-lhe condições de vida compatíveis com as da sociedade. Buscando assim, o caráter da normalização, a instrução, o direito, a socialização e sua conscientização como forma de integração em seu ambiente, respeito às suas diferenças individuais, suas necessidades, possibilidades e limites pessoais. (GORLA, 1997, p. 18).

Em um estudo de Souza (2003), com professores de Educação Física sobre o tema inclusão do aluno com NEE no ensino regular da escola pública, o mesmo traz conversas sobre o tema inclusão em uma sociedade de excluídos, onde as prioridades são competitivas e desagradáveis para a

grande maioria. Autores como Rodrigues e Darido (2011) realçam que é papel do professor de Educação Física interceder na formação de valores inclusivos, evitando preconceitos de qualquer tipo.

Cabe, também, aos professores diagnosticar os níveis motor, cognitivo, social e afetivo em que cada aluno se encontra, traçar um plano e aumentar gradativamente o grau de complexidade das atividades, facilitando para que o aluno alcance o aprendizado (SOLER, 2005, p. 230). Destaca-se, ainda, que equipes diretivas das escolas públicas e privadas não podem apenas “acrescentar” alunos com deficiências às aulas de EF sem antes planejar e fornecer condições ideais para que esta experiência de inclusão obtenha sucesso (RIZZO; LAVAY, 2000). A escola responsável pelas interações entre os alunos deve fornecer a maior quantidade possível desses ambientes, propiciando e potencializando relações de interação entre estudantes com as mais variadas diferenças.

Mantendo o enfoque sobre a responsabilidade da escola no movimento de inclusão, Correia (1997) traz itens essenciais: inicialmente, a questão do planejamento, que deve possibilitar a troca adequada de informações dentro da comunidade escolar; após, vem a sensibilização e o apoio tanto dos pais quanto da comunidade escolar; em seguida, temos a flexibilidade da escola em discernir que cada aluno possui o seu tempo de aprendizagem, em que os mesmos podem não atingir os objetivos propostos ao mesmo tempo; e, por fim, a formação continuada dos professores e demais profissionais envolvidos na escola, para, assim, garantir, no que se trata de metodologias educacionais, sempre o novo aos alunos.

Componentes como esportes, jogos, dança e ginástica são importantes para o desenvolvimento de qualquer criança. Assim, aquele professor que, por ventura, exclui de seu repertório estes componentes da cultura corporal de movimento acaba se tornando uma irresponsabilidade profissional diante de seus alunos. A Educação Física Escolar Inclusiva propõe que se deve adequar as atividades ao aluno, e o contrário (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000).

Lemos (2003) ressalta a importância das atividades físicas e dos esportes para os indivíduos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), visto que elas fornecem a eles a oportunidade de igualdade com os demais colegas, permitindo que vivenciem seu corpo sem desigualdade. Dentro desses conteúdos, existe um leque de possibilidades de trabalho, que devem ser planejadas de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

A Educação Física, planejada corretamente, para alunos com diferentes NEE evidencia a compreensão de limitações e capacidades de cada aluno, estimulando que os professores conheçam seus alunos e suas necessidades específicas, pois é evidente que uma educação eficaz não é obrigação somente da escola, mas também da família, da sociedade e da classe política — todos devem trabalhar em conjunto para obter uma Educação Inclusiva de qualidade (ESPANHA, 1994). A Educação Física é uma forte área de aprendizado e de essencial importância tanto para o processo de inclusão quanto para a construção da Educação Inclusiva através da Educação Física Inclusiva, pois esta área de conhecimento permite a participação de todos os alunos, levando em consideração as limitações de cada um, promovendo, assim, a participação satisfatória de cada um, ainda que os níveis de desempenho sejam muito diferentes (RODRIGUES, 2003, p. 70).

2.2.1 ESPORTE ADAPTADO: ORIGEM E AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O período conhecido como o Pós-Guerra resultou em uma situação emergencial, em que o mundo todo precisou criar centros de reabilitação e treinamento vocacional (ASSUMPÇÃO, 2002). Nestes programas de reabilitação, pôde-se identificar que os esportes auxiliavam na reabilitação dos veteranos de guerra que, por algum motivo, adquiriram algum tipo de deficiência. Atividades desportivas foram utilizadas no Centro de Reabilitação de Stoke Mandeville, no ano de 1944, pelo Dr. Ludwig Guttmann, para o tratamento de pacientes com lesão medular, para restauração e manutenção de suas atividades mentais e de autoconfiança (GUTTMANN, 1981). O pensamento do Dr. Sarrias Guttmann (1976) ressaltou que o esporte pode ser agente fisioterapêutico, atuando com grande eficiência na reabilitação social e na psicologia de portadores de deficiência, não devendo ser considerado apenas uma atividade recreativa, e, sim, um tratamento.

Os primeiros Jogos Paraolímpicos aconteceram em Setembro de 1960, na cidade de Roma, sendo instituída, pela Organização Internacional de Esportes, a realização dos Jogos Paraolímpicos após a realização das Olimpíadas (ALENCAR, 1986). O esporte adaptado deve ser considerado

parte do processo de reabilitação de pessoas com deficiência física como uma alternativa lúdica e prazerosa (SOUZA, 1994). O American College of Sports Medicine (ACSM) (1997) relata que um programa de atividades físicas para pessoas com deficiência física deve se atentar à adaptação dos esportes ou das atividades, visando a aumentar aspectos como força, resistência muscular, flexibilidade e capacidade respiratória, para, posteriormente, verificar se as atividades são terapêuticas, auxiliando na reabilitação destas pessoas.

Outro ponto na elaboração de atividades para a população especial a ser levado em consideração é a necessidade de adaptação dos materiais, dos equipamentos e do local onde a atividade será realizada, em destaque, aqui, às pessoas com deficiência física. Para o processo de inclusão ser satisfatório, algumas redefinições — como objetivos e duração do jogo, do esporte ou da atividade — devem ser repensadas, assim como as normas de segurança devem ser respeitadas, evitando possíveis acidentes, oferecendo atenção a todos os movimentos realizados, prestando auxílio aos deficientes e disponibilizando estímulos para o desenvolvimento das potencialidades, visando sempre ao melhor desempenho dos deficientes. Sendo assim, anos mais tarde, alunos com deficiência seriam inseridos nas aulas regulares de Educação Física, acompanhando as manifestações da sociedade sobre inclusões sociais, baseadas no modelo de direitos humanos e direitos sociais.

É considerado melindroso tratar conceitos e definições sobre esse tema, mas o que se pode afirmar é que a Educação Física — cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional em um universo de possibilidades de vasta amplitude, em que se deve incluir pessoas com e sem deficiência — tem o foco principal no desenvolvimento da cultura corporal do movimento humano. O espaço da Educação Física Inclusiva, no entanto, possui uma diversidade muito maior do que apenas pessoas com deficiência, como já citado anteriormente.

Pedrinelli e Verenguer (2019) mencionam que abrange as pessoas com doenças crônicas de ordem cardiovascular e pulmonar (infarto do miocárdio, hipertensão e fibrose cística, por exemplo), de ordem metabólica (insuficiência renal, diabetes e obesidade, por exemplo) ou de ordem imunológica e hematológica (câncer, anemia falciforme, hemofilia, síndrome da imunodeficiência adquirida - aids e síndrome da fadiga crônica, por exemplo); assim como pessoas com Transtorno do Espectro

Autista (TEA), com depressão, psicose, distúrbios de personalidade, dislexia, transtorno de atenção com ou sem hiperatividade, altas habilidades e superdotação.

Desta forma, acompanhando as tendências atuais, que vêm se perpetuando ao longo da história, qualquer pessoa, mesmo que apresente alguma deficiência, participa, em todos os sentidos, das diversas atividades da sociedade. Assim, a Educação Física Inclusiva é reconhecida pelo mérito biológico e ambiental, ou seja, como parte integrante de toda humanidade (PEDRINELLI; VERENGUER, 2019).

Por fim, o professor de Educação Física deve saber lidar com as diferenças, o que constitui um grande desafio nas relações interpessoais, pois a maximização do potencial individual é importante quando focalizado no desenvolvimento das habilidades, seja selecionando atividades apropriadas, seja providenciando um ambiente favorável à aprendizagem, ao encorajamento e à autossuperação.

2.2.2 MODALIDADES ESPORTIVAS

As modalidades esportivas para pessoas com deficiências físicas são apoiadas na classificação funcional e, atualmente, apresentam uma grande variedade de opções. São modalidades paralímpicas: arco e flecha, atletismo, basquetebol, bocha, ciclismo, equitação, futebol, halterofilismo, iatismo, natação, rúgbi, tênis de campo, tênis de mesa, tiro e voleibol (ABRADECAR, 2002). Dentre estas modalidades, as mais conhecidas são: arco e flecha, atletismo, basquetebol sobre rodas, ciclismo adaptado, esgrima adaptada, futebol adaptado, natação, racquetball, tênis de mesa, tiro ao alvo e voleibol.

O arco e flecha é uma modalidade esportiva que pode ser praticada tanto por atletas andantes quanto por atletas amputados, em pé ou sentado(a), respeitando suas categorias. Questões como pontuação e participação em competições se assemelham à modalidade convencional olímpica.

As provas de atletismo podem ser disputadas por atletas com qualquer tipo de deficiência, divididos por classes, de acordo com seu grau de deficiência, que competem entre si nas provas de pistas, campo, pentatlo e maratona, nas categorias masculina e feminina. O atletismo é uma das modalidades esportivas que sofre modificações com mais frequência, com o intuito de possibilitar melhores condições técnicas para o seu desenvolvimento.

O basquetebol sobre rodas é jogado por atletas com lesões medulares, amputados e com poliomielite, de ambos os sexos. As regras utilizadas são similares às do basquetebol convencional, sofrendo apenas algumas adaptações.

Os atletas do ciclismo adaptado são participantes que possuem paralisia cerebral, cegos com guias ou amputados, nas categorias masculina e feminina, individual ou por equipe. Alterações foram realizadas nas regras do ciclismo convencional, visando ao aumento da segurança e à categorização dos atletas de acordo com sua deficiência, possibilitando adaptações nas bicicletas. Os atletas participam de provas de estrada, velódromo e contrarrelógio.

A esgrima adaptada é praticada por atletas usuários de cadeira de rodas, como os lesados medulares, amputados e paralisados cerebrais, nas categorias masculina ou feminina. Existem provas individuais ou por equipes nas modalidades de espada, sabre e florete. Durante a competição, os atletas são presos ao solo, permanecendo livres apenas os movimentos necessários para tocar o corpo do adversário.

O futebol adaptado é dividido em duas modalidades: na de campo, competem atletas com paralisia cerebral e, na de quadra, competem atletas amputados. Nessas modalidades, foram feitas alterações em algumas regras, como o número de jogadores em campo, a largura do gol e a distância da marca do pênalti até o gol.

As regras da natação adaptada são as mesmas da natação convencional, porém com adaptações quanto às largadas, às viradas e às chegadas. As provas são de estilos variados e abrangem os quatro estilos oficiais. Podem participar desta modalidade esportiva portadores de qualquer deficiência, sendo agrupados entre portadores de deficiência visual e demais portadores.

No tênis de mesa adaptado — destinado a deficientes físicos com lesão cerebral, lesão medular, amputados ou portadores de qualquer tipo de deficiência física —, as provas são realizadas com o atleta em pé ou sentado. Existem competições individuais e em dupla, sendo os atletas classificados de acordo com o nível de deficiência. As regras sofreram poucas adaptações em relação ao tênis de mesa convencional.

No tiro ao alvo, as categorias são sentados ou em pé, para ambos os sexos, com qualquer tipo de deficiência. As equipes podem possuir atletas masculinos e femininos com diferentes tipos de deficiência física. As provas

podem ser realizadas utilizando pistola ou carabina. O voleibol, por sua vez, pode ser praticado por atletas com lesão medular, que participam da modalidade sentados, e por atletas amputados, que participam em pé.

A partir de exemplos de esportes adaptados como estes e tendo em vista que os mesmos também fazem parte das aulas de Educação Física Escolar Inclusiva, é de suma importância que o professor de Educação Física organize sua metodologia de ensino de maneira a contemplar a participação de todos os seus alunos. O professor deverá adaptar, adequar e flexibilizar os conteúdos a serem trabalhados em aula, de acordo com as deficiências presentes em cada turma, bem como para todos que apresentarem NEE.

Cabe ressaltar, ainda, que a Educação Física Inclusiva se difere da Educação Física Adaptada na maneira como é repassada aos alunos. A Educação Física Inclusiva visa à permissão da inclusão dos alunos com deficiências e NEE no convívio com a turma, enquanto a Educação Física Adaptada visa à adaptação das atividades para serem praticadas exclusivamente por alunos com deficiências e NEE. A Educação Física Inclusiva modifica e adapta as atividades, os jogos e os esportes conforme a necessidade dos alunos, para que todos possam participar, e não deve, de maneira alguma, adaptar os alunos às modalidades convencionais. Essa adaptação permite que os alunos não só interajam com os demais colegas das turmas regulares, mas também queiram se esforçar e demonstrar todas as suas qualidades de forma lúdica e prazerosa, sem a competitividade empregada na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRADECAR (2002) **Organização do desporto**. Capturado em <http://www.abradecar.gov.br>

ALENCAR, B. (1986) **Paraolimpíada - O Brasil no pódio**. Rio de Janeiro: Comitê Paraolímpico Brasileiro.

AMERICAN COLLEGE SPORTS MEDICINE **Manual para teste de esforço e prescrição de exercício**. Rio de Janeiro: Revinter, 5ª edição, 1997.

ASSUMPÇÃO, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física**. 2.ed. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CORREIA, L. N. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1997.

ESPAÑA. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

GORLA, José Irineu. **Educação física especial**: testes. Rolândia/PR, 1997, pg. 18.

GUTTMANN, L. (1981) **Lesionados medulares**: tratamiento global e investigación. Barcelona: Editorial JIMS.

LE MOS, E. **A vivência do corpo diferenciado**. Educação & Família – deficiências: a diversidade faz parte da vida! São Paulo, v.1, p. 39, 2003.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel; VARANGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GREGUOL, Márcia; COSTA, Roberto Fernandes da (Orgs.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 4. ed. rev. ampl. Barueri, SP: Manole, 2019. Cap. 1. p. 1-22.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R.C.G. Educação Física Adaptada: Introdução ao Universo das Possibilidades. In: GORGATTI, Márcia Greguol.; COSTA, Roberto Fernandes da (Org.). **Atividade Física Adaptada**: Qualidade de Vida para Pessoas com Necessidades Especiais. Barueri, SP: Manole, 2005.

RIZZO, T. L.; LAVAY, B. **Inclusion: why the confusion?** JOPERD, Reston, v.71, n.4, 2000.

RODRIGUES, D. **A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. The textbook in school Physical Education: a vision of teachers. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-62, mar. 2011.

SARRIAS, M. D. (1976) Rehabilitación del tetrapléjico espinal. In R. Gonzáles Mas. **Tratado de Rehabilitación Médica**, Vol. I. Barcelona: Científico-Médico. SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na Escola: em busca de uma escola plural**. 2ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, P.A. (1994) **O esporte na parapléjica e tetraplegia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A .

SOUZA, W. C. **A Inclusão do Educando com Deficiência na Escola Pública Municipal de Goiânia: O Discurso de Professores de Educação Física**. 2003. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Cláudia Benites Ferreira

Neste capítulo, são desenvolvidas questões críticas relacionadas às aulas de Educação Física Escolar no decorrer de 25 anos de experiência como professora nas redes públicas Estadual e Municipal, nas cidades de Ijuí e Santa Maria – RS. Há décadas percebo, nas aulas da Educação Física Escolar, o fortalecimento de uma cultura equivocada das aulas, a cultura na qual a Educação Física é posta como sinônimo de “jogar bola” (futebol). Esta cultura foi se tornando senso comum ao longo do tempo, gerando as “aulas livres”, sem objetivo, sem planejamento e sem avaliações.

Dessa forma, percebo que esse modelo de aula induz a fatores de fragilidades, tais como:

1) O reforço de uma cultura na qual a questão de gênero define erroneamente que, nas aulas de Educação Física, existem atividades físicas e esportes específicos para as meninas e outros para os meninos — é comum presenciar os meninos falando que futebol não é coisa de menina e que voleibol não é para meninos, desde o 3º, 4º ano dos anos iniciais, mesmo que estes não sejam conteúdos para tais anos;

2) Nesse modelo de aula, geralmente os meninos determinam quem irá “jogar bola”, enquanto os demais alunos e alunas farão outras atividades, como brincar com a bola de voleibol, pular corda ou brincar com o bambolê;

3) Essa prática, em grupos distintos e sempre da mesma forma, não oportuniza que toda a turma vivencie as mesmas atividades, não favorecendo, assim, todo o desenvolvimento psicomotor e todas as habilidades possíveis para todos os alunos;

4) Exclusão dos alunos que apresentam características muito diferentes dos demais, como menos habilidade motora, classe social diferente, peso acima do adequado, introversão ao extremo, ou que pertençam ao público alvo da Educação Especial; aceitação de que alguns alunos possam ficar parados, sentados ao longo de uma aula inteira, sem uma justificativa aceitável, com falas como: “não quero fazer, profe!”, “profe, o fulano não

deixou.”, “não gosto de Educação Física.”, “não sei fazer”, entre tantas outras falas que caracterizam a exclusão e que passam a ser “normais” para os professores que não planejam suas aulas e que não percebem, em si, o papel fundamental de mediador destas questões;

5) Reforço negativo das lideranças: crianças que mandam em todo o andamento do jogo de futebol e que decidem quem participa e quem não participa;

6) Desenvolvimento de uma construção extremamente limitada dos conteúdos da Educação Física.

Com um olhar crítico sobre essas questões, saliento a importância de que todos os alunos vivenciem todas as atividades planejadas com os mais diversos materiais didáticos e nas mais diversas atividades ou nos mais diversos jogos. Após oferecer, aos alunos, um leque maior de vivências corporais, estes terão outra visão da Educação Física, assim, aos poucos, podemos inserir, nas aulas, um tempo específico para atividades e brincadeiras livres, porém inclusivas, prazerosas e ricas em possibilidades.

Em menos de três meses de aulas planejadas para os 1º, 2º e 3º anos, foi possível perceber a diferença no entendimento dos alunos sobre as aulas de Educação Física: eles pararam de pedir as antigas aulas livres ou do futebol e passaram a criar expectativas sobre novas descobertas de movimentos corporais. É importante salientar que, ao contestar a cultura equivocada das aulas de Educação Física, não tivemos a intenção de apontar “culpados”, visto que ainda temos graduações de Pedagogia e cursos de Magistério com uma didática da Educação Física Escolar de pouco aprofundamento, refletindo diretamente no cotidiano escolar — assim como ter um profissional de Educação Física atuando nos anos iniciais não é uma certeza de que haverá a desconstrução dessa cultura equivocada.

Portanto é fundamental que haja um diálogo com argumentações críticas e reflexivas entre os professores envolvidos e a coordenação pedagógica da escola, para que aconteçam as mudanças necessárias, traçando novas propostas pedagógicas de trabalho. Acreditamos que, através de uma reconstrução da cultura escolar nas aulas de Educação Física, podemos vislumbrar, em um futuro próximo, alunos com um entendimento mais amplo sobre a cultura corporal do movimento humano, que é, de fato, a especificidade dessa área do conhecimento.

A partir desse movimento de amplitude da cultura corporal acerca da Educação Física, com conteúdos pré-definidos, objetivos, planejamentos e avaliações, poderemos ter resultados como:

1) Aulas planejadas de acordo com as características de cada turma e as subjetividades dos alunos;

2) Avaliações diárias do desenvolvimento motor (coordenação motora e capacidade física), das diversas habilidades e do desenvolvimento psicossocial de cada aluno;

3) Aulas inclusivas em todos os aspectos;

4) Alunos que passam a valorizar e a respeitar a participação de todos e em todas as atividades;

5) Amplitude de conteúdos trabalhados;

6) Amplitude de vivências corporais;

7) Amplitude de experiências com os mais diversos materiais didáticos;

8) Entendimento, por parte dos alunos, de que a Educação Física Escolar tem conteúdos, avaliações e objetivos específicos;

9) Entendimento, por parte dos alunos, de que a Educação Física Escolar é composta por aulas teóricas e práticas;

10) Entendimento de que a Educação Física Escolar está correlacionada aos conteúdos das demais áreas do conhecimento escolar, tornando-se parte integrante de projetos interdisciplinares;

11) Possibilidade de que a comunidade escolar perceba a Educação Física Escolar com um enfoque realmente educativo.

Além do que elencamos acima, outras potencialidades poderão aparecer no decorrer dessa desconstrução cultural.

A seguir, enumeramos alguns elementos utilizados nas aulas para efetivar as metas a serem alcançadas:

1) Materiais diversos: cordas, bambolês, cones, caixotes de madeira (steps), bolas variadas, coletes, colchonetes, raquetes e bolas de frescobol, bastões de madeira e de PVC, “pés de lata”;

2) Aulas teóricas sobre saúde; importância da higiene; pesquisa sobre hábitos alimentares, corpo humano e cuidados com a postura; respeito e cooperação: utilizando pequenos textos, vídeos, esqueleto humano do Laboratório de Ciências da Escola, caça-palavras, entre outros, sempre de acordo com a faixa etária de cada turma;

- 2) Rodas cantadas e brincadeiras em roda: resgate da cultura popular trabalhadas, principalmente, nos 1º e 2º anos;
- 4) Ginástica: roda, rolinho, parada de mão e parada de cabeça; resistência muscular localizada (com exercícios isométricos); movimentos básicos de ioga; entre outros;
- 5) Relaxamento: com colchonetes e música de relaxamento, sons da natureza;
- 6) Jogos recreativos: jogos em equipes com pequenas regras;
- 7) Jogos cooperativos: jogos que requerem a participação dos alunos em duplas, trios, etc.;
- 8) Jogos pré-desportivos (para 4º e 5º anos): jogos com habilidades específicas dos esportes que serão desenvolvidos nos anos finais;
- 9) Danças: utilizando formações simples e baixa complexidade dos movimentos;
- 10) Atividades em circuitos e em estafetas: atividades com combinações de materiais para desenvolver coordenação, capacidades, habilidades motoras e raciocínio rápido através de vários comandos para realizar cada atividade;
- 11) Cultura indígena e a Educação Física: resgate das brincadeiras de origem indígena, assim como das lutas, e apresentação, em vídeos, dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, contextualizando com a atual situação desses povos;
- 12) Cultura afro-brasileira e a Educação Física: resgate da contribuição africana para nossa cultura, da importância de combatermos o racismo, das danças de origem africana, estudo da história da capoeira, oficinas práticas de capoeira e maculelê;
- 13) Educação Física e Educação Fiscal: dando ênfase para o alto custo dos materiais utilizados nas aulas, os impostos e a importância de cuidar do que é público; reflexões sobre a origem das verbas que são repassadas às escolas;
- 14) Educação Física e lazer: rodas de conversas sobre o que é lazer, quais são as atividades de lazer em família e os espaços de lazer nas comunidades ao redor da escola;
- 15) Jogos em sala de aula: jogos de tabuleiro (xadrez, dama, trilha, ludo), memória (material construído com figuras que remetem aos conteúdos da Educação Física), quebra-cabeça, dominós, varetas, uno, resta um, cilada, peças com alfabeto para montar palavras, jogo dos sete erros,

caça palavras, palavras cruzadas, entre outros, sempre de acordo com a faixa etária e as características específicas de cada turma. Observando que alguns destes jogos, como xadrez, dama, trilha e jogo da memória, podem ser realizados também no pátio da escola, utilizando o corpo como peças dos jogos.

Para além de todos esses recursos, visando a aulas com a inclusão de todos e tendo o professor tanto como mediador quanto como questionador de possíveis conflitos, trabalhando, assim, a reflexão sobre as ações individuais e coletivas, destacamos a importância de algumas ações dos professores:

1) Conhecer as características da turma e de cada aluno em particular;
2) Planejar as aulas previamente e de acordo com os alunos/com a turma, o espaço físico e o material didático disponível;

3) Ter uma rotina de aula na qual os alunos percebam que as aulas de Educação Física são organizadas do início ao fim. É importante que as crianças saibam o que será trabalhado na aula, isso cria uma expectativa positiva nelas, fazendo com que passem a perceber que o professor pensou e organizou aquela aula para eles. Por exemplo: para os 1º, 2º e 3º anos, o início das aulas se dá em círculo, para a exposição da aula, com um alongamento, para, depois, organizar as atividades recreativas, os jogos, a estafeta e, no final, retornando à calma, trabalhando a respiração;

4) Explanar as possíveis atividades que serão trabalhadas na próxima aula. Este pequeno gesto também cria uma expectativa positiva, de alegria e prazer em fazer parte das aulas de Educação Física, inclusive passando a “cobrar” do professor já no início da próxima aula;

5) Ter o olhar atento para a participação de todos e, sempre que necessário, fazer junto, de mãos dadas, acompanhar os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade. Mostrar que os alunos estão ali justamente para tentar fazer, vivenciar, aprender, e que não precisam ter medo ou vergonha;

6) Para alunos com algum tipo de deficiência física, ter o cuidado de organizar e adaptar as atividades e os jogos de tal forma que eles se sintam acolhidos por todos, realizando atividades em duplas ou sempre com algum colega para auxiliar. Exemplo: turma com um aluno cego - atividades de estafetas, colocar vendas nos olhos de outros alunos também;

7) Nas atividades recreativas, observar se todos os alunos participaram ou, ainda, começar a atividade com aqueles alunos que se sentem excluídos e parabenizá-los ao final da sua participação;

8) Palavras de incentivo e elogios são sempre bem recebidos, gerando, nas crianças excluídas até então, a sensação de bem estar e de conquista, melhorando a autoestima;

9) Na organização de estafetas, ter o cuidado de formar as filas mistas, diminuindo, assim, as falas de comparação entre os gêneros;

10) Ainda referente às estafetas, quando o objetivo maior é dar aos alunos a vivência de algumas habilidades específicas, por exemplo, o quicar da bola. É importante, para as crianças, ouvir que aquela atividade não é para ver quem ganha, e, sim, para ver quem consegue fazer da melhor maneira possível, incentivando a turma a aplaudir aqueles coleguinhos que apresentam maior dificuldade;

11) Quando necessário, escolher, para auxiliar nas atividades, o aluno ou a aluna que mais se destaca nas habilidades motoras, mas que, por vezes, não aceita regras ou não tem paciência com os colegas com maiores dificuldades. Geralmente, a resposta é muito positiva, pois este aluno estará na posição de ensinar e colaborar, o que fará com que aprenda a importância tanto das regras organizadas para a aula quanto da participação de todos. É importante elogiar o progresso desses alunos também.

12) É preciso observar questões da higiene e saúde, falando sobre a postura corporal, a maneira correta de caminhar ou de correr, a respiração correta, a importância de beber água ou de alimentar-se pela manhã (café da manhã), de lavar as mãos antes de voltar para a sala de aula, entre outros cuidados.

Além de todos esses cuidados, certamente surgirão outros tantos sempre que nós, professores, tivermos esse olhar atento aos nossos alunos. Seria cômodo concordar com o senso comum — “a Educação Física é algo fácil de ser trabalhado” —, porém, quando realmente há um comprometimento profissional em definir conteúdos, elaborar objetivos, planejar e avaliar com base nas características não apenas de cada turma, mas também de cada aluno, passamos a perceber que o nosso trabalho é árduo, de persistência, de constante movimento e essencial para o desenvolvimento de cada criança.

Por fim, cabe a nós, profissionais da Educação Física, dar a devida importância que a nossa área do conhecimento tem no currículo escolar. É nossa função desconstruir a Educação Física do senso comum, rompendo paradigmas, para, então, construir uma cultura da Educação Física Escolar Inclusiva, realmente comprometida com a educação e com a aprendizagem de cada aluno.

EXERCÍCIOS FÍSICOS INCLUSIVOS

3.1 TREINAMENTO RESISTIDO INDIVIDUAL E EM DUPLAS: POSSIBILIDADES NA ESCOLA

Darcieli Lima Ramos

Leandro Lima Borges

Leandro Porto Ramos

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Uma das modalidades de exercícios físicos que pode ser realizada por indivíduos de ambos os sexos, de várias faixas etárias e com distintos níveis de aptidão física é o treinamento com peso ou treinamento resistido (ARRUDA; PIANA; OLIVEIRA, 2011). Existe uma ideia, em nossa sociedade, de que as crianças não devem realizar exercícios resistidos, pois os exercícios físicos de força podem comprometer o crescimento linear (ALVES; ALVES, 2019). Mas, além de aumentar a força, a participação regular em um programa de condicionamento incluindo o treinamento resistido pode auxiliar na redução do risco de lesões durante a participação nos esportes (FAIGENBAUM; MYER, 2010b).

Há algum tempo, podemos notar que os exercícios resistidos vêm se revelando grandes aliados para pessoas que buscam melhorias na qualidade de vida, pois os benefícios são inúmeros, dentre eles: diminuição da tensão emocional (estresse), socialização, maior tempo de lazer e diminuição do sedentarismo (COSTA, 2004). Além disso, o mesmo autor salienta que há um auxílio no controle de diferentes doenças, como, por exemplo: obesidade, diabetes mellitus, hipertensão, aterosclerose e osteoporose.

O treinamento resistido, ainda, é um método de condicionamento que envolve a progressão de cargas e diferentes cadências de movimento, podendo incluir desde aparelhos de musculação, pesos (halteres), faixas elásticas, medicine balls, até o próprio peso corporal (FAIGENBAUM; MYER, 2010b). Sendo assim, não são necessários materiais específicos para a realização de exercícios resistidos: o peso corporal do próprio praticante pode ser utilizado como resistência no momento da prática.

Com isso, antes de uma criança iniciar um programa de treinamento, o supervisor de treinamento, a criança e os pais devem discutir as metas e expectativas (DAHAB; MCCAMBRIDGE, 2009). Os perigos do uso de esteroides anabolizantes e outras substâncias que melhoram o desempenho devem fazer parte dessa discussão.

Há evidências de que a maturação biológica, principalmente na fase da adolescência, tem interferência direta no desenvolvimento de força (BARBIERI; ZACCAGNI, 2013; LLOYD et al., 2014; SILVA; OLIVEIRA, 2010). Sendo assim, deve-se levar em consideração o estágio maturacional do jovem antes da prescrição dos exercícios.

Exercícios resistidos têm impacto significativo na composição corporal, melhorando a mesma (LLOYD et al., 2014; MCDONALD et al., 2012; FAIGENBAUM; MYER 2010a), e evidências afirmam que a prática de exercícios físicos pode não apenas melhorar a composição corporal, como também promover potenciais fisiológicos que envolvem mudanças positivas em relação à promoção da saúde e à aptidão física (PAES; MARINS; ANDREAZZI, 2015). Em conformidade, as escolas devem ser consideradas locais ideais para modificar hábitos pouco saudáveis e ambientes para aprender, promover e aprimorar a atividade física (MURA et al., 2015). Ainda, crianças e adolescentes devem ser incentivados a participar regularmente de brincadeiras, jogos, esportes e exercícios planejados no contexto de atividades escolares e comunitárias (LLOYD et al., 2014). A Educação Física Escolar é a responsável pela introdução da criança na cultura corporal do movimento.

Podemos observar algumas recomendações acerca de exercícios resistidos para crianças e adolescentes (BEHRINGER et al., 2010; TEIXEIRA; JUNIOR, 2018):

- Evitar a utilização de cargas máxima ou submáxima (entre 60% e 80%);
- Manter a frequência semanal: 2 a 3 vezes;
- Realizar de 6 a 8 exercícios, sendo de 1 a 2 séries, com 8 a 12 repetições;
- Fazer de 1 a 2 minutos de intervalo;
- Cuidar a inspiração e a expiração;
- Manter contração abdominal para sustentação postural.

EXERCÍCIO 1 - Flexão de ombro com os joelhos no solo



Posição inicial: o aluno deve estar deitado em decúbito ventral, com as mãos apoiadas na largura dos ombros, os dedos apontando ligeiramente para dentro e os braços estendidos. No momento da flexão, os cotovelos devem ficar afastados do corpo. Execução: flexionar os cotovelos, aproximando o peito do solo até uma distância de cerca de 2cm; estender os cotovelos, retornando à posição inicial. A carga a ser vencida é o peso do próprio corpo. Músculos envolvidos: peitoral maior, deltóide clavicular, serrátil anterior e tríceps braquial. Material: colchonete ou papelão para apoio dos joelhos. Ao apoiar os joelhos no chão, o exercício fica mais fácil, tirar esse apoio é uma possibilidade de aumentar a dificuldade.

EXERCÍCIO 2 - Abdução de ombros



Posição inicial: o aluno deve ficar em pé, com afastamento dos pés na mesma distância dos ombros, os braços relaxados e estendidos ao longo do corpo. O aluno que auxiliará no exercício deve se posicionar atrás do aluno executor, na mesma posição, porém com as mãos colocadas externamente nos cotovelos do aluno que está à frente, com o objetivo de dificultar a realização do movimento. A carga a ser vencida é a força aplicada pelo aluno auxiliar, que deve ser constante durante todo o exercício. Execução: o aluno executor deverá elevar os braços lateralmente, sem flexionar os cotovelos, vencendo a carga, até as mãos alcançarem a altura dos ombros. Após a execução, retorna-se à posição inicial. Músculos envolvidos: deltóide acromial e trapézio descendente. A dificuldade do exercício pode ser ampliada conforme a resistência oferecida pelo colega.

EXERCÍCIO 3 - Adução de ombros



Posição inicial: o aluno deve ficar em pé, com os pés afastados à mesma largura dos ombros, os braços estendidos e elevados lateralmente à altura dos ombros. O aluno que auxiliará no exercício deve se posicionar atrás do aluno executor, na mesma posição, porém com as mãos colocadas internamente nos cotovelos do aluno que está à frente, com o objetivo de dificultar a realização do movimento. A carga a ser vencida é a força aplicada pelo aluno auxiliar, que deve ser constante durante todo o exercício. Execução: o aluno executor deverá abaixar os braços lateralmente, sem flexionar os cotovelos, vencendo a carga, até as mãos tocarem as coxas. Após a execução, retorna-se à posição inicial. Músculos envolvidos: deltóide clavicular e peitoral menor. A dificuldade do exercício pode ser ampliada conforme resistência oferecida pelo colega.

EXERCÍCIO 4 - Flexão e extensão de cotovelos



Posição inicial: ambos os alunos devem estar em pé, com afastamento dos pés à mesma largura dos ombros, os braços relaxados ao longo do corpo, com os cotovelos flexionados. Um aluno coloca as mãos sobre as mãos do outro, com as palmas se tocando, voltadas para baixo e para cima. Execução: o aluno que fará a flexão de cotovelo deve posicionar as mãos por baixo e fazer força para elevar as mãos do colega. O aluno que fará a extensão de cotovelo deve colocar as mãos por cima e fazer força para abaixar as mãos do colega. Os alunos deverão realizar flexão e extensão de cotovelos, onde um será a carga a ser vencida pelo outro, empurrando para baixo, realizando a extensão de cotovelos, e empurrando para cima, realizando a flexão de cotovelos. Músculo envolvido na flexão de cotovelo: bíceps braquial. Músculo envolvido na extensão de cotovelos: tríceps braquial. A dificuldade do exercício pode ser ampliada conforme a resistência oferecida pelo colega.

EXERCÍCIO 5 – Flexão nórdica



Posição inicial: o aluno que fará o exercício deve se posicionar de joelhos, com os braços relaxados e estendidos ao longo do corpo. O aluno auxiliar deve se posicionar atrás do aluno executor, na mesma posição, porém com as mãos segurando firmemente os pés do aluno executor contra o solo. Execução: o aluno executor estenderá os joelhos, inclinando o tronco à frente, com o corpo reto, descendo de maneira controlada e com o auxílio das mãos, aproximando o rosto do solo. Após a execução, retorna-se à posição inicial. Os braços devem ser usados apenas para evitar acidentes, os segmentos responsáveis pelo movimento devem ser as porções posteriores das coxas. Músculos envolvidos: semitendinoso, semimembranoso, bíceps femoral cabeça longa, bíceps femoral cabeça curta e gastrocnêmios. Exercícios em dupla, com resistência do corpo do colega. Material: colchonete ou papelão para apoio dos joelhos. A dificuldade do exercício muda conforme a utilização dos braços para diminuir a carga sobre os joelhos. Pode-se realizar o movimento completo (descida e subida no mesmo exercício) ou separar cada fase em um exercício diferente (apenas a descida e apenas a subida).

EXERCÍCIO 6 - Elevação pélvica



Posição inicial: o aluno deve estar deitado em decúbito dorsal, com os braços estendidos e relaxados ao longo do corpo, as mãos apoiadas sobre o solo, os joelhos flexionados a 90° e os pés afastados à mesma largura dos ombros. Execução: o aluno deve, lentamente, “empurrar” o solo com os pés, elevando a pelve até o troco ficar alinhado com as coxas. Ao final do exercício, o aluno retorna à posição inicial lentamente, controlando a descida da pelve, até os glúteos tocarem o solo. Músculos envolvidos: glúteo máximo, semitendinoso, semimembranoso e bíceps femoral cabeça longa. Material: colchonete ou papelão para apoio do corpo no chão. A dificuldade pode ser ampliada ao realizar o exercício com apenas uma perna ou apoiando somente os calcanhares no solo.

EXERCÍCIO 7 – Agachamentos



Execução: o aluno deve flexionar os joelhos lentamente, projetando o quadril para trás, visando a manter o equilíbrio e a coluna alinhada. O exercício acaba quando o joelho chegar na posição de 90°. A coluna deve se manter alinhada também durante a subida. Músculos envolvidos: reto femoral, vasto lateral, vasto medial, vasto intermédio, glúteo máximo, semitendinoso, semimembranoso e bíceps femoral cabeça longa. A dificuldade pode ser ampliada realizando o exercício com os pés afastados anteriormente (fotos acima), porém alternando a posição dos pés ao final de cada série.

EXERCÍCIO 8 - Flexão plantar em pé



Posição inicial: o aluno deve ficar em pé, com os pés afastados à mesma largura dos ombros. Execução: lentamente, o aluno deve elevar o calcanhar o máximo possível. Após atingir a máxima flexão, deve retornar lentamente à posição inicial. Músculos envolvidos: gastrocnêmio e sóleo. Para melhorar o equilíbrio, o aluno pode se apoiar em algum móvel/objeto (sofá, cadeira, parede) com as mãos. A dificuldade do exercício pode ser ampliada realizando o exercício apoiado apenas em um pé de cada vez.

EXERCÍCIO 9 - Abdução e adução de quadril



Posição inicial: ambos os alunos devem estar sentados, com os pés afastados à mesma largura dos ombros e os braços para trás, apoiando o corpo. Um aluno deve colocar as pernas por entre as pernas do outro. Execução: o aluno que fará a abdução de quadril deve posicionar as pernas por entre as pernas do outro aluno e fazer força para afastar os próprios joelhos. O aluno que fará a adução de quadril deve colocar as pernas por fora das pernas do outro aluno e fazer força para aproximar os próprios joelhos. Os alunos deverão alternar os movimentos de abdução e adução de quadril, onde um será a carga a ser vencida pelo outro. Músculos envolvidos na abdução: glúteo médio e glúteo mínimo. Músculos envolvidos na adução: adutor magno, adutor longo, adutor curto, gracil, pectíneos. Material: colchonete ou papelão para apoio do corpo no chão. A dificuldade pode aumentar conforme a resistência oferecida pelo colega.

EXERCÍCIO 10 - Wall sit



Posição inicial: o aluno deve estar com os pés afastados na largura dos ombros, distantes da parede o suficiente para os joelhos formarem 90°, com as costas apoiadas na parede. Execução: não há movimento. Em cada repetição, o aluno deve se manter na posição por, no mínimo, 30 segundos. Músculos envolvidos: reto femoral, vasto lateral, vasto medial, vasto intermédio, glúteo maior, semitendinoso, semimembranoso e bíceps femoral cabeça longa. A dificuldade do exercício pode ser reduzida se o aluno posicionar os pés mais próximos da parede ou se flexionar menos os joelhos.

EXERCÍCIO 11 - Abdominal



Posição inicial: aluno deve estar deitado em decúbito dorsal, com os braços flexionados sobre o peito, os joelhos flexionados a 90° e os pés afastados à mesma largura dos ombros. Execução: o aluno deve contrair o abdômen e, lentamente, elevar o tronco, porém sem perder o contato entre a porção lombar da coluna vertebral e o solo. Ao final do exercício, o aluno deve retornar à posição inicial lentamente, controlando a descida do tronco, até os ombros tocarem o solo. Músculos envolvidos: reto abdominal e abdômen oblíquo. Material: colchonete ou papelão para apoio do corpo no chão. Esse exercício pode ser realizado com diferentes variações e com diferentes intensidades, modificando o ponto de apoio, aumentando a amplitude do movimento ou modificando a posição dos braços.

EXERCÍCIO 12 - Prancha isométrica (ventral e lateral)



Posição inicial: o aluno deve estar deitado em decúbito ventral, com os cotovelos flexionados e apoiados sobre o solo na mesma largura dos ombros, as pernas estendidas e o tronco alinhado com as pernas. Execução: o aluno deve girar o tronco lateralmente e simultaneamente, estendendo o braço livre até apontar para cima. Ao final do exercício, o aluno deve retornar, lentamente, à posição inicial e repetir o movimento, girando o tronco para o outro lado. Músculos envolvidos: reto abdominal, transverso do abdômen e abdômen oblíquo. Material: colchonete ou papelão para apoio do corpo no chão.

Em suma, a prática do treinamento resistido na escola pode fazer com que os alunos aumentem a gama de movimentos corporais realizados, fortalecendo musculaturas que, por vezes, são fracas e pouco utilizadas no dia a dia, além de proporcionar novos conteúdos para as aulas de Educação Física, o que faz com que ela deixe de ser uma aula totalmente voltada aos esportes tradicionais e com utilização da bola como material principal.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. G.; ALVES, G. V. Effects of physical activity on children's growth. **J Pediatr** (Rio J). 95:S72-S8, 2019.
- ARRUDA, G. A. de; PIANCA, H. J. C.; OLIVEIRA, A. R. de. Correlação do Teste de 1RM com aspectos maturacionais, neuromotores, antropométricos e a composição corporal em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 17, n. 3, p. 179-183, 2011.
- BARBIERI, D.; ZACCAGNI, L. Strength training for children and adolescents: Benefits and risks. **Collegium antropologicum**, v. 37, n. 2, p. 219-225, 2013.
- BEHRINGER, M. et al. Effects of resistance training in children and adolescents: a meta-analysis. **Pediatrics**, v. 126, n. 5, p. e1199-e1210, 2010.
- COSTA, A. J. S. da. Musculação e qualidade de vida. **Natal: Revista Virtual EFArtigos**, v. 2, n. 4, 2004.
- DAHAB, K. S.; MCCAMBRIDGE, T. M. Strength training in children and adolescents: raising the bar for young athletes?. **Sports Health**, v. 1, n. 3, p. 223-226, 2009.
- FAIGENBAUM, A. D.; MYER, G. D. **Pediatric resistance training: benefits, concerns, and program design considerations**. Current sports medicine reports, v. 9, n. 3, p. 161-168, 2010a.
- FAIGENBAUM, A. D.; MYER, G. D. **Resistance training among young athletes: safety, efficacy and injury prevention effects**. British journal of sports medicine, v. 44, n. 1, p. 56-63, 2010b.
- LLOYD, R. S. et al. Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. **British journal of sports medicine**, v. 48, n. 7, p. 498-505, 2014.
- MACDONALD, C. J.; LAMONT, H. S.; GARNER, J. C. A comparison of the effects of 6 weeks of traditional resistance training, plyometric training, and complex training on measures of strength and anthropometrics. **The Journal of Strength & Conditioning Research**, v. 26, n. 2, p. 422-431, 2012.
- MURA, G. et al. Physical activity interventions in schools for improving lifestyle in European countries. **Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH**, v. 11, n. Suppl 1 M5, p. 77, 2015.
- PAES, S. T.; MARINS, J. C. B.; ANDREAZZI, A. E. Metabolic effects of exercise on childhood obesity: a current view. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 33, n. 1, p. 122-129, 2015.
- SILVA, D. A. S.; OLIVEIRA, A. C. C. de. Impacto da maturação sexual na força de membros superiores e inferiores em adolescentes. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 12, n. 3, p. 144-150, 2010.

3.2 SLACKLINE: POSSIBILIDADES NA ESCOLA

Daniel Pozzobon

Darcieli Lima Ramos

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Vitor Prade

Slackline é um esporte em que os participantes estendem uma fita tubular inelástica a uma certa altura do solo, prendem-na entre dois pontos fixos e se equilibram sobre ela, enquanto executam diversos movimentos, tudo isso sem tocar o chão. As principais capacidades necessárias para se praticar esse esporte são o equilíbrio corporal e a resistência muscular, principalmente da região estabilizadora da coluna vertebral (MAHAFFEY, 2009). A musculatura dos membros superiores e do abdômen também é exigida constantemente durante a prática desse esporte, visando a manter o equilíbrio do atleta sobre a fita. Se praticado corretamente, o slackline não é um esporte de alto impacto, pois os impactos das manobras e dos saltos realizados sobre a fita são amortecidos pela deformação da fita, que age como um trampolim, acumulando energia das quedas e restituindo-a na forma de impulso para saltos, preservando, assim, a integridade articular do atleta (HUBER, KLEINDL; 2010).

Devido ao fato de a maior parte da movimentação executada para se manter o equilíbrio sobre a fita ser desempenhada lateralmente, justamente pela posição do praticante sobre a fita, seus joelhos precisam suportar maiores cargas laterais no slackline quando comparado a pranchas de equilíbrio, visto que o participante, usualmente, equilibra-se na fita com um pé de cada vez, o que demanda um maior controle muscular simultâneo das articulações do quadril, do joelho e do tornozelo (KELLER et al., 2012). O esporte é bastante acessível a pessoas com deficiências, haja vista que o controle motor independe da visão, ou seja, pessoas com deficiência visual podem ser estimuladas a praticar o esporte, alcançando melhorias no seu repertório motor através dele (CHAVES e col., 2012). Para além dos aspectos técnicos, Poli et al. (2012) sugerem o slackline como uma atividade desafiadora, que provê um alto índice de motivação ao se vislumbrar o progresso do equilíbrio sobre a fita, mantendo o praticante interessando no esporte.

Durante a fase de iniciação ao esporte, aconselha-se o uso de uma fita de poliéster, cuja carga de ruptura se aproxima de três toneladas, com regulador de tensão do tipo catraca, com uma distância pequena entre os pontos de apoio, a fim de aumentar a estabilidade da mesma sob o peso corporal do atleta. Este tipo de equipamento pode ser facilmente encontrado em lojas de equipamentos automotivos, visto que é muito utilizado para fixar cargas em carrocerias, trailers e caminhões, ou por grupos teatrais e circenses para fixar as estruturas de sustentação dos palcos de seus espetáculos. Apesar de existirem equipamentos desenvolvidos especificamente para esse esporte, essa facilidade de acesso e o custo financeiro relativamente baixo de materiais substitutos, com alta segurança para o praticante, facilitam a popularização da modalidade (PEREIRA; MASCHIÃO, 2012).

A fita especial para slackline é, por muitas vezes, confundida com fitas para prender cargas pequenas. O slackline necessita de uma fita resistente para ser praticado, tanto pela sua resistência e elasticidade quanto pela sua segurança, pois os saltos sobre a fita fazem com que a carga imposta sobre a mesma atinja valores, muitas vezes, maiores que o peso corporal do praticante. O equipamento deve ser preso em locais adequados, como árvores ou cavaletes criados especificamente para isso. Não deve ser preso em vigas de sustentação ou postes de luz, pois a fita tenciona uma grande carga, o que pode acarretar um acidente. No início, as dinâmicas devem ser realizadas fora da fita, para que seja trabalhado o equilíbrio dos alunos, onde pode ser desenvolvido o equilíbrio estático, dinâmico, recuperado, unilateral e bilateral, para, posteriormente, estes serem trabalhados na fita.

3.2.1 ATIVIDADES

Com uma linha desenhada no chão, o aluno deve caminhar sobre a mesma, dando um passo em frente ao outro (inicialmente, olhando para a linha e, posteriormente, olhando em um ponto fixo no horizonte), até atravessar a mesma.

EXERCÍCIO 13 - Atividade de equilíbrio



Com uma linha desenhada no chão, o aluno deve caminhar sobre a mesma, dando um passo em frente ao outro. Espalhe alguns materiais (que o aluno consiga agarrar) ao longo da linha, sendo que, cada vez que o aluno chegar até o local onde está o material, deve permanecer em posição estática unilateral, pegando o material somente com a possibilidade de flexionar o joelho e, posteriormente, deve voltar para a posição anterior, continuando o trajeto.

EXERCÍCIO 14 - Atividade de equilíbrio recuperado



EXERCÍCIO 15 - Atividade de recuperação



Com uma corda esticada no chão, o aluno deve caminhar sobre ela e atravessá-la (inicialmente, podendo olhar para a corda e, posteriormente, olhando para um ponto fixo no horizonte). Nesta atividade, podem ser utilizados a corda, o espaguete ou a corda náutica.

EXERCÍCIO 16 - Atividade de equilíbrio dinâmico



O aluno deve subir em uma cadeira utilizando somente um dos pés para isso, sendo que o outro pé (após o aluno subir) deve ficar suspenso no ar, de modo que a perna que está apoiada fique com o joelho flexionado.

EXERCÍCIO 17 - Atividade de simulação de subida na fita



Nas atividades em cima da fita, quando houver dificuldades, o professor pode ajudar o aluno, segurando em uma das mãos, posicionando-se ao lado dele (o aluno deve manter os cotovelos estendidos). Em todas as atividades em cima da fita, o aluno deve ficar atento, com os joelhos flexionados e os braços abertos. Para a prática, o aluno deve estar de tênis ou descalço.

Com o equipamento de slackline já montado (próximo ao solo, cerca de 50cm de altura) e pronto para uso, o aluno deve, inicialmente, “sentir” a fita, onde o pé de apoio deve ser colocado em cima da mesma, e o aluno deve subir, ficando suspenso, sustentado em apenas um dos pés (flexionar o joelho e abrir os braços ajuda no equilíbrio). Neste caso, o aluno pode olhar tanto para a fita quanto para um ponto fixo no horizonte.

EXERCÍCIO 18 - Posição de subida na fita



Com o equipamento do slackline já montado próximo ao solo (cerca de 50cm de altura) e pronto para uso, o aluno deve colocar o pé de apoio em cima da fita, ficar suspenso e sustentado apenas unilateralmente (flexionar o joelho e abrir os braços ajuda no equilíbrio). Quando se sentir confortável, o aluno deve dar o primeiro passo, colocando o pé que estava “fora” da fita em frente ao seu pé de apoio. Neste caso, o aluno pode olhar tanto para a fita quanto para um ponto fixo no horizonte.

EXERCÍCIO 19 - Posição de travessia correta em cima da fita



Com o equipamento do slackline já montado próximo ao solo (cerca de 50cm) e pronto para uso, partindo do princípio de que o aluno conseguiu realizar as atividades anteriores, pode-se começar a tentativa de travessia (podendo, nos primeiros momentos, ser auxiliado pelo professor). Neste caso, nas primeiras tentativas, o aluno deve manter o olhar na fita e, posteriormente, deve procurar um ponto fixo no horizonte (o que ajudará no equilíbrio). Para a iniciação das manobras, será praticado o “bounce”, que é a manobra inicial para as diversas possibilidades de manobras dinâmicas e com saltos que o slackline proporciona. O aluno sentará na fita e fará o movimento de balanço (para baixo e para cima), de modo que ele possa tocar o pé no chão quando estiver indo para cima.

EXERCÍCIO 20 - Iniciação à manobra



O slackline, se praticado com segurança, mostra-se um poderoso aliado no desenvolvimento dos alunos durante as aulas de Educação Física Escolar. O material possui baixo custo financeiro e longa durabilidade, sendo possível a utilização de um conjunto de fita e catraca por muitos anos, haja vista que ambas as peças são construídas de maneira extremamente resistente. O esporte também não necessita de uma grande estrutura para ser praticado. Além da fita e da catraca, bastam duas árvores frondosas ou dois cavaletes construídos especificamente para a prática para que o esporte possa ser praticado em ambiente escolar.

É um esporte seguro de se praticar com crianças, basta colocar a fita a uma altura próxima do solo, auxiliando o aluno com apoios externos adicionais (exemplos: professor segurando a mão, cabo de vassoura servindo de “bengala”, outra fita ou corda servindo de corrimão). É um esporte novo e estimulante, em que se pode notar, facilmente, o progresso do praticante através da distância percorrida na fita antes de perder o equilíbrio, o que torna a resposta ao praticante imediata e instigante, mantendo-o motivado.

Por fim, o slackline exige diferentes capacidades motoras quando comparado aos quatro esportes tradicionalmente ensinados nas aulas de Educação Física na escola (futebol, voleibol, basquete e handebol), o que favorece a inclusão dos alunos que não se sentem atraídos por esses esportes devido ao fato de não possuírem as habilidades exigidas.

REFERÊNCIAS

CHAVES, R.; ANJOS, J.; SOUZA, J. V. Slackline: Buscando equilíbrio em meio a escuridão. VIII CBAMA. Resumos: **Revista da Sobama**, Vol. 13, n.2, Suplemento, pp. 43-92. Ilheus, BA. Dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobama2012/vol12_2_suplementoCBAMA.pdf#page=34>.

HUBER, P. KLEINDL, R. A case study on balance recovery in slacklining: **28° International Conference on Biomechanics in Sports**. Human Performance Research Graz, University & Medical University of Graz, Austria, 2010

KELLER, M.; PFUSTERSCHMIED, J.; BUCHECKER, M.; MÜLLER, E.; TAUBE, W. Improved postural control after slackline training is accompanied by reduced h- reflexes. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**. V. 22, N. 4, 2012 p. 471–477.

MAHAFFEY, B. Physiological effects of slacklining on balance and core strength. **Exercise and Sport Science. Physical Education**, 2009.

PEREIRA, D. W.; MASCIHÃO, J. M. Primeiros passos no slackline. Lecturas, Educacion Física y Deportes - **Revista Digital. Buenos Aires**. Ano 17, n. 169, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/primeirospassos-no-slackline.htm>>.

POLI, J. J. C.; Da SILVA, A. O.; PEREIRA, D. W. Slackline uma nova opção nas aulas de Educação Física. **Lecturas Educacion Física y Deportes - Revista Digital. Buenos Aires**. Ano 17, n. 174, nov. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd174/slackline-nasaulas-de-educacao-fisica.htm>.

3.3 PILATES

Andreia Da Conceição Cuti

Diogo Lorenzi Fracari

Naiane Machado Fontoura

Ricardo Machado Da Rosa

O Pilates é um método que é amplamente conhecido no mundo todo e tem comprovada eficácia no que se refere à postura, à respiração, ao controle e ao conhecimento corporal. Comumente, as pessoas associam essa metodologia à prática de adultos, porém a mesma pode ser benéfica para crianças e adolescentes em idade escolar, sendo uma ferramenta importante nas aulas de Educação Física, pois, através de seus princípios norteadores, pode auxiliar no desenvolvimento corporal desses indivíduos em fase de crescimento.

O método Pilates foi criado por Joseph Hubertus Pilates, nascido em 1883, na Alemanha. O repertório de exercícios criados por ele são baseados nos seis princípios do método: respiração, concentração, centralização, precisão, controle e fluidez (JULIANO; BERNARDES, 2014).

Tratando-se de concentração, considera-se que o praticante deve focar na musculatura que está sendo trabalhada (fortalecida ou alongada), assim como na correta postura durante a realização dos movimentos (OLIVEIRA; PIRES-OLIVEIRA, 2015). Quanto ao controle, o autor recomenda que o praticante exerça um controle nos movimentos em todas as fases (concêntrica, isométrica e excêntrica), sem pressa na execução dos movimentos. Outra propriedade citada pelo autor, a da centralização, visa à ativação constante da musculatura estabilizadora da coluna, através da contração, isométrica ou isotônica, durante a execução de todos os exercícios.

A fluidez versa a respeito de os exercícios serem executados em um ritmo constante, sem a realização de “trancos” ou “solavancos” durante os movimentos. A respiração do praticante em todos os exercícios deve ser realizada em dois momentos: durante a fase inicial, o ar deve ser inspirado pelo nariz e, durante a execução dos movimentos, o ar deve ser expirado pela boca. Por fim, a precisão é a realização dos exercícios dentro de uma

amplitude de movimentos e cargas ideais, possibilitando resultados, porém sem o risco de lesões.

Joseph denominou como “power house” o centro de força do corpo, onde, de acordo com ele, se dá o início da energia e, a partir daí, esta se transfere para as extremidades. Formada pelos músculos abdominais, extensores de tronco, extensores e flexores de quadril, assim como pela musculatura do assoalho pélvico, sua ativação deve ser realizada de forma isométrica, ou seja, através de contração sem haver movimento, apenas ativação/contração da musculatura (JULIANO; BERNARDES, 2014).

Uma forma de aplicação do método Pilates é o conhecido por matPilates ou Pilates solo, onde os exercícios são realizados no solo, sem utilização de aparelhos, podendo ser utilizado apenas o colchonete. Outra complementação a essa forma de Pilates é a utilização de elásticos, bolas, bastões, entre outros materiais de baixo ou nenhum custo (DA LUZ et al., 2014).

O objetivo do método Pilates é voltado para o desenvolvimento da saúde, sendo eficaz em uma ampla gama de benefícios, tais como força muscular, flexibilidade, composição corporal e resistência cardiorrespiratória. Outra questão a ser considerada é o aumento da consciência corporal, fator importante tanto na prática desportiva como na vida diária (MARCHESONI et. al., 2010).

Para o público escolar, o método contribui para reeducação da postura corporal. A autora também identifica como os aspectos relacionados à aprendizagem motora podem influenciar na reeducação da postura corporal, tendo em vista que, nessa faixa etária, ocorre grande prevalência de desvios posturais, como a escoliose (VANICOLA, 2007). Além disso, lombalgias causadas por desequilíbrios da musculatura abdominal, ocasionadas no ambiente escolar devido às mochilas com excesso de peso ou mobiliário escolar inadequado, quando tratadas através dos exercícios do Pilates, podem ser reduzidas e/ou evitadas, gerando, assim, uma melhora na qualidade de vida (VASCONCELOS, 2010).

Também já é comprovada a eficácia do método Pilates em outras circunstâncias, como, por exemplo, na melhora de afecções pulmonares de crianças e jovens com asma brônquica, devido ao princípio da respiração diafragmática utilizada em sua metodologia (WRONSKI, 2008). Abaixo, alguns exemplos de exercícios que podem ser realizados no ambiente escolar (movimentos derivados do Pilates solo):

Observação: sempre procurar inspirar pelo nariz e expirar pela boca, com os lábios levemente fechados (assoprar uma vela). Início: realizar uma inspiração e uma expiração para se preparar para o movimento a ser executado (o que chamaremos de UM CICLO DE RESPIRAÇÃO). Feito isso, inspirar novamente e, ao realizar a expiração, realizar o exercício de forma lenta e contínua da velocidade e do tempo que realiza a expiração.

EXERCÍCIO 01 - Em duplas, sentados lado a lado, os alunos devem se posicionar como na imagem demonstrativa ao lado. Enquanto um indivíduo traciona, o outro cede, realizando, assim, alongamento global de quem está cedendo ao movimento. Tal exercício deve ser realizado de forma lenta e contínua, respeitando os limites da dupla.



EXERCÍCIO 02 – O aluno deve deitar em decúbito dorsal, com os joelhos flexionados, as mãos na lateral do corpo e os cotovelos estendidos, como na imagem demonstrativa ao lado. Após realizar um ciclo de respiração, deve elevar o quadril (“leva a cintura/umbigo ao teto”). Mais um ciclo de respiração deve ser realizado e, após, o aluno deve retornar à posição inicial. Para aumentar o grau de dificuldade, estende-se joelho e mantém-se. Pode-se dificultar o movimento realizando a subida e a descida do quadril



EXERCÍCIO 03 - Individualmente, o aluno deve deitar em decúbito lateral, apoiando-se sobre o antebraço (a musculatura do ombro deve estar ativada), com o restante do corpo estendido e as pernas, as coxas e os pés o máximo possível alinhados. Após realizar um ciclo de respiração, o aluno deve levar a “cintura ao teto”, com a mão que está livre (como na imagem ao lado). Para dificultar o movimento, afasta-se as pernas, mantendo-se assim por um ciclo de respiração.



EXERCÍCIO 04 - Inicialmente em pé, após realizar um ciclo de respiração, o aluno deve enrolar o tronco à frente até tocar o chão com as mãos (ou o mais próximo do chão que conseguir — se for necessário, deve-se afastar um pouco os pés). Com as mãos no chão e os joelhos **sempre** estendidos, o aluno deve “caminhar” com as mãos à frente até os calcanhares começarem a sair do chão, mantendo-se nessa posição por dois ou mais ciclos de respiração e retornando à posição inicial lentamente.



EXERCÍCIO 05 – O aluno deve se sentar com a coluna o mais ereta possível, os ombros abertos (peito cheio), os joelhos estendidos e os pés levemente afastados. Após realizar um ciclo de respiração, deve levar o tronco à frente, procurando alcançar os pés. Mantendo-se segurando os pés, deve realizar outro ciclo de respiração e retornar à posição inicial. Uma variação deste exercício é: em posição inicial da mesma forma, com os braços abertos e os pés afastados (pouco mais que no anterior), após realizar um ciclo de respiração, o aluno, com a mão direita tocando no pé esquerdo, deve retornar à posição inicial. Após, deve realizar um ciclo de respiração e, na sequência, alterar o lado.



EXERCÍCIO 06 – O aluno deve deitar como na imagem ao lado, apoiar-se nos antebraços, com o peito afastado do chão, um joelho flexionado e outro estendido. Após, deve afastar do chão o joelho que estiver flexionado (como na imagem ao lado), realizando ativação do glúteo.



EXERCÍCIO 07 – O aluno deve deitar em decúbito dorsal, com os joelhos e o quadril flexionados, enquanto os cotovelos ficam estendidos na lateral do corpo (como na imagem ao lado). Após realizar um ciclo de respiração, o aluno deve levar as mãos em direção aos tornozelos, realizando ativação do abdômen.



EXERCÍCIO 08 - Com o auxílio de uma cadeira (que seja, aproximadamente, da altura dos joelhos), o aluno deve se sentar com a coluna ereta e o peito cheio, realizar um ciclo de respiração e, na sequência, descer o máximo possível, com a coluna ereta, até o mais próximo do chão — quando não for mais possível, pode-se flexionar a coluna e tocar o chão. Após isso, deve realizar um ciclo de respiração e retornar da mesma forma (com a coluna o mais ereta possível) à posição inicial.



Dessa forma, recomenda-se a inclusão do método Pilates na modalidade solo na Educação Física Escolar, através de materiais adaptados ao contexto desse ambiente (como, por exemplo, o uso de cadeiras, da mesma forma que nas imagens ilustradas anteriormente). Assim, as crianças e os adolescentes terão acesso à outra modalidade de exercício físico, que contribuirá de maneira mais completa no seu desenvolvimento postural e motor, além de complementar as demais áreas do aprendizado, auxiliando na aquisição de conhecimentos e também na concentração desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

DA LUZ, M. A., et al. Effectiveness of Mat Pilates or Equipment-Based Pilates Exercises in Patients With Chronic Nonspecific Low Back Pain: A Randomized Controlled Trial. **Physicaltherapy**. V. 94, p. 623–631, 2014. Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24435105>> Acesso: 30 de novembro de 2019.

JULIANO, R. A.; BERNARDES, R. **A teoria do método pilates**: Da história à biomecânica. Porto Alegre, 2014, p. 36-41.

MARCHESONI, C. MARTINS, R. SALES, R. Método Pilates e aptidão física relacionada à saúde. **EFDportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 15, Nº 150, Nov/2010

Avaliação Postural da coluna vertebral em escolares surdos de 7-21 anos. *Fisioter Mov* 2010;23(3):371-80.

OLIVEIRA, L.C, PIRES-OLIVEIRA, D.A.A. **Método Pilates para idosos**. 1. ed. Várzea Paulista, São Paulo: Editora Fountoura; 2015

VANICOLA, M.C, et. al. Reeducação da postura corporal. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.4, p. 305-311, out/dez. 2007

VASCONCELOS, G., FERNANDES, P, OLIVEIRA, D, CABRAL, E, SILVA, L.

SACCO, I.C.N.; ANDRADE, M.S.; SOUZA, P.S.; NISIYAMA, M.; CANTUÁRIA, A.L.; MAEDA, F.Y.I.; PIKEL, M. **Método pilates em revista: aspectos biomecânicos de movimentos específicos para reestruturação postural – Estudos de caso**. R. bras. Ci e Mov. 2005; 13(4): 65-78.

WRONSKI, W.; NOWAK, M. Pilates breathing exercise method as a form of pneumological rehabilitation in children and youths with bronchiale asthma. **PrzeqILek**, 65 suppl v.2, p. 9-11, 2008.

3.4 MUAY THAI

Bruno Guimarães

Darcieli Lima Ramos

Karolaine Polletti Cezar

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Nossa disposição é fazer com que os professores vejam possibilidade no ensino das artes marciais como provável e indispensável conteúdo da Educação Física Escolar. O conteúdo das artes marciais é bastante amplo e diversificado, porém mostraremos que eles podem, sim, estar dentro da escola, sendo possível a realização de um trabalho didático-pedagógico e sistematizado conforme as Diretrizes Curriculares da Educação, contextualizando seus benefícios na formação crítico social dos nossos alunos no ambiente escolar.

As artes marciais no ambiente escolar possibilitam, ao aluno, a apropriação de vários elementos corporais. Com vistas aos métodos que buscamos estudar, os professores trabalharão com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, corporal, educacional e social de seus alunos. É por meio de vivências, pelas condições historicamente criadas em diferentes épocas, que as condutas motoras e os elementos corporais serão construídos. Segundo Breda (2010), caracteriza-se o esporte como uma manifestação sociocultural de inúmeros conceitos, um deles é o educacional — este pode nos ajudar na compreensão das lutas nesse contexto.

Outro fator que, por muitas vezes, é determinante para que o conteúdo das artes marciais seja incorporado no planejamento das aulas é o ambiente físico das escolas. Este, por sua vez, não necessita exclusivamente de uma sala adequada e de um tatame para a execução da prática do conteúdo. O professor pode elaborar materiais alternativos, utilizando o material que tem disponível na sua escola. Das inúmeras formas de adaptar, uma delas são os tatames alternativos, que podem ser feitos com colchonetes, por exemplo.

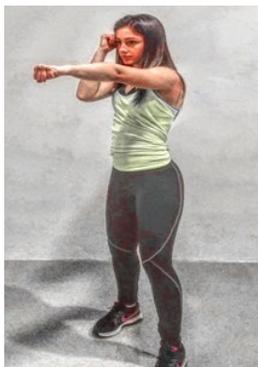
O objetivo de cada uma das seguintes aulas, sejam elas práticas ou teóricas, não é capacitar ninguém a desempenhar um tipo de treinamento, e, sim, atribuir, ao conhecimento dos professores de Educação Física, ferramentas pedagógicas, capacitando-os, assim, para que consigam executar as atividades remetentes ao conteúdo das artes marciais em diferentes ambientes escolares — exercitando, dessa forma, capacidades essenciais das artes marciais.

3.4.1 INICIAÇÃO AO MUAY THAI

Uma das formas mais fáceis de execução dos golpes exigidos no muay thai é a atividade denominada “sombra”. Nesta atividade, os alunos não precisam de luvas ou qualquer outro tipo de equipamento específico, não precisam de um parceiro para segurar os aparadores (materiais para bater, por exemplo), não precisam de um saco de pancadas nem precisam praticar em cima de tatames. Nesse exercício, podemos concentrar tanto golpes de socos e chutes quanto cotoveladas, joelhadas e defesas características do conteúdo.

Inicialmente, o professor trabalhará, com seus alunos, apenas golpes de socos, que são mais claros ao entendimento primário — salientando que os socos que utilizamos no muay thai são iguais aos do boxe tradicional. Um fato histórico relevante é que, antigamente, esta arte marcial realizava os golpes com a palma da mão, com o dorso da mão ou, ainda, com a ponta dos dedos. A mudança para golpes coincidentes aos da modalidade do boxe se fez em decorrência da preferência dos praticantes pelas regras ocidentais. A seguir, teremos a apresentação teórica e prática de alguns dos golpes do muay thai, através de atividades sombra:

Golpes jab e direto (socos): o jab é um dos tipos de soco que, em sua execução, é desferido com a mão da frente referente à sua base (por exemplo, a perna esquerda estará à frente – base, enquanto o braço esquerdo desempenha o jab), ou seja, se a base for com a perna esquerda à frente, a mão que golpeará é a esquerda. O golpe direto, por sua vez, é um soco que será desferido com a mão que está atrás (por exemplo, se sua base é com a perna direita na frente, o golpe direto será desferido com a mão esquerda). Com isso, o golpe direto virá após o jab, de forma progressiva.



Cruzado (soco): o cruzado é uma variação do soco direito. Porém, ao executar esse golpe, o mesmo não irá direto ao rosto do oponente, mas, sim, será dirigido lateralmente. Ao executar a sequência de golpes jab e cruzado, por exemplo, o primário acertará frontalmente e o secundário acertará lateralmente, ou seja, o golpe deve partir de uma direção para a outra.



Uppercut (soco): o uppercut é uma técnica que visa a acertar o queixo do oponente. O movimento é realizado da parte inferior para a superior. Este golpe é muito potente: se empregado de forma correta, é suficiente para levar um adversário a nocaute. Habitualmente, esse golpe é praticado de distância mediana à reduzida entre adversários.



Cotoveladas (lateral e frontal): sem dúvida, a cotovelada é um dos golpes mais fortes utilizados com os membros superiores. Esse golpe, igualmente ao anterior, se empregado de forma correta, pode facilmente levar a nocaute. Considerações importantes: por ser um golpe muito perigoso, as cotoveladas foram banidas das lutas em alguns torneios ocidentais, pois estavam provocando muitas lesões.

Chute frontal: este golpe é utilizado para interromper um determinado ataque do oponente e/ou para reprimir seu ritmo ou equilíbrio. Podemos realizá-lo manipulando tanto a perna que está atrás quanto a que está na frente. O ponto de contato do golpe deverá ser a planta do pé, porém o calcanhar também poderá ser utilizado em algumas circunstâncias. A técnica consiste em conseguir impulsionar o quadril e alcançar maior força. Logo após o chute, a perna deverá ser retraída apressadamente, para não correr perigo de ter o pé agarrado pelo oponente.



Defesa de chute: consiste no “bloqueio” de chutes, sejam eles em altura baixa ou média. Bloqueia-se, normalmente, pela canela, acompanhada pelo braço do mesmo lado, criando, assim, um muro de defesa. É importante que o joelho fique indicado para dentro, protegido pelo cotovelo.

Chute circular: o chute circular, caracterizado por baixo, médio e alto (canela, costela e cabeça), é um golpe em que o aluno utiliza, como base inicial, a perna de trás para realizar o golpe. Deve-se girar o quadril e o pé de apoio para alcançar maior força ao atingir o oponente.



Joelhada frontal: as joelhadas são um dos golpes mais potentes do muay thai. Fortes e eficientes, elas podem levar facilmente a nocaute. Suas variações, além de propiciar que o praticante seja capaz de surpreender o oponente e abatê-lo, tendo maior controle, tornam possível que se consiga executar mais uma sequência de outros golpes. Observação: o aluno deve ficar em ponta de pé na perna de apoio.



*Observação: para as atividades de execução técnica dos golpes, propomos a utilização de colchonetes e espaguetes (flutuadores de espuma) para servir como alvo nos movimentos – para ambas as etapas de ensino.

Posição de guarda (proteção do rosto): esta atividade serve como orientação de proteção. Podemos explicar as orientações no grande grupo, não é necessária a separação em grupos. As orientações são: os dois braços deverão estar posicionados na área das sobrançelas, para salvaguardar o rosto quando receber um golpe (socos, cotoveladas ou chutes na cabeça). Os punhos devem estar em paralelo, os dois braços deverão estar erguidos na altura do queixo, o braço esquerdo deverá estar mais à frente do braço direito e a mão com punhos voltados para fora.

Rotação de quadril: nesta atividade, vamos utilizar uma base de apoio (mesa ou cadeira). Em duplas, os alunos ficarão lado a lado, com um dos braços apoiado no ombro do colega. O aluno da esquerda apoia a perna esquerda em cima de uma mesa ou cadeira, e o aluno da direita apoia a perna direita no mesmo. As pernas de apoio de cada um, as que estão como base, no chão, deverão estar apoiadas na planta do pé. As pernas que estão apoiadas na mesa farão movimentos de rotação para a direita e para a esquerda, simulando o movimento que terá que ser realizado no golpe chute.

Defesa de chute: em duplas, no posicionamento básico do muay thai (braço esquerdo e perna esquerda à frente, para pessoas destros, ou braço direito e perna direita, para canhotos), os alunos farão a seguinte sequência — flexionar a articulação do joelho, elevando a perna ao encontro do cotovelo do lado correspondente, pois os chutes, normalmente, são obstruídos com a canela, e os chutes mais comuns são em direção ao

tronco. A dinâmica consiste em um fazer apenas o movimento, indicando que vai realizar um chute, e o outro defender, depois se realiza a troca. Variações: ir trocando base e realizar a defesa em ambas as posições (perna direita e perna esquerda à frente).

Jab/direto: em duplas, utilizando, como material alternativo para compor a atividade, duas bexigas para cada dupla, os alunos deverão estar no posicionamento básico do muay thai (braço esquerdo e perna esquerda à frente, para pessoas destras, ou braço direito e perna direita, para canhotos). Um da dupla segura as duas bexigas, uma em cada mão, enquanto o outro colega realiza os golpes de socos com a esquerda e, posteriormente, com a direita, acertando os balões. Após algumas repetições, os alunos trocam de função, tornando possível que o outro colega realize a mesma sequência.

Chute circular: nesta atividade, vamos dividir a turma em duplas, utilizando, como material alternativo para compor a atividade, o espaguete (de piscina). As duplas serão orientadas da seguinte forma: no posicionamento básico do muay thai (braço esquerdo e perna esquerda à frente, para pessoas destras, ou braço direito e perna direita, para canhotos), um da dupla segura um espaguete ao lado do corpo, em uma distância segura, enquanto o outro colega realiza os golpes de chutes com a perna que está atrás (direita/destros), objetivando acertar o golpe no material, girando o quadril da forma correta. Após algumas repetições, os alunos trocam de função, tornando possível que o outro colega realize a mesma sequência.

Deslocamento frontal (avançar): nesta atividade, vamos dividir a turma em duplas, utilizando, como material para compor a atividade, uma corda grande ou várias pequenas. Deve-se orientar as duplas da seguinte forma: um integrante vai ficar auxiliando o colega e depois é feita a troca. Um da dupla se posiciona atrás da corda, de modo que ela fique na sua frente em uma pequena distância. Para treinarmos o deslocamento para frente, vamos indicar que este aluno dê uma passada, por cima da corda, com a perna esquerda (base inicial/destros), avance ela e retorne a mesma perna para trás da corda, realizando algumas repetições desse movimento, bem simples. Para realizar esta atividade, a corda ficará disposta no chão em sentido horizontal.

Deslocamento para trás (retornar): nesta atividade, vamos dividir a turma em duplas, utilizando, como material para compor a atividade, uma corda grande ou várias pequenas. Deve-se orientar as duplas da seguinte forma: um integrante vai ficar auxiliando o colega e, depois, invertem-se as funções. Um da dupla se posiciona na frente da corda, de modo que ela fique na atrás do aluno em uma pequena distância. Para treinarmos o deslocamento para trás, vamos indicar que este aluno dê uma passada, por cima da corda, com a perna que está atrás, direita (base inicial/destros), dê uma passada para trás e retorne a mesma perna para frente da corda, realizando algumas repetições deste movimento, bem simples. Para realizar esta atividade, a corda ficará disposta no chão, em sentido horizontal.

Deslocamento lateral (direita/esquerda): nesta atividade, vamos dividir a turma em duplas, utilizando, como material para compor a atividade, uma corda grande ou várias pequenas. Deve-se orientar as duplas da seguinte forma: um integrante vai ficar auxiliando o colega e, depois, invertem-se as funções. Um da dupla mantém o posicionamento base do muay hai (com a perna esquerda posicionada na frente e a perna direita mais atrás – para destros). O movimento de deslocamento para a direita necessita que o aluno dê um passo com a perna de trás (esquerda) para o lado direito; para deslocamentos para o lado esquerdo, necessariamente, o aluno terá que dar um passo com a perna da frente (direita) para o lado esquerdo, apenas isso. Após algumas sequências, outro colega realiza os movimentos e um auxilia.

Clinche: nesta atividade, vamos dividir a turma em duplas. Deve-se orientar da seguinte forma — os pés ficam paralelos, um do lado do outro; os calcanhares devem ficar elevados; e ficamos apoiados na planta do pé (objetivo: mostrar equilíbrio e imposição na postura sobre o adversário). O quadril é inclinado para frente, colando o corpo ao do adversário. Buscando controle, anda para frente, tentando fazer com que o oponente ande para trás e seja controlado.

3.4.2 ATIVIDADE DE POSTURA DO MUAY THAI



- Cabeça: a cabeça permanece um pouco baixa, para proteção do queixo;
 - Olhos: devem estar sempre fixos no adversário, concentrando-os em um alvo, avaliando a movimentação do adversário;
 - Braços: ambos os braços devem estar posicionados lateralmente ao corpo, buscando proteger as costelas e o abdômen;
 - Mãos/pulsos: os dois braços deverão estar posicionados na altura das sobrancelhas, protegendo a face. Aos destros, o braço esquerdo deverá estar mais avançado que o direito, aos canhotos, o contrário, braço direito mais à frente do esquerdo. Os punhos devem estar paralelos, voltados para fora.
- Pés: da mesma condição do posicionamento das mãos configuram-se as pernas. Destros colocam o calcante esquerdo mais avançado que o direito, canhotos, o contrário, calcante direito mais à frente do esquerdo.

Estes são apenas alguns exemplos de exercícios físicos inclusivos que podemos incluir nas aulas de Educação Física Escolar. Assim sendo, este material, a curto prazo, além de subsidiar com um amplo conhecimento os profissionais que já estão em exercício nas escolas, possibilitará a preparação de acadêmicos na formação de profissionais da Educação Física Licenciatura e Bacharelado, que serão motivados a usar sua criatividade para elaborar aulas dinâmicas, práticas e objetivas, dentro da área escolar ou fora dela, para as aulas de Educação Física, com a intenção de incluir múltiplos conteúdos nas aulas, cativar alunos que não se sentiam atraídos e/ou confiantes pelas atividades oferecidas e incorporar mais pessoas em um estilo de vida mais saudável.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Ângela da S.; SCHEIBE, Leda. **Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v.4, n.6, p. 77-90, jan/ jul 2010

ALVES JUNIOR, E. D. Discutindo a violência nos esportes de luta: a responsabilidade do professor de educação física na busca de novos significados para o uso das lutas como conteúdo pedagógico. In: **'Usos do Passado'** — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9394/96. Brasília, 1996. Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de mar. 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior graduação plena. p. 1-6.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BREDA. M. [et. Al.] **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo, SP: Phorte, 2010.

CBMT – Confederação Brasileira de Muay Thai. Disponível em: <http://www.cbmuaythai.com.br/>

DARIDO, Suraya Cristina; RUFINO, Luiz Gustavo Bonato. **Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações**. Revista brasileira de educação física e esporte, São Paulo, v.26, n.2, 2012.

LANÇANOVA, J. E. S. - **Lutas na Educação Física Escolar: alternativas pedagógicas**. 2006. 70 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade da Região da Campanha, Alegrete, 2006).

NEIRA, Marcos Garcia. **Cultura corporal de movimento: da Educação Infantil ao Ensino Médio**. Saber em Ação, 2013.

SANTIN. S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, Editora Unijuí, 2003.

3.5 ESPORTES DE AVENTURA NA ESCOLA

Juliana Picolotto

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Milena Pinheiro Brum

Yasmin Slim Ferreira

Nas últimas décadas, a Educação Física Escolar vem tentando legitimar sua prática e, ao mesmo tempo, afastar-se um pouco da relação simbiótica que vive com o esporte institucionalizado. Essa tentativa de legitimação a deixa em um status de “entre o não mais e o ainda não”, isto é, “a Educação Física está entre uma prática pedagógica em que não se acredita mais, e outra com dificuldade de se pensar e se pôr em prática” (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), temáticas como a do meio ambiente estão presentes nas propostas curriculares da Educação Física, e acredita-se ser oportuno o desenvolvimento de trabalhos e práticas educativas sobre essa temática, viabilizando a discussão sobre a adequação dos espaços, sejam eles em locais próximos à natureza ou em áreas urbanas, para a prática de atividades pertencentes à cultura corporal de movimento. Os esportes de aventura podem possibilitar várias sensações e emoções aos alunos, tais como motivação, curiosidade, interesse e conscientização sobre a preservação da natureza.

Neste sentido, ter contato com ambientes naturais também faz com que nosso inconsciente acumule pequenos fatos e valores, os quais podem ser usados como um feedback quando se enfrentam problemas durante o dia a dia, além de fazer com que os indivíduos ajam com racionalidade. Isto se dá devido aos desafios que estes esportes de aventura oferecem. Os esportes de aventura no Brasil são comumente confundidos com os esportes radicais, tendo, a partir da década de 1980, o seu início e maior visibilidade por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Ressalta-se que as práticas esportivas de aventura estão em constante crescimento, uma vez que “a partir da segunda metade do século XX, os esportes radicais vêm recebendo um considerável incremento no número de adeptos” (UVINHA, 2001, p. 13).

Conforme a Resolução n.º 18, de 9 de abril de 2007, essas práticas podem ser classificadas em esportes de aventura e radicais. Os esportes de aventura compõem atividades realizadas em meio à natureza, despertando sensações e emoções, independentemente das condições climáticas, porém com risco calculado. Esse meio pode propiciar manifestações educacionais, de lazer e de rendimento controladas por equipamentos. Já os esportes radicais se diferem por serem desenvolvidos em ambientes controlados, podendo ser artificiais. (BRASIL, 2007, p. 107)

Há inúmeros motivos para a inserção de conteúdo sobre esportes de aventura nas escolas, como, por exemplo, o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Além disso, há o fato de a prática de atividade física ocasionar o desenvolvimento de habilidades motoras, superação de limites e realização de trabalhos de ação socioambientais (FRANCO, 2010). Ainda, por meio de conteúdos diferenciados nas aulas de Educação Física, dentro ou fora da escola, pode-se despertar curiosidade nas aulas, além de motivação, entusiasmo e maior interesse (PEREIRA; CARVALHO; RICHTER, 2008).

O docente deve mediar suas atividades de modo que desperte os valores, as atitudes e as condutas, mas sem impedir que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar e experienciar riscos e sensações que as atividades no meio ambiente tendem a propiciar. Para que este trabalho integrado entre professores aconteça, é relevante os conhecimentos prévios dos docentes, adquiridos durante seu percurso formativo, bem como em formação continuada.

Um dos motivos pelos quais muitos docentes não possuem qualificação na área dos esportes de aventura é a falta desses conteúdos ao longo do curso, visto que os mesmos tiveram iniciação nos cursos de Educação Física somente ao final da década de 90 (AURICCHIO, 2009). Nesse sentido, cabe ao professor buscar formação continuada, a fim de trazer novos conteúdos para as salas de aula, aquém dos esportes básicos.

Por este viés, é possível dizer que o professor que acaba por se “acomodar” após sua formação inicial está negando novas possibilidades de conhecimento aos discentes. O termo “acomodar” se caracteriza, aqui, no sentido de o professor não persistir em novos aprendizados através de uma formação continuada.

Em alguns casos, sabe-se que as condições financeiras não são favoráveis para que sejam desenvolvidas estas atividades em outros lugares.

É muito importante que os profissionais treinem seus olhos para criar possibilidades de prática dos esportes de aventura de acordo com a infraestrutura que a escola dispõe, visto que estes locais, normalmente inutilizados, podem se tornar grandes espaços para as mais variadas atividades, que propiciarão o desenvolvimento de aspectos motores dos alunos (PEREIRA; ARMBRUST, 2010).

Para exemplificar essa afirmação, apontamos para a possibilidade de uma parede, que, muitas vezes, passa despercebida, tornar-se uma grande parede de escalada ou, até mesmo, um espaço para a prática do rapel. Pequenas estruturas também podem ser usadas para a prática de parkour, ao passo que um pequeno bosque de árvores ou estruturas similares pode se tornar a base para sustentar a fita de slackline. Nesse rol de exemplos, não se pode deixar de evidenciar a prática de orientação, que pode se utilizar de todo o ambiente escolar.

Evidenciamos elementos para incluir esportes de aventura nas aulas de Educação Física, entretanto acreditamos que os exemplos acima citados podem colaborar sobremaneira para a realização de atividades de ensino que integrem as demais áreas do conhecimento. Ressalta-se, ainda, a importância da inclusão de conteúdos sobre esportes de aventura na Educação Física Escolar, bem como a relevância da mesma ser balizada por propostas metodológicas críticas (DE DEUS INÁCIO et al., 2016).

Um dos motivos pelos quais esse conteúdo não é inserido nas aulas de Educação Física pode ser a falta de estrutura (materiais e espaço físico) adequada na escola para a realização das práticas, contudo consideramos que as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) ou esportes de aventura podem ser inseridos no contexto escolar, mesmo que de maneira adaptada, por ser uma manifestação que faz parte da cultura corporal de movimento.

A área de Educação Física, por possibilitar variadas estratégias de ensino e diversificados conteúdos, representa conexão importante com a promoção construtiva de novos conceitos de esportes de aventura, objetivando uma sociedade sustentável. Torna-se de suma importância que cursos de graduação e de formação continuada proporcionem reflexões, com o intuito de motivar e incentivar o aumento de produção acadêmico-científica sobre estas temáticas, cumprindo, assim, o seu papel social de propagação de conhecimentos.

Além disso, evidenciar práticas de esportes de aventura pode contribuir para uma melhor formação acadêmica dos professores em esportes

alternativos diferenciados e adaptados, promovendo uma desestabilização dos esportes institucionalizados, bem como dos conteúdos programáticos, de acordo com o currículo de Educação Física Escolar.

Salientamos o quanto é importante o professor modificar constantemente suas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar, de modo que isto sirva como uma motivação para o aluno participar das aulas. Uma alternativa para isto é a inserção dos esportes de aventura como um instrumento didático, o qual, além de proporcionar uma melhora significativa no desenvolvimento motor e auxiliar na superação dos desafios encontrados, possibilita a interdisciplinaridade entre Educação Física e Educação Ambiental, dentro e fora da escola.

Isso corrobora para despertar o interesse do professor em buscar potenciais subsídios para práticas inovadoras, tornando as aulas de Educação Física valorizadas pelos alunos e pela sociedade em geral. Porém isto não significa que outros conteúdos sejam menos importantes que os esportes de aventura.

REFERÊNCIAS

AURICCHIO, José Ricardo. Escalada na Educação Física Escolar. Orientação adequada para a prática segura. **Lecturas: educación física y deportes, Buenos Aires**, v. 14, n. 139, 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd139/escalada-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 16 mai. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 18, de 9 de abril de 2007**. Recomenda a adoção dos conceitos de esporte de aventura e esporte radical. Diário Oficial da união, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2007. Seção 1, p. 107.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998. p. 114. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-educacao-fisica>. Acessado em: 29 mai. 2017.

DE DEUS INÁCIO, H. L. et al. **Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios-reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular**. *Motrivência*, v. 28, n. 48, p. 168-187, 2016.

FRANCO, L. C. P. A adaptação das atividades de aventura na estrutura da escola. In: **Anais... 5º CBAA—Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**. São Paulo: Editora Lexia. 2010.

GONZÁLES, 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**, v. 1, n. 1, 2009.

PEREIRA, D. W; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PEREIRA, D. W.; CARVALHO, G. S. de; RICHTER, F. Programa de escalada em rocha como educação física para alunos do ensino médio. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 7, n. 1, p. 397-402, 2008.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. Editora Manole Ltda, 2001.

3.6 O XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Eduardo Ribeiro Albuquerque
Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

O xadrez é um jogo milenar que possui várias histórias associadas à sua origem mítica, sendo a mais aceita a de matriz indiana. O jogo de xadrez é disputado entre duas pessoas, em um tabuleiro que contém 64 quadradinhos, chamados de “casas”, claros e escuros, que representam o campo de batalha onde dois reinos, um branco e um negro, lutam pela vitória. As 32 peças (16 para cada lado) representam seis tipos diferentes de habilidades que devem ser manipuladas pelo jogador. O objetivo do jogo é dar xeque-mate ao rei adversário, ou seja, anunciar a vitória, colocando-o em posição que não tenha mais lances válidos, após receber o xeque (aviso de que está sendo atacado). Esse é o meio mais eficaz de obtenção de êxito na partida. Outra forma de obter a vitória se dá pela desistência de um dos lados, após convencer-se de que está perdido. O objetivo do jogo de xadrez é altamente pedagógico.

Representação gráfica das peças (símbolos):

Rei 

Torre 

Cavalo 

Rainha 

Bispo 

Peão 

Distribuição dos símbolos (peças) no tabuleiro: posição inicial.



Segundo Alasmar (2016), entre 1450 e 1850, o jogo de xadrez passou por mudanças profundas, que o configuraram como ele é atualmente. Foi nessa época que as peças receberam os movimentos que são conhecidos nos dias de hoje. Os registros de partidas (jogos) indicam as modificações que diferiram o jogo modernizado entre os séculos XV e XIX do antigo jogo de matriz árabe, que chegou à Europa levado pelos conquistadores muçulmanos no século VIII. Os centros mais dinâmicos do xadrez, na época, eram os que hoje conhecemos, como as atuais Espanha e Itália, e foi neles que as mudanças se operaram em primeiro lugar. O jogo de xadrez chegou à Europa Ocidental através dos árabes, que haviam conhecido o jogo por influência persa, os quais tiveram conhecimento do jogo por intermédio dos hindus.

O chamado “jogo dos reis”, apesar de ser uma atividade lúdica intelectual, logo se difundiu pela Europa por todos os estratos da sociedade e, no decorrer dos séculos, tornou-se muito popular. A partir de meados do século XVIII, o xadrez passou por um processo de qualificação acelerado, quando alguns jogadores de relevância histórica produziram diversos estudos teóricos. Em decorrência daquela “evolução”, intensificaram-se as disputas entre os intelectuais de diversos países, que escolhiam seus representantes para provar a superioridade cultural de suas nações.

Desenvolveu-se o entendimento de que o jogo de xadrez era capaz de desenvolver habilidades naquele que o praticava. Uma corrente de pensamento contrária entendia que o enxadrista já possuía tais habilidades e que a prática do jogo era apenas a expressão daquelas habilidades. De um modo ou de outro, era pacífico o entendimento de que o jogador

de xadrez aperfeiçoava e desenvolvia certas habilidades, sendo elas inatas ou não, pois o jogo era um treino de habilidades conjugadas que somente o xadrez poderia possibilitar.

Um estudo de Julião (2007) apresenta o jogo de xadrez como elemento capaz de desenvolver a percepção, a concentração e o estímulo do raciocínio lógico tanto de jovens como de pessoas mais velhas, independentemente de idade e condição socioeconômica. Na mesma linha de entendimento, o xadrez proporciona, por intermédio de seus ensinamentos, a busca de superação do próprio indivíduo, atuando no meio social das pessoas que o praticam, incentivando os participantes com seu exemplo de resiliência e superação (SACRISTÁN, 2008; SILVA; GRUMA, 2002). Segundo Almeida (2010), o xadrez contribui no aflorar do pensar, na análise de cálculos, nos levantamentos de hipóteses e nos elementos que indicam o melhor caminho a ser percorrido pelo enxadrista.

O xadrez é um jogo de análise e projeção de possibilidades com regras fixas, que não podem ser violadas. Estas características permitem que o jogo seja um laboratório de experiências estratégicas, táticas, emocionais, físicas, sociais e psicológicas, em uma realidade dinâmica, a uma só vez. (ALBUQUERQUE, 2018)

Sacristán (2008) alega que existem muitos benefícios relacionados à prática do jogo de xadrez, como no aprendizado da matemática, no desenvolvimento do raciocínio lógico e no pensamento abstrato. D’Lucia, (2007) também destaca que as teorias do jogo de xadrez contribuem para o desenvolvimento intelectual dos jovens, visto que, no aprendizado infanto-juvenil, a atuação do jogar (jogos de oposição e tabuleiro) está presente nesta fase do desenvolvimento dos jovens.

De acordo com Almeida (2010), o xadrez se mostra capaz de contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, atuando diretamente na melhora da concentração e na mudança de comportamento, o que, conseqüentemente, reflete na aprendizagem, principalmente quando se comparam os resultados obtidos após a prática do xadrez. Outras potencialidades também são desenvolvidas com a prática do jogo de xadrez: paciência, autocontrole, autoconfiança e controle da agressividade.

Conforme Coll (2004), os ensinamentos metodológicos e pedagógicos do jogo de xadrez, quando bem trabalhados na infância, na adolescência ou na idade adulta, contribuem para que as pessoas saibam lidar com as emoções, tais como saber vencer ou perder, pois estão presentes

nas relações sociais, por isso, trabalhar questões além do simples jogar se faz necessário no trabalho do ensino do xadrez. As ações de aceitar o resultado do jogo, seja ele bom ou ruim, são elementos que são frisados a todo momento no ensino do jogo, com a intenção de o aluno assimilar as relações do perder e vencer, abrindo espaço para um aprendizado significativo.

De acordo com os benefícios citados em estudos de pesquisadores e professores interessados na temática do jogo de xadrez, gestores de escolas e programas sociais estão utilizando tal jogo como ferramenta pedagógica em atividades complementares de ensino, com a intenção de trabalhar o raciocínio lógico dos discentes, estimular a criatividade, desenvolver habilidades, controlar o afeto e aguçar tanto o gosto pelos estudos quanto o interesse por atividades intelectuais.

Dito isso, o xadrez não pode ser considerado apenas um jogo, mas, sim, uma ferramenta pedagógica e de integração social, capaz de permitir a aquisição e o desenvolvimento de habilidades diversas das áreas mais abstratas do pensamento, de comportamento individual e socializado, como a psicologia, a metodologia, a ética, o direito, etc. Neste sentido, a prática do jogo de xadrez funcionaria como uma ferramenta pedagógica de multi atuação potencializadora das habilidades evidenciadas pelos estudiosos já mencionados.

Ocorre que, muitas vezes, o contexto socioeconômico extremamente desigual em nosso país não permite que certas habilidades sejam adquiridas ou desenvolvidas, pelos jovens, via escola tradicional. Podemos tomar alguns bons exemplos da utilização do xadrez como ferramenta pedagógica para diversas finalidades: em países como Índia e China, por exemplo, o xadrez é utilizado para potencializar as capacidades de aprendizagem (LEITÃO, 2020). Já, em outros países, onde o foco é a gigantesca desigualdade socioeconômica, como no caso do Brasil e dos Estados Unidos, o xadrez é mais utilizado como ferramenta de socialização e sublimação da agressividade. Independentemente do foco que se procura dar ao emprego da atividade, sabe-se que os benefícios são sentidos de modo ampliado, e não restringidos pelo enfoque.

No caso relativo à realidade brasileira, os trabalhos da professora Fátima Bispo, da Escola E. M. Pedro Aleixo, localizada na Cidade de Deus, tratados na reportagem publicada na Revista Carioca de Educação Pública n.º 5, de 12 de agosto de 2018, enfatizam que o fracasso da escola na rede de ensino público tem sido apontado como um dos principais motivos do

aumento da desigualdade social, e um dos focos de debate é a importância dos fatores não cognitivos e socioemocionais na formação das crianças. Uma matéria das jornalistas Christiana Tavares e Márcia Pimentel, publicada em 2018, informa que “pesquisas nas áreas de neurociência, pediatria e psicologia vêm sustentando que ambientes hostis e instáveis podem causar mudanças biológicas que afetam o desenvolvimento de capacidades não cognitivas importantes para o processamento de informações e para o controle emocional. Com isso, atributos não cognitivos ganharam mais valor no processo educacional, o que aumentou a demanda por currículos e estratégias de ensino que ajudem alunos a desenvolvê-los”.

Com base neste entendimento, “a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ampliou, para a sua rede de ensino, um projeto nascido na 7.^a CRE, que utiliza, em benefício da aprendizagem, o potencial do jogo de xadrez no desenvolvimento de habilidades não cognitivas, afetivas, emocionais e sociais”. Está evidente que, em um ambiente sociocultural de pobreza, violência e extrema decadência de valores humanos de convivência social, estão forjando um ser humano, em parte, “desumanizado”. Projetos eficientes, como os da professora Fátima Bispo, na cidade do Rio de Janeiro, são uma poderosa ferramenta de retomada dos afetos necessários ao processamento de informações, mas, principalmente, de auxílio no controle emocional dos jovens. A professora, ao ser questionada sobre como o xadrez contribui para o desenvolvimento da criança, respondeu:

O xadrez tem um potencial bastante interessante no fomento de aprendizagens. Costuma-se dizer que o xadrez é “a ginástica da mente”. E acho exatamente isso! O jogador de vôlei, por exemplo, corre e faz musculação para preparar a estrutura ósteomioarticular e jogar melhor. A criança aprende e joga xadrez, entre outras coisas, para preparar o cérebro para aprender mais e melhor. (FÁTIMA BISPO, 2018).

Nos Estados Unidos, também são desenvolvidos projetos de xadrez que buscam objetivos semelhantes, como o da professora Elizabeth Spiegel, em Nova Iorque/EUA. No livro “Uma questão de Caráter”, escrito por Paul Tough, no capítulo “Como pensar”, o autor registrou a experiência da professora Spiegel, do Intermediate School 318, do Brooklyn. O método utilizado pela professora Spiegel, se assim podemos classificá-lo, é “emocional/motivacional”: utiliza o jogo de xadrez como ferramenta capaz de estabelecer vínculos afetivos com os alunos. Esse acesso afetivo se mostrou,

pela experiência, fundamental não só para o êxito no aprendizado do jogo particularmente, mas também, sobretudo, para ensinar a pensar.

Embora os Estados Unidos sejam um país rico, as populações desfavorecidas não diferem muito das da América do Sul. Lá, de latinos e negros pobres, já são esperadas menores habilidades e, quando eles superaram as expectativas, são considerados, de algum modo, “atípicos”. Esse é o tamanho do enfrentamento da educação em um cenário de profunda desigualdade social na qual o Brasil está inserido.

Também pode ser mencionado, como exemplo mais próximo, um trabalho acadêmico desenvolvido junto a estudantes indígenas da cidade de Santa Maria/RS (ALBUQUERQUE, 2018). Cabe o registro de que os estudantes indígenas, além de viverem em condição social de pobreza, têm, contra si, no caso brasileiro, segregação social, ou seja, não estão inseridos na sociedade — situação que repercute muito no momento do contato social com crianças de escolas tradicionais. Os estudantes com idades entre os 10 e os 16 anos foram avaliados antes e após as aulas de xadrez. “As evidências dos efeitos da prática do xadrez sob a atenção concentrada e a capacidade de resolução de problemas, por crianças e adolescentes indígenas”, foram aferidas por meio da realização de testes de “Atenção Concentrada Vetores” e “Torre de Londres”, antes e após a participação dos estudantes em 24 aulas de xadrez.

Os dados foram estatisticamente analisados, e os principais resultados demonstraram menor número de omissões e erros após a prática do xadrez, além da redução significativa do tempo utilizado na resolução dos problemas nos respectivos testes. Evidentemente, as instruções obtidas nas 24 aulas de xadrez agregaram ao conhecimento geral daqueles estudantes, o que permitiu um melhor desempenho nos testes.

Diante de tudo o que foi discutido, sem sombra de dúvidas, o jogo de xadrez se apresenta como uma poderosa ferramenta no ensino e no aprendizado de jovens. Cabe evidenciar que o xadrez, além de desenvolver todas as habilidades citadas, é capaz de desenvolver e aperfeiçoar capacidades afetivas, emotivas e sociais, como trabalhado nos programas sociais de Fátima Bispo e Elizabeth Spiegel. É importante frisar que tanto as habilidades cognitivas quanto as habilidades afetivas, emotivas e sociais são trabalhadas com os ensinamentos do xadrez. Portanto seria de fundamental importância, às escolas e aos programas sociais, trabalharem com esse jogo no processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos jovens.

REFERÊNCIAS

- ALASMAR, N. D. (2016). **A História do Xadrez**: dagobertonascimento.com.br.
- ALBUQUERQUE, E. R. (2018). **O jogo de xadrez como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes de uma escola de Santa Maria/RS**. (MONOGRAFIA de especialização) UFSM.
- ALMEIDA, F. L. M. (2010). **O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas em tempo integral**: um estudo exploratório. Dissertação, Brasília.
- COLL, C. (org). (2004). **Desenvolvimento Psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, v3.
- D’LUCIA, R. S.; Leitão, F. S. P.; Fonseca, G. da; Silva, M. R. P. da; Scalvi, R. M. F. (2007). **O ensino de xadrez como ferramenta no processo de aprendizado infantil**. Rev. Ciênc. Ext. v.3, n.2, p. 95.
- JULIÃO, T. (2007). **Uma etnografia do xadrez: símbolos e representações**. In: FILGUTH, Rubens (org.). A importância do xadrez. Porto Alegre. Artmed. p. 131-131.
- LEITÃO, R. (2020). RafaelLeitão.com <<https://rafaelleitao.com/chineses-xadrez-mundial/>> Acesso em: 30/10/2020.
- SACRISTÁN, J. G. (2008). **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: 2008.
- SILVA, R. C.; Gruba, A. L. (2002). **O xadrez como ferramenta pedagógica**. Revista pró-saúde, Curitiba.
- TAVARES, C. ; Pimentel, M. (2018) **Heróis do tabuleiro a serviço da superação das dificuldades de aprendizagem**. Revista Carioca de Educação Pública nº 5.
- TOUGH, P. (2014). **Uma Questão de Caráter**: Por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de Sucesso. Editora Intrínseca. Rio de Janeiro.

3.7 O TAG RUGBY NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Bryan de Christo Backes

Jonatan Schaf Dias

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

As considerações sobre a metodologia do tag rugby é baseada no material pedagógico da CBRU: Tag Rugby nas escolas: Manual do professor, pois compreende-se que esse material possui um conjunto de conhecimentos facilitadores para ação do mediador. Esse modelo tem a preferência por apresentar uma sequência de aprendizagem, o que vem a ser um fator de motivação, pois Pinheiro e Silva (2014) referem a falta do aumento da complexidade, assim como a ausência de planejamentos das aulas, como fator desestimulante da prática esportiva escolar. Dessa maneira, acompanha-se o objetivo da instituição com o material:

Fornecer a todos os professores e treinadores os conteúdos e estratégias necessárias para uma abordagem ao ensino-aprendizagem do rugby. É nosso desejo que o tag rugby entusiasme e motive o maior número possível de alunos para as aulas de educação física. (CBRU, 2012, p. 1).

Tal objetivo é importante para que se possa pensar no ensino desta modalidade de forma progressiva, em busca de uma fácil aprendizagem, de uma fácil compreensão do jogo. Com a intenção de descomplicar e orientar as ações dos professores, organizou-se quatro etapas de ação para o ensino dos princípios do jogo:

1) Ação: é baseada na ação de avançar, incentivar o aluno a correr para frente, buscando tanto a defesa quanto a ocupação dos espaços, junto da ação de bloquear os avanços.

Ataque

- Correr com a bola presa nas mãos;
- Fintar;
- Alternar de direção;
- Procurar espaço.

Defesa

- Fazer finta de passe;
- Avançar na defesa;
- Marcar o adversário direto;
- Retirar a fita.

2) Ação: nesta fase, dá-se atenção aos jogadores que estão sem bola, no ataque, nos apoios e na defesa, assim como à comunicação e ao cumprimento das regras:

Ataque

- Correr atrás do portador da bola;
- Falar com o portador da bola;
- Passar e receber a bola em movimento.

Defesa

- Manter a linha defensiva;
- Comunicar quem é o seu adversário direto;
- Não estar em off-side.

3) Ação: está focada na dinâmica do jogo, é onde se busca trabalhar a tanto continuidade quanto a defesa e manter uma disciplina tática.

Ataque

- Construir situações com superioridade numérica (2x1);
- Manter o sentido de jogo;
- Passar antes de ser feito o tag.

Defesa

- Manter a linha defensiva;
- Avançar na defesa;
- Construir defesa individual.

4) Ação: é o estágio para se aplicar as aprendizagens realizadas nos outros espaços, de uma forma que seja possível a realização de progressões e o aumento de dificuldades.

Verifica-se que o trabalho exige uma organização e um conhecimento básico. Como defende a CBRu (2012), para se aplicar o tag rugby é necessário o domínio não apenas dos conhecimentos sobre o jogo, tais como os princípios de defesa e ataque, mas também das ações e técnicas

que são desenvolvidas ao longo das movimentações da prática. Levanta-se um sinal de alerta em relação ao se utilizar o tag como modalidade, que é o fato de seu desenvolvimento ser fixo a ele, e não apresentar o rugby union, visto que é um dos principais pontos falhos que os primeiros passos dessa modalidade nas escolas pode fazer.

Outro ponto de preocupação seria a ausência de discussões em relação à cultura do esporte. Foram apontados, neste trabalho, os valores, o terceiro tempo e a valorização do árbitro, além das contribuições a um espírito coletivo e de unidade que o rugby é capaz de oportunizar. Entretanto, o que se acredita é que, somente se essa modalidade for levada ao meio prático, as colaborações para as crianças, os jovens e os adolescentes tornam-se complicadas. Neste trabalho, destacamos a possibilidade de trabalhar com o rugby como atividade extracurricular por meio da prática do tag rugby, o qual foi conceituado, pela cartilha da CBRu, planejada em busca de promover uma prática que, além de segura e integradora, acompanhe a realidade das instituições educacionais brasileiras, colaborando com a função das escolas — não apenas ensinar os saberes básicos, mas também os conhecimentos para a vida, guiando os alunos na construção do sujeito cidadão, de caráter.

Esperamos contribuir para aumentar o interesse sobre a temática, agregando à escassa literatura deste conteúdo e, quiçá, abrir o caminho para um novo assunto, como o de planejar uma proposta para a inserção do rugby como um componente curricular da Educação Física.

O TOUCH RUGBY COMO ALTERNATIVA DE ENSINO DO RUGBY NO AMBIENTE ESCOLAR

Irmão do futebol, o jogo de rugby possui algumas particulares evidentes em relação aos esportes mais conhecidos e praticados no Brasil. É um esporte em que se ataca correndo para frente e realizando passes para trás, com uma bola em formato ovalado e bastante contato físico. Quanto ao jogador, tem a liberdade de chutar além, de usar as mãos para carregar e transferir a bola para um outro colega. Por mais desconhecido que ele seja, não podemos negar que as novidades que esse jogo apresenta podem atrair nossas crianças, jovens e adolescentes, nosso público do ambiente escolar. Quando falamos em participação e inclusão de todos em um esporte, o rugby é um forte candidato em atingir essas necessidades.

Já que este é um esporte com uma lógica que engloba todos os biotipos, aquelas crianças com um perfil morfológico mais corpulento se encaixam no grupo dos avançados, em que a força é uma das características, enquanto as mais esbeltas se encaixam no que chamamos de linha, sendo as responsáveis por dar velocidade ao jogo. É importante salientar que, embora tenha-se essa divisão, a importância dos dois grupos não se difere, pois ambos possuem a mesma relevância para a modalidade. A partir do momento em que pensamos na presença desse esporte na escola, precisamos elencar a segurança em primeiro lugar — uma das alternativas é a retirada dos momentos mais sensíveis a lesões, que são os do contato físico, visto que nossas escolas nem sempre possuem um campo ou um espaço em que seja possível realizar quedas sem algum risco.

Desse modo, entende-se que o rugby touch pode ser uma ferramenta de ensino a ser levada para dentro da escola, pois há muitas semelhanças com o esporte antes mencionado. Apresenta-se esta tabela para que possamos apreciar as principais diferenças entre as duas modalidades:

Descrição	Rugby	Touch rugby
Terreno de jogo	Gramado	Gramado, areia ou quadra
Espaço de jogo	120x70 metros	Indeterminado
Duração	Até 80 minutos	Indeterminado
Número de jogadores	15, 10 ou 7	Depende do número de alunos
Contato	Tackle	Não se aplica
Formações	Scrum, line-out e ruck	Não se aplica
Pontuações	Drop goal, penalty, try, try penal e conversão	Try
Penalizações	Pênaltis e infrações	Faltas

Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos ver, o touch rugby, além de não conter contato, pode, tranquilamente, ser praticado no ambiente escolar, sendo plausível de adaptações que correspondam à realidade das escolas, podendo ser praticado por ambos os sexos. A organização do espaço tempo e das equipes, inicialmente, passa pelo mediador da aula, pois ele é responsável por reconhecer se o espaço é suficiente, administrar o tempo e criar alternativas para aumentar a participação de todos os alunos.

Na escola, temos um público variado e, como nem todos possuem conhecimento sobre rugby, o professor pode/deve aproveitar de recursos lúdicos, tais como as brincadeiras clássicas, como o pega-pega, para instigar

a questão de marcação ao adversário, e o pique bandeira, para melhorar a parte tática da invasão do campo adversário, promovendo uma iniciação ao rugby. Quando pensamos nos jovens e adolescentes, entendendo que já vivenciaram atividades esportivas coletivas, uma alternativa é a construção do touch rugby através do jogo dos 10 passes.

Aqui vai um exemplo:

O primeiro passo é dividir o grupo em 2.

- 1) O objetivo da equipe com a posse de bola é trocar 10 passes de qualquer jeito. Quem está com a bola não pode correr e não pode ficar mais de 4 segundos com a bola na mão.
- 2) Após, mantendo a mesma estrutura, os tipos de passe vão sendo limitados. Por exemplo: não pode passar mais com uma mão só; é proibido passar com os braços mais altos que o ombro, entre outros. Progredindo, desse modo, até fazer o passe, como no jogo de rugby.
- 3) Em seguida, deve-se limitar a passar só para alguém que está atrás de você. Nesse momento, já é permitido andar com a bola, mas com o limite de 3 passos.
- 4) Assim como o anterior, mas pondo fim ao número de passos e estabelecendo que a defesa, para frear o ataque, precisa encostar em quem está com a posse de bola. Quando isso acontecer, o atacante precisa passar a bola para um colega. O objetivo, agora, não é mais fazer os 10 passes, mas, sim, chegar até a área demarcada pelo professor.

Existem outras variações: após 5 toques, troca-se a posse de bola ou o defensor que encostou deve sair até a sua equipe recuperar a posse da bola. Essas relações dependem do nível de conhecimento em relação ao conteúdo trabalhado e do objetivo do professor. Mas, seguindo estes 4 passos citados, conseguimos chegar ao touch de uma forma dinâmica, rica em movimentos e com a participação de todos os alunos ao mesmo tempo, diferentemente de exercícios simples de aprendizagem de passe, que necessitam de muitos materiais, os quais as escolas quase nunca possuem.

Já com as crianças, brincadeiras como “ovo choco”, atividades de manuseio e “batata quente” com a bola de rugby tornam-se uma alternativa de familiarização com o objeto de jogo, visto que a bola é um objeto

não habitual nas aulas, proporcionando, assim, brincadeiras de manuseio de bola muito ricas para as crianças. Ao utilizarmos essa ferramenta, é necessário entendermos o funcionamento da lógica do jogo, que é a de apoiar e continuar até a marcação do ponto (try), assim como a de defender, para não só evitar a progressão da equipe adversária, mas também recuperar a posse de bola.

Nesse sentido, a utilização de estratégias diversificadas nos conteúdos das aulas de Educação Física pode ser um meio eficaz da inserção de novas modalidades esportivas adaptadas ao contexto escolar, fazendo com que os alunos tenham uma maior vivência esportiva e de movimentos corporais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil. Falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.** Petrópolis: Vozes, 2003

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **A reinvenção do esporte: possibilidade da prática pedagógica.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BOER, Alessandro. **A importância do esporte escolar na socialização de crianças do 3º ao 6º ano do ensino fundamental.** *Revista Congrega Urcamp*. Disponível em: <ati2.urcamp.tche.br/congrega2010/revista/artigos>. Acesso em: 27 NOV. 2016.

BRACHT, Valter. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista.** *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. 7(2) 62- 68.

BRANDÃO, C.R. (ed). 1984. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY (CBRu). Direção de Desenvolvimento. **Tag rugby nas escolas: manual do professor.** Publicação eletrônica. 2012. Disponível em: https://bahiarugbydoc.files.wordpress.com/2015/08/tag_rugby_nas_escolas_-_manual_do_professor.pdf acesso em 01 out 2017 21h45min

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

DUARTE, A. **História dos esportes.** 4. ed. São Paulo: Ed. SENAC, 2004; Editora Senac,SP, 2004. LIVRO: O Guia dos Curiosos: esportes 3ª ed. Marcelo Duarte, Editora Panda Books.- REVISTA: Futebol Americano (Especial – 2010/2011). Emporium de Ideias Serviços Editoriais.

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

GROSSI, Y. de S. **Mina de Morro Velho**: a extração do homem, uma história de experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

PINHEIRO, E. dos S.; SILVA, G. S. da S. RUGBY TAG: uma alternativa para o programa Segundo tempo. Documento eletrônico, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1585212-Rugby-tag-eraldo-dos-santos-pinheiro-gregory-schuster-da-silva-introducao.html> acesso em 05 out 2017, às 22h30min.

RODRIGUES, Maria. *Manual teórico e prático de Educação Física infantil*. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2003.

SOLER, Reinaldo. **Educação física: uma abordagem cooperativa**. Rio de Janeiro: SPRINT, 2006.

3.8 JOGOS COOPERATIVOS PARA A ESCOLA

Eduarda Bittencourt dos Santos

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Maria Eduarda Cechella Rigo

Uriel Tolfo

Em um contexto mundial, as relações de igualdade, liberdade e fraternidade não se dão de forma satisfatória entre as nações, uma vez que, na história da civilização, prevaleceram a dominação, a exploração e a competição (CORREIA, 2006). Como forma de reverter este quadro, gerando integração, cooperação, coletividade, entre outros, pode ser utilizada a estratégia dos jogos cooperativos. Por isso, este capítulo tem como objetivo abordar, através de revisões de literatura, os jogos cooperativos para a escola, suas diferentes manifestações e os exemplos de exercícios que podem ser feitos nesse ambiente.

A competição está cada vez mais presente na vida das pessoas, seja no âmbito esportivo, seja no âmbito laboral. Esse comportamento competitivo pode ser observado tanto em adultos quanto em crianças, que atravessam por ambientes com esse viés, por exemplo, durante os ensinamentos de Educação Física Escolar (BICALHO, 2013), uma vez que muitas modalidades ensinadas são, por vezes, vistas como competitivas, tais como futebol, voleibol e basquetebol (CORREIA, 2006).

Os Jogos Cooperativos (J.C) existem desde os primórdios da humanidade, são representados por brincadeiras onde não há o objetivo de agredir física ou psicologicamente (QUERINI, 2013). Pode-se dizer que o surgimento dos jogos se deu através das tribos indígenas, em que o povo se reunia visando à celebração da vida (ORLICK, 1989).

O jogo, na Educação Física, é muito mais do que divertimento ou brincadeira (KISHIMOTO, 1996): além de favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social (CHATEAU, 1987), ele vem ao encontro da perspectiva inclusiva, devido à promoção de solidariedade, sensibilidade, alegria e interação social (ORLICK, 1978). Por último, mas não menos importante, no contexto escolar, os J.C. se tornam uma ferramenta para a promoção das habilidades motoras e do movimento, já que, uma vez que inexista derrota, a chance de alguém ser desmotivado é menor (SILVA, 2018).

Como o próprio nome diz, os J.C trazem os conceitos de cooperar e de trabalhar o coletivo, surgindo com o objetivo de unir pessoas, estreitar laços, incentivar o companheirismo e a confiança, etc. (LEUCONA et al., 2018). Tais jogos também são grandes aliados no trabalho de integração de um grupo/uma turma e, portanto, são uma ótima maneira de iniciar o ano letivo ou de receber um novo membro (SIKORA et al., 2014).

As crianças, desde cedo, começam a superar desafios e frustrações, aprendem e discutem valores e a importância de fazerem amizades, com o objetivo de ganharem confiança e também de se sentirem bem e felizes consigo mesmas, de forma que se torne mais fácil se manifestar (AMARAL, 2007). Os J.C. são estruturados a fim de possibilitar diferentes estímulos, que virão a ajudar o aluno como um todo.

CLASSIFICAÇÃO

O objetivo em trabalhar esses jogos no colégio (escola) é incentivar os estudantes, buscando sair do gesto mecanicista e do aluno “robô”. Segundo Orlick (1978), os J.C. podem ser divididos em quatro categorias: 1) sem perdedores, 2) resultado coletivo, 3) jogo de inversão e 4) semi cooperativos. A compreensão dessas categorias tem como função facilitar a aplicação de acordo com as peculiaridades dos estudantes (QUERINI, 2013).

1) Sem perdedores

São as brincadeiras onde todos jogam juntos e quem participa vence. Esse estilo de jogo tem como particularidade a unificação do grupo, pois todos têm uma finalidade em comum, incitando que as crianças peçam ajuda e ajudem quem precisa (BROTTO, 1999). Por isso, não existem perdedores, apenas obstáculos que devem ser superados com a participação de todos, trazendo a inclusão e excluindo o sentimento de derrota (SIKORA et al., 2014).

2) Resultado coletivo:

São brincadeiras muito parecidas com as da categoria anterior, porém realizadas em equipes, para que cooperem entre si, visando a um único objetivo. O foco destas atividades paira sobre o jogo e seu desenrolar, fazendo com que objetivos como resultados e pontuação fiquem em segundo plano ou até nem apareçam (BROTTO, 1995).

3) Jogo de inversão

Segundo Freire, no ano de 2005, o bem comum se dá quando nos colocamos no lugar do outro, quando as pessoas tendem a se preocupar e pensar no outro, no que ele diz, no que ele expressa e em como ele age. Os jogos de inversão vêm ao encontro dessa afirmativa, uma vez que eles provocam trocas entre as equipes participantes da atividade, que é subdividida em tais categorias:

- A) De rotação, onde ocorre a troca de lado/equipe;
- B) De troca do pontuador, onde muda o lado do pontuador;
- C) De troca do placar, onde é trocada a pontuação das equipes;
- D) De troca total, sendo uma mistura das anteriores (trocando entre equipes, jogadores e pontos).

4) Semi Cooperativos:

Promove que todos dispostos a jogar terão o mesmo tempo e as mesmas oportunidades, sem distinções. Durante essas brincadeiras, não há interação de uma equipe com a outra, e, sim, entre os membros da mesma equipe. Essa forma tende a estimular uma adequação aos jogos de forma que estimule condições de equidade (SIKORA et al., 2014).

Subdivide-se em:

- A) Todos: nesse estilo, todos os participantes têm interação, desempenham papéis e/ou têm o mesmo tempo;
- B) Misto: há a intercalação menino/menina, podendo ser com relação tanto ao passe quanto ao resultado.

ATIVIDADES:

Será utilizado este espaço para a exemplificação de atividades referentes às quatro divisões:

SEM PERDEDORES:

1) Atividade do paraquedas:

A atividade consiste em todo o grupo segurar um paraquedas ou um pedaço de pano que tenha listras coloridas. Cada um segurará em uma seção para serem realizadas as atividades.

- Jogar para cima e girar no sentido horário e anti-horário;
- Pôr uma bola sobre o pano para fazer deslizar (por todo o pano ou em linha reta, só por uma cor);
- Selecionar um pegador e um fugitivo, sendo que o fugitivo deve ocupar um lugar vago no pano (parecido com a brincadeira “ovo choco”). Ambos podem passar por baixo do pano, desde que seja em linha reta;
- Jogar o pano para cima e trocar de lugar com o colega;
- Estes são alguns exemplos de brincadeiras com pano/paraquedas. Para outras formas de brincar, utilize-se da criatividade.

2) Passos criativos:

- Os participantes deverão andar de acordo com a própria criatividade, visando a sair do tradicional (por exemplo: dar passos de formiga, caminhar como um macaco);
- O professor citará alguma parte do corpo (pés, mãos, joelhos, etc.);
- Quando isso ocorrer, em duplas, um deverá tocar, no corpo do outro, o local escolhido pelo professor;
- Após algumas execuções, o professor entrará na brincadeira e falará: “xaxigó”;
- Nesse momento, os alunos deverão trocar a dupla e dar um abraço;
- Com a entrada do professor, alguém vai ficar sem par. A esse, será incumbida a tarefa de recomençar a brincadeira.

3) Escravos de Jó:

Muito popular, essa brincadeira se apresenta de várias formas. A seguinte é uma delas:

- Em círculo, os alunos irão somente girar em sentido horário, enquanto cantam a música, exceto quando, na canção, for o momento das palavras:

- A) “Tira” – eles devem dar um passo para trás;
- B) “Bota” – eles devem voltar para a posição;
- C) “Deixa ficar” – eles devem ficar parados;
- D) “Zigue, zigue, zá” – eles devem fazer o movimento.

Fora essas partes da música, os alunos seguirão caminhando em formação de círculo, seguindo o ritmo da música. Aumentar e diminuir o ritmo cantado; aumentar o ritmo dos pés e diminuir o ritmo cantado; ou, ainda, após uma primeira execução, girar em sentido anti-horário são algumas variações para esta atividade.

E) Nó humano:

- Todos em círculo e de mãos dadas devem memorizar quem está a sua direita e quem está à sua esquerda;
- O professor solta uma música, os alunos soltam as mãos e se misturam uns com os outros;
- Ao parar a música, o aluno deve dar a mesma mão para a mesma pessoa do início da brincadeira - isso vai resultar em um “nó humano”.

O objetivo é voltarem às suas posições no círculo sem soltar as mãos.

RESULTADO COLETIVO:

1) Passe mágico:

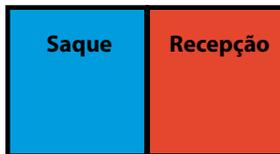
- Formar duas equipes;
- Divididos, os membros de cada equipe deverão trocar passes entre si;
- Após a conclusão do número de passes, limitados pelo professor, as equipes podem realizar os arremessos para a cesta;
- Uma equipe depende da outra para terminar a atividade antes de passar para o próximo passo.

Só será concluído o objetivo após as duas equipes terem ultrapassado os obstáculos. Uma variação é estipular uma pontuação total que deve ser atingida com a soma da pontuação das duas equipes.

Essa atividade é aplicada ao basquete, mas pode ser modificada para vários outros esportes.

2) Vôlei-recepção:

- Um lado da quadra de vôlei vai atacar enquanto o outro vai receber;
- O ataque será feito através do saque, dado por uma das equipes, e, após a rodada passar, serão trocados os lados;
- Um ponto é conferido à contagem sempre que o saque passa por cima da rede e alguém do outro lado realiza a recepção;
- A recepção fica a critério do professor, podendo segurar a bola, dominar com o toque, dominar de manchete, entre outros.



3) Sem parar:

- Separam-se duas equipes na quadra de voleibol;
- O objetivo é trocar o maior número de passes sem a bola cair;
- São seguidas as regras normais do voleibol, porém a finalidade é trocar o maior número de passes sobre a rede;
- Fica a critério do professor realizar algumas incrementações, tais como deixar a bola quicar uma vez, segurar a bola por menos de 3 segundos, pôr em jogo mais de uma bola por vez, realizar os passes só com toque ou manchete, entre outras.

4) Dividir tarefas:

A) Dividir a turma em equipes e a quadra em setores;

- Só poderá marcar o ponto a equipe que tiver na posição que permita isso;
- A(s) outra(s) equipe(s) deverá(ão) auxiliar para isso;

B) Dividir a quadra de handebol em 3 setores;

- A bola deve ser passada por todos os membros de cada setor;
- Após uma equipe concluir a tarefa, o último a tocar na bola realizará um passe para a próxima equipe, que vai repetir o processo até chegar na última equipe (posicionada no ataque);
- Após a troca de passes, essa última equipe tentará fazer o gol (defendido pelo professor).

SEMI COOPERATIVOS

1) Pega-pega corrente:

- Alguém é selecionado para ser o pegador e todos que ele encostar darão as mãos, de forma que todos corram “grudados”;
- Acaba quando todos forem pegos.

2) Cabeçobol:

- Jogo baseado no handebol;
- Só valem gols com a cabeça;
- O passe não pode ser feito para si;
- Após a cabeçada, os defensores não podem interceptar a bola com as mãos ou com os braços;
- Não há goleiro, portanto a defesa pode entrar na área.

3) Queimada:

- Em duas equipes, o objetivo dos jogadores é queimar o adversário;
- Cada participante queimado irá para o fundo oposto da quadra, com o objetivo de ajudar a sua equipe a queimar a outra;
- Para queimar, é necessário que se bata a bola na pessoa e, em seguida, que a bola toque o chão;
- Caso a bola bata em alguém e a pessoa ou um colega de equipe consiga segurar, ninguém é eliminado;
- Não é válido a bola tocar no chão antes de encostar no jogador;

- Passes podem ser realizados entre as equipes, incluindo os que forem queimados.

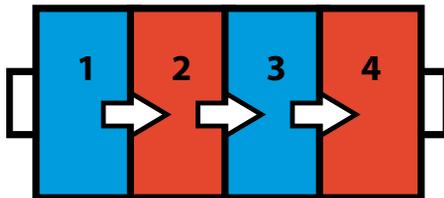
4) Jogo dos 10 passes:

- A bola pode ser tocada com as mãos ou com os pés, sendo este critério definido pelo professor;
- O objetivo é a equipe completar 10 passes sem ser interceptada;
- Quem estiver com a bola não pode se locomover, somente os que estão livres de posse.

INVERSÃO

1) Zoneando:

- Divide-se a turma em dois times e a quadra em quatro zonas;
- O objetivo é fazer o gol no adversário;
- Um time ocupará as áreas 1 e 3, enquanto o outro ocupará as áreas 2 e 4;
- Somente as áreas 2 e 3 podem fazer o gol;
- As áreas 1 e 4 defendem as balizas;
- As áreas aliadas podem trocar passes entre si;
- Após o gol, a bola deve ficar na goleira, enquanto as equipes devem trocar de área;
- A bola só pode ser tocada pela equipe que ocupará a área;
- Troca da 1 para a 2, da 2 para a 3, da 3 para a 4 e da 4 para a 1.



2) Rede humana:

- Devem ser divididas três equipes, considerando duas equipes “jogadoras” e uma equipe separadora/rede;
- A equipe separadora deve erguer os braços, de forma a imitar a rede do esporte voleibol (uma variação, a fim de tornar mais dinâmico para todos, é permitir que a equipe no meio salte, buscando impedir a bola);
- A bola deve ser passada de um lado para o outro, podendo ou não serem utilizados os movimentos do esporte voleibol;
- O ponto é marcado quando a bola cai no chão ou é interceptada pela rede;
- Quem perde o ponto troca de lugar, podendo ir para a rede ou para o outro lado;
- A troca deve ser feita por todo o time.

3) Fut-troca:

- O jogo corre, em sua maioria, seguindo as regras do futsal, porém, quando um jogador faz um gol, deve-se trocar para a outra equipe;
- Pode ser adicionado um número mínimo e/ou máximo de passes para a finalização;
- Também podem ser impostos limites de tempo: o ataque tem 40 segundos para finalizar, por exemplo;
- Outra troca interessante é o gol ser computado para o adversário.

4) Jogo do lance livre:

- Divididos em equipes, um dos jogadores realizará o lance livre;
- Caso acerte outro jogador da equipe, tal jogador fará o lance e assim consecutivamente;
- Caso erre, a equipe volta para defender;
- A outra equipe realiza um contra ataque, atravessando a quadra, executando passes (sem driblar a bola) para chegar na linha de lance livre e dar a chance de a equipe realizar os arremessos;
- A bola poderá ser interceptada durante os passes, invertendo a situação de ataque para defesa;

- Não é permitido encostar no jogador ou tirar a bola de suas mãos;
- Há pontuação sempre que a equipe converte um lance livre.

Nos jogos cooperativos, as equipes dependem da participação de todos os integrantes para atingir um objetivo comum. São atividades coletivas que despertam a cooperação, o espírito de equipe e a ajuda mútua entre os integrantes dos times, a fim de completar uma tarefa. Nem sempre a equipe atingirá o objetivo, visto que o jogo precisa apresentar um desafio para despertar interesse nos participantes, mas isso não conta como uma derrota, apenas como um aprendizado, para que a equipe aprimore sua técnica de jogo e tente novamente.

Cabe ressaltar, também, que a ausência de adversário direto torna o jogo mais prazeroso e sem a disparidade entre time vencedor e time perdedor. Essa estrutura diferente da estrutura comumente vivenciada nos jogos tradicionais, em que uma equipe vence e a outra perde, também trabalha, nos alunos, as habilidades cognitivas e, principalmente, socioemocionais. Essas atividades ajudam a despertar sentimentos como empatia, paciência, criatividade e confiança não só nos colegas, como também em si mesmo.

Os desafios apresentados durante os jogos cooperativos acabam por se assemelhar à vida como um todo, em que, muitas vezes, não é possível atingir um objetivo sozinho e dependemos tanto da ajuda de outra pessoa quanto do trabalho em equipe para obter o sucesso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. D. **Jogos cooperativos**. 2. ed. São Paulo; Phorte, 2007.

BICALHO, G.B. **Benefícios dos jogos cooperativos no Ensino Fundamental**. Brasília: UnB, 2013

BROTTO, F.O. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Empório do Livro, 1995.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência** I Fábio Otuzi Brotto. Campinas, SP: [s.n.], 1999. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987

CORREIA, M.M. **Trabalhando com jogos cooperativos**: em busca de novos paradigmas na Educação Física. Papyrus, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LECUONA, D.S., Marinho, A., Figueiredo, J.de P., Mallmann, C. S. Jogos Cooperativos e Crianças: Reflexões sobre um grupo de psicologia de um centro de saúde de Florianópolis (SC). **Licere**. V.21.N.13. 2018. P 28-56.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

QUERINI, M. **Caderno Pedagógico – Jogos Cooperativos: Nova Tendência na Educação Física Escolar**. Caderno Pedagógico – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

SIKORA, G.. **Jogos Cooperativos**: Uma possibilidade de inclusão. In: VII Congresso Sul-brasileiro de Ciências do Esporte, 2014, Matinhos/PR, Anais do VII Congresso Sul-brasileiro de Ciências do Esporte, Matinhos/PR: Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2014. p. 1-15.

SILVA, S. Jogos cooperativos como ferramenta pedagógica para as aulas de Educação Física. **Rev. Carioca Educ. Fís.**, v.13, n.1, p. 34-46, 2018.

CAPÍTULO 4

EVASÃO ESCOLAR: UM PROBLEMA REFLETIDO TAMBÉM NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Santiago Cruz Menezes da Silva

Danielle Piovesan Pissinin

Luciane Sanchotene Etchepare Daronco

Samuel Ewerling da Rosa

São inúmeras as considerações e opiniões quando se fala de Educação Física Escolar Inclusiva. Existem muitos estudos que trabalham com este tema, em que sempre aparece, como objeto de discussão, o papel da Educação Física e da escola nessa questão, além do debate sobre como a disciplina pode contribuir para incluir os alunos ou como a disciplina se torna excludente. Outro ponto que aparece como alvo de opiniões, estudos e interpretações é o que, exatamente, considera-se inclusão escolar neste caso e como as equipes diretivas das escolas e os professores de Educação Física se relacionam com o tema.

Para Rodrigues (2003), a Educação Física Escolar precisa ser atuante no processo de educação inclusiva, não estabelecendo posição de indiferença ou neutralidade. O conceito de inclusão precisa ser estabelecido nas aulas, como definem Daolio e Ferreira (2014). Os autores consideram que a inclusão deve oportunizar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e das especificidades que pertencem à disciplina, além do conhecimento relacionado às questões que exploram o aspecto motor e o movimento do corpo de uma forma geral.

No momento em que entramos em uma temática que envolve a inclusão, consideramos inevitável falar em exclusão, pois esta permanece frequente nas instituições escolares e visivelmente percebida dentro da Educação Física. Uma causa considerada comum de exclusão de alunos está relacionada ao fato de o aluno apresentar alguma deficiência que

limite seu desempenho na aula, mas são vários os motivos que causam a exclusão de estudantes na disciplina.

Sobre isso, Silva (2019) apresenta algumas causas que podem estar ligadas à exclusão dos alunos na Educação Física, desde questões internas — como as dificuldades de aprendizagem do aluno, a falta de motivação pelas aulas, os fatores relacionados à prática pedagógica do professor, os aspectos ligados às relações que o estudante tem com os colegas e as situações específicas de cada instituição — até a exclusão de alunos que possuem algum tipo de deficiência, uma ou mais. Além disso, existem questões externas, como o trabalho e o atestado médico, questões as quais estão relacionadas às dispensas nas aulas de Educação Física, que é a única disciplina que possui uma lei que permite que o aluno seja dispensado.

Com as exclusões, de forma geral, aparecendo cada vez mais nas aulas, elas podem ser transformadas em evasão escolar em algumas situações, caso ninguém tente mudar ou intervir neste problema. Considerando que essa transformação tem ocorrido com mais frequência durante as últimas duas décadas, torna-se fundamental compreender o contexto desta evasão escolar, que vem sendo um tema de estudo importante para a área.

A evasão escolar caracteriza uma grande adversidade para a educação no Brasil, como bem destacam Silva Filho e Araújo (2017). Estes autores lembram que os objetivos estabelecidos pela lei suprema do nosso país, a Constituição Federal Brasileira de 1988, não foram consumados até o presente momento. Deste modo, o analfabetismo, o atendimento escolar para todos e a qualidade de ensino ainda são problemas no Brasil.

Em análise feita para detectar o tamanho do problema do tema, o Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, trouxe dados que mostram o quão preocupante é a evasão escolar. Dentre as informações, há uma afirmando que, dos 3,6 milhões que efetuam a matrícula no ensino médio, somente metade deles termina. O índice de alunos que evadem corresponde a 13,3% nesse nível de ensino, enquanto, no ensino fundamental, o número é de 9,9%, sendo 6,7% nos anos finais e 3,2% nos anos iniciais (BRASIL, 2007).

Cerca de 10 anos após a realidade representada pelos números exibidos acima, uma nova pesquisa mostra que a evasão escolar permanece sendo um entrave para a educação no país. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), quase quatro de 10 jovens com 19 anos não finalizaram o ensino médio em 2018 no Brasil, caracterizando

uma estatística de 36,5%. Dentre esse número, mais de 60% (62%) não frequentam mais as escolas, além de 55% abandonarem os estudos quando estavam no ensino fundamental.

São muitos os motivos que interferem na piora da evasão escolar, porém há duas abordagens que apresentam destaque: a primeira está associada a razões externas à escola, como questões familiares e o fator referente à desigualdade social; já a segunda faz referência aos fatores internos, que possuem ligação com a instituição e com as aulas do educador (CABRAL, 2016).

No que diz respeito a esse tema, a atual Lei de Diretrizes e Bases, que regulariza a educação no Brasil, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que visa à proteção dos jovens, enfatizam que tanto a evasão escolar quanto a alta quantidade de ausências sem apresentar justificativa são prejudiciais aos estudantes, fazendo com que seus direitos à educação não sejam respeitados. Deste modo, as escolas precisam usufruir de todos os meios disponíveis para garantir que não aconteça esse abandono dos alunos (BRASIL, 1996; BRASIL, 1990).

A educação inclusiva é definida como aquela que inclui todas as pessoas, as quais podem exercer as práticas sem que haja diferença por causa da cultura, do talento, da etnia ou das deficiências (DUARTE; AGUIAR, 2005). No momento em que se fala na participação de todos os alunos, não é apenas a inclusão de um ou de outro aluno em específico, mas, sim, de toda a classe, é sobre todos os alunos estarem em um mesmo espaço, onde estejam situados nesse ambiente, inseridos nas atividades e em condições que representem igualdade. (ALMEIDA, 2015).

Menezes e Concli (2010) destacam que ocorrem muitos debates e muitas discussões sobre a inclusão na Educação Física Escolar. Ainda assim, apesar dos avanços conquistados, esse processo de educação inclusiva possui muitas indefinições e inseguranças, uma vez que os respaldos teóricos localizados não demonstram ser o bastante para concretizar a prática da inclusão dentro de um ambiente como a escola.

As autoras ainda enfatizam que os professores da disciplina de Educação Física e as equipes diretivas também representam parte significativa na concretização desse processo. Entretanto as disciplinas escolares, de maneira geral, apresentam dificuldades quando se fala na preparação em lidar com o todo que a inclusão representa.

Muitas vezes, durante a vida escolar, as aulas vivenciadas pelos alunos na disciplina de Educação Física se repetem à exaustão e não proporcionam a inclusão para alguns alunos, que, em muitas ocasiões, são os que mais necessitam da aprendizagem. Nessa repetição, o conteúdo esporte é hegemônico nas aulas e está inserido, em diversas situações, como modelo de alto desempenho, que é o mais presente e divulgado pela mídia em geral, entretanto existem alunos que não se encaixam nesse perfil e apresentam dificuldades no decorrer das aulas. Há, ainda, cenários em que muitas aulas são realizadas sem haver o menor planejamento e sem nenhuma intenção pedagógica.

Com isso, alguns alunos podem demonstrar desinteresse pela disciplina de Educação Física por fatores como o insucesso nas suas experiências e a questão de não sentirem que as aulas estão propiciando momentos de aprendizagem. Por causa destes e outros aspectos, a Educação Física, infelizmente, acaba passando, para as pessoas, a ideia de que não é indispensável, tornando-se, assim, mais desvalorizada por parte de um grupo.

Na realização de uma pesquisa com estudantes, Betti e Liz (2003) trouxeram as opiniões deles sobre a Educação Física na escola: ficou detectado que os alunos não a consideram uma disciplina importante. Entretanto, a Educação Física foi descrita como a disciplina que a maior parte dos alunos gosta ao compararem com as demais, dado que simboliza um espaço com um nível menor de rigidez do que é encontrado, por exemplo, dentro das salas de aula.

Em pesquisa, foi observado um crescimento considerável do número de alunos que solicitam dispensas das aulas de Educação Física Escolar, descrevem Almeida e Cauduro (2007), que constataram, nesse caso, estatísticas desfavoráveis no âmbito em questão, caracterizando, assim, um visível desinteresse em relação à disciplina. Por meio de análise, foi demonstrado que o número total de alunos presentes nas aulas é claramente menor na comparação com o número de alunos que estão matriculados, identificando, dessa maneira, um real problema, visto que a Educação Física consta, na lei, como um componente obrigatório do currículo escolar.

Darido (2004) destaca que, em relação ao afastamento dos alunos nas aulas de Educação Física, é possível verificar um aumento, de forma gradativa, nos anos finais do ensino fundamental, porém é no ensino médio que essa prática se torna mais comum e perceptível. A repetição dos conteúdos é considerada um dos principais motivos desse abandono,

porque os conteúdos que são trabalhados no ensino fundamental são repetidos durante o ensino médio da mesma maneira, sem haver alterações.

A Educação Física, em algumas situações, é tratada como uma disciplina que complementa o currículo e não como uma disciplina obrigatória do currículo escolar, sendo que, através dessa visão equivocada, muitas pessoas acabam considerando a disciplina com um grau menor de importância do que outras, como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Química, a História, etc. É extremamente necessário entender que, de acordo com a legislação, a Educação Física está na escola exatamente como as outras disciplinas, com cada uma tendo seus conhecimentos e conteúdos específicos, em que todos os alunos têm o direito de participar das aulas.

O art. 26 da Lei n.º 9.394/96, § 3º afirma: 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 n.º 10.793, de 1º.12.2003):

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole. (BRASIL, 2003).

Impolcetto et al. (2014) levantam a questão de que, por um longo período, existiram inúmeras alternativas de mecanismos legais que concediam, aos alunos, o direito de solicitação de dispensas das aulas ao decorrer da história da Educação Física. Especialmente, esses dispositivos foram admitidos entre as décadas de 1960 e 1970, permitindo que os alunos que estivessem enquadrados nas situações citadas acima fossem liberados das aulas da disciplina.

A realização dessas práticas de dispensa poderia ser justificada pelo fato de a Educação Física está descrita, na lei, como apenas uma atividade nesse período, não sendo considerada uma disciplina obrigatória nos currículos das escolas. Nesse contexto, esse pensamento entendia a Educação Física valorizando apenas a prática pela prática, não havendo intenção e obrigação de estruturar os conteúdos da disciplina (DARIDO, 2012).

Com a aprovação da nova LDB (9394/96), em 1996, ocorreu uma importante mudança, que caracteriza um avanço por parte da legislação,

objetivando a melhora da Educação Física no país e, assim, possibilitando que ela fosse considerada uma disciplina obrigatória do currículo escolar, assim como os outros componentes lá inseridos. Contudo, após esse avanço, a Educação Física Escolar não conseguiu se tornar livre das dispensas como desejado.

A expectativa era que as escolas não aceitassem mais as dispensas na disciplina, em consequência de que a lei das dispensas fazia referência a uma prática que era tratada como atividade e não como um componente curricular. Porém os professores seguiam admitindo várias dispensas, o que significa, dessa forma, que não houve uma discussão ou uma sustentação que ajudassem os professores a rejeitarem essas solicitações que pretendiam dispensas de alunos nas aulas (IMPOLCETTO et al., 2014).

Essa discussão sobre as dispensas passa, principalmente, pela Lei n.º 10.793, de 2003, que foi citada anteriormente, que permite a facultatividade na Educação Física Escolar para alunos que se enquadram naquelas situações específicas, mesmo com a obrigatoriedade. Através da lei, alguns alunos acabam buscando dispensas pelas razões possíveis, como por meio de atestados médicos, possuindo a intenção de não participar da Educação Física, mesmo que, em muitas ocasiões, não possuam nenhum impedimento, tornando essas dispensas um problema maior ainda.

Diante disso, Silva e Venâncio (2005) alertam que a Lei n.º 10.793 tolera interpretações parciais e entendimentos equivocados, que podem e são utilizados como instrumento para ludibriar a mesma Lei, em que são aceitos atestados médicos pelas escolas e pelos professores, permitindo, assim, a liberação das aulas de Educação Física. Impolcetto et al. (2014) complementam que apenas os discentes que estão amparados pelo Decreto Lei 1.044, de 21 de outubro de 1969, podem ser dispensados das aulas de Educação Física por motivo que os inviabilize de frequentar as aulas, como, por exemplo, o caso da incapacidade física.

Outro fator que contribui com a evasão na Educação Física é a questão de a prática das aulas ser realizada no turno inverso dos outros componentes curriculares, o que é exclusivo da disciplina, assim como as situações de dispensa. Souza Júnior e Darido (2009) destacaram este fator entre os mais significativos que contribuem para as dispensas, especialmente no ensino médio, em que aulas são oferecidas fora da grade horária, ao contrário do ensino fundamental, na escola pesquisada. Os autores alegam que os alunos possuem dificuldade em voltar para a escola no

turno oposto, pois a Educação Física acaba disputando horário com outras atividades externas ao currículo escolar.

A Educação Física possui uma simpatia maior nos primeiros anos do ensino fundamental, mas, à medida que o tempo passa, essa afinidade com a disciplina vai diminuindo. A repetição de conteúdos e a ausência de empatia de alguns com colegas e professores são motivos que distanciam os estudantes das aulas, principalmente os que têm mais dificuldade em aprender (STAVISKI; CRUZ, 2008).

O que se tem percebido, com a maneira e o excesso como os esportes são desenvolvidos nas aulas de Educação Física, é que há uma desafeição e uma exclusão dos que têm menos habilidade nas atividades, o que comumente corresponde à boa parte dos alunos. Um resultado desse modelo, que se faz presente em muitas aulas de Educação Física, é a evasão, principalmente dos alunos que estão terminando o ensino fundamental e dos que estão no ensino médio (ULASOWICZ; PEIXOTO 2004).

No que se refere à reprodução de aulas seguindo essa dinâmica, Sampaio et al. (2012) observam que essa ênfase exagerada no esporte, de forma equivocada, afasta os alunos das aulas, em virtude de haver muitas diferenças entre as crianças e os adolescentes, que não reagem, tampouco aprendem de maneira igual. Outra questão que se repete é sempre a mesma escolha de determinado esporte para os meninos e a designação de outro para as meninas.

Conforme elucidado acima, os professores de Educação Física enfrentam um grande desafio nas suas aulas, o qual inclui indivíduos de diferentes características. Dessa forma, o ensino tradicional — separando por meninos e meninas ou por desempenho esportivo — acarreta desmotivação e evasão da disciplina. Segundo o autor, isso tem ligação com o excesso e a forma como os esportes estão presentes nas aulas.

Diante do exposto problema relacionado ao conteúdo dos esportes, Tani (2002) indica as melhores maneiras de trabalhar os esportes como manifestação de um conhecimento nas aulas de Educação Física. Dentre elas, está trabalhar o conteúdo visando à aprendizagem dos alunos, usar o esporte como objetivo de desenvolver aspectos físicos e cognitivos, destacar que o esporte escolar deve ser adaptado ao praticante (alunos) e promover elaboração, execução, avaliação e modificação de movimentos através do esporte, visando à solução de problemas.

Entretanto o esporte, muitas vezes, não é desenvolvido como deveria nas aulas. Rodrigues (2003) destaca que, mesmo quando tentam incluir, as atividades acabam tendo um caráter excludente, pelo motivo de a disciplina estar inserida em uma instituição que, de algum modo, permite essa cultura de exclusão, que acontece com aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos ou aguardados. Da mesma maneira, a cultura da competição também pode ser um elemento determinante de exclusão, pois, nessa forma de pensar, os que têm maior facilidade em aprender vão ser mais reconhecidos, fazendo com que os demais percam a motivação.

Em virtude dos referenciais teóricos exibidos e diante de toda a discussão em torno da temática abordada neste capítulo, entendemos que o problema relacionado à evasão na Educação Física Escolar não possui apenas uma causa específica, e, sim, uma série de fatores que podem contribuir e interferir nesse assunto, levando em consideração todos os envolvidos, como alunos, professores e escolas. É necessário e relevante analisar todo o contexto que fez com que essa situação fosse agravada, tornando-se, assim, um enorme desafio para a disciplina de Educação Física dentro das escolas.

Ao analisarmos a história da Educação Física e o cenário onde ela está inserida dentro das instituições escolares, é possível enfatizar alguns aspectos que têm papel importante na evasão dos alunos na disciplina, sendo o principal tópico referente à questão da legislação, em que a Educação Física é o único componente do currículo escolar, presente na lei, que permite dispensas, contribuindo para as solicitações, o que nos faz questionar e refletir o motivo de isso ocorrer apenas na disciplina. Além disso, existem fatores internos que influenciam na não participação e no abandono dos alunos, como repetição exagerada de conteúdos, aulas que não proporcionam a inclusão e aulas realizadas no turno oposto das outras disciplinas.

Desta forma, é fundamental um trabalho coletivo para evitar ou diminuir essas evasões, que acontecem cada vez com mais frequência na disciplina. O posicionamento da equipe escolar como um todo é essencial, incluindo a participação dos membros da direção e, é claro, dos professores, os quais possuem a capacitação na área e levam consigo o direito e o dever de demonstrar a importância da Educação Física dentro das escolas, trabalhando todos os conteúdos e benefícios que a mesma possui, de modo que seja passado o entendimento, para os alunos e para a comunidade, de que a disciplina está nas escolas com o mesmo objetivo das demais, como um conhecimento a ser estudado e explorado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Ago 2005, vol.11, n.2, p. 223-240. ISSN 1413-6538
- ALMEIDA, L. F. G. **Inclusão nas aulas de Educação Física**: relato de experiência entre turmas da Educação Especial e Turmas Regulares. In: XII Congresso Nacional de Educação? EDUCERE, 2015, Curitiba/PR. Anais do XII Congresso Nacional de Educação? EDUCERE, 2015. p. 17926-17935.
- ALMEIDA, P. C.; CAUDURO, M. O desinteresse pela Educação Física no ensino médio. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Vol. 11, Nº 106, mar., 2007.
- BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, 2003.
- BRASIL. Decreto – Lei n.º 10.793, de 1 de dezembro de 2003.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar de 2007**. Brasília, 2007.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República, Brasília, 1996.
- BRASIL. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990.
- CABRAL, C. G. L. **Evasão escolar**: o que a escola tem a ver com isso? Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Palhoça, 2016.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Vol. 18, Nº 1, p. 61-80, jan/mar, 2004.
- DARIDO, S. C. **Educação Física Na Escola**: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades. In: Suraya Cristina Darido. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 21-33.
- FERREIRA, F. M.; DAOLIO, J. Educação Física Escolar: Alguns Desencontros. **Revista Kinesis**, ed.32 vol 2, jul-dez de 2014, Santa Maria.
- IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IMPOLCETTO, F. M. et al. O quadro das dispensas da Educação Física escolar na rede estadual paulista. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 50-69, abr./jun. 2014. ISSN: 1983-9030.

MENEZES, C. V.; CONCLI, T. **Inclusão na Educação Física**. Brasil Escola, 2010.

RODRIGUES, D. A. **Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. 2003.

SAMPAIO, A. et al. **Educação Física no Ensino Médio: motivos para evasão**. 4º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão. 2012. Ponta Grossa-Paraná.

SILVA CARLOS. S. C. M. **Evasão escolar nas aulas de Educação Física na cidade de Santa Maria/RS**. Trabalho de Pós-Graduação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2019.

SILVA, E. V.; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-61.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, C. S. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática** 12/2: 1-12, maio/ago. 2009.

STAVISKI, G.; CRUZ, W. M. Aspectos Motivadores e Desmotivadores e a Atratividade das aulas de Educação Física na percepção de alunos e alunas. **EFDportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Vol. 13, Nº 119, abr., 2008.

TANI, G. Esporte, educação e qualidade de vida. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba. UNIMEP, 2002, v., p. 103-116.

ULASOWICZ, C.; PEIXOTO, J. R. P. Conhecimentos conceituais e procedimentais na Educação Física escolar: A importância atribuída pelo aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 3(3):63-76, 20.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste livro, apresentamos exercícios físicos inclusivos para serem trabalhados em escolas públicas e privadas. Um dos grandes empecilhos para que isso aconteça é o fato de as escolas públicas ainda não possuírem uma capacidade física e operacional para desenvolver atividades inclusivas, devido à falta de incentivo financeiro, de profissionais capacitados, de infraestrutura adequada para receber alunos com necessidades especiais, assim como de insuficiência tanto de materiais didáticos quanto de cursos de capacitação relacionados aos conteúdos que precisam ser desenvolvidos. São inúmeras ausências que não podem ser sanadas apenas com a vontade dos docentes, pois elas necessitam da participação efetiva do Estado.

A escola tem papel fundamental na formação dos indivíduos, com aspectos sociais, psicológicos e escolares, auxiliando na educação e na formação de caráter do ser humano. É seu papel incluir aqueles que um dia já foram excluídos pela sociedade e, para que isto aconteça, há uma série de adaptações que devem ser feitas no ambiente físico, no currículo escolar e na convivência com os alunos. A escola é o local onde se inicia o processo de inclusão, onde qualquer aluno deve ser diagnosticado e inserido no processo regular. A inclusão é o modo de operação que a escola adotará para que todos os alunos, com ou sem necessidade especial, sintam-se parte integrante e importante da escola e da sociedade.

Quando falamos em incluir, também estamos refletindo e almejando não perder alunos, ou seja, tornar as aulas atraentes e possíveis para popularizar a Educação Física neste país. A evasão escolar da Educação Física surge no cenário da Educação Nacional, através dos atestados médicos encaminhados às equipes diretivas, pelas famílias, para a não participação às aulas por parte dos alunos. Nestes atestados, surgem os mais distintos motivos, como já mencionado no capítulo 1 deste manuscrito, além daqueles assegurados por lei, que liberam os alunos da prática da Educação Física Escolar.

Desta maneira, é essencial um trabalho coletivo para tentar evitar as evasões nas aulas de Educação Física. A postura da equipe diretiva e, é claro, do professor, o qual tem o papel e o direito de mostrar o quão

importante é a disciplina de Educação Física na escola, são fundamentais neste sentido. Portanto a evasão na Educação Física Escolar representa um desafio que a disciplina enfrenta e não pode ser encarada como uma dificuldade isolada ou resultante apenas por um motivo, visto que existem causas diferentes e que podem possuir relação. O problema será resolvido ou amenizado quando houver um trabalho com planejamento e organização, desta forma, pensamos que a inclusão nas aulas de Educação Física vem para somar, tornando a prática desta disciplina prazerosa e disseminadora de conhecimentos.

Durante as aulas de Educação Física, é comum observar a prática dos esportes voleibol, basquetebol, futebol e handebol, porém propomos novas atividades nas aulas de Educação Física Escolar para a rede pública, com baixo ou zero custo para os cofres públicos. Entretanto é necessário salientarmos que incluir modalidades incomuns à cultura esportivista ainda é um desafio a ser enfrentado.

Os exercícios físicos propostos neste material bibliográfico vêm de encontro à proposta do Programa de Extensão da UFSM denominado PEFEI – Parceiros Pela Educação Física Escolar Inclusiva, em que, dentre suas ações de inclusão, encontramos a inserção de diferentes modalidades, que devem atrair, para as aulas escolares, aqueles alunos que, muitas vezes, apresentam atestados médicos para não praticar, justamente por não se adaptarem à cultura da bola. Muitos destes alunos optam por apenas assistir as aulas e, não raramente, não participam da parte prática da aula, com receio de se expor, aos colegas e professores, como pouco aptos aos esportes.

Os alunos com doenças crônicas, as gestantes e os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também são atraídos, mais facilmente, por modalidades que não requerem competição nas aulas de Educação Física. Frente a isso, aqui trazemos um compilado de possibilidades de exercícios físicos a serem realizados no âmbito escolar, tanto para ensino fundamental e médio quanto para EJA, que podem ser desenvolvidos com materiais alternativos e em escolas com baixo poder aquisitivo.



UFSM
Pró-Reitoria de
Extensão



editora**ufsm**