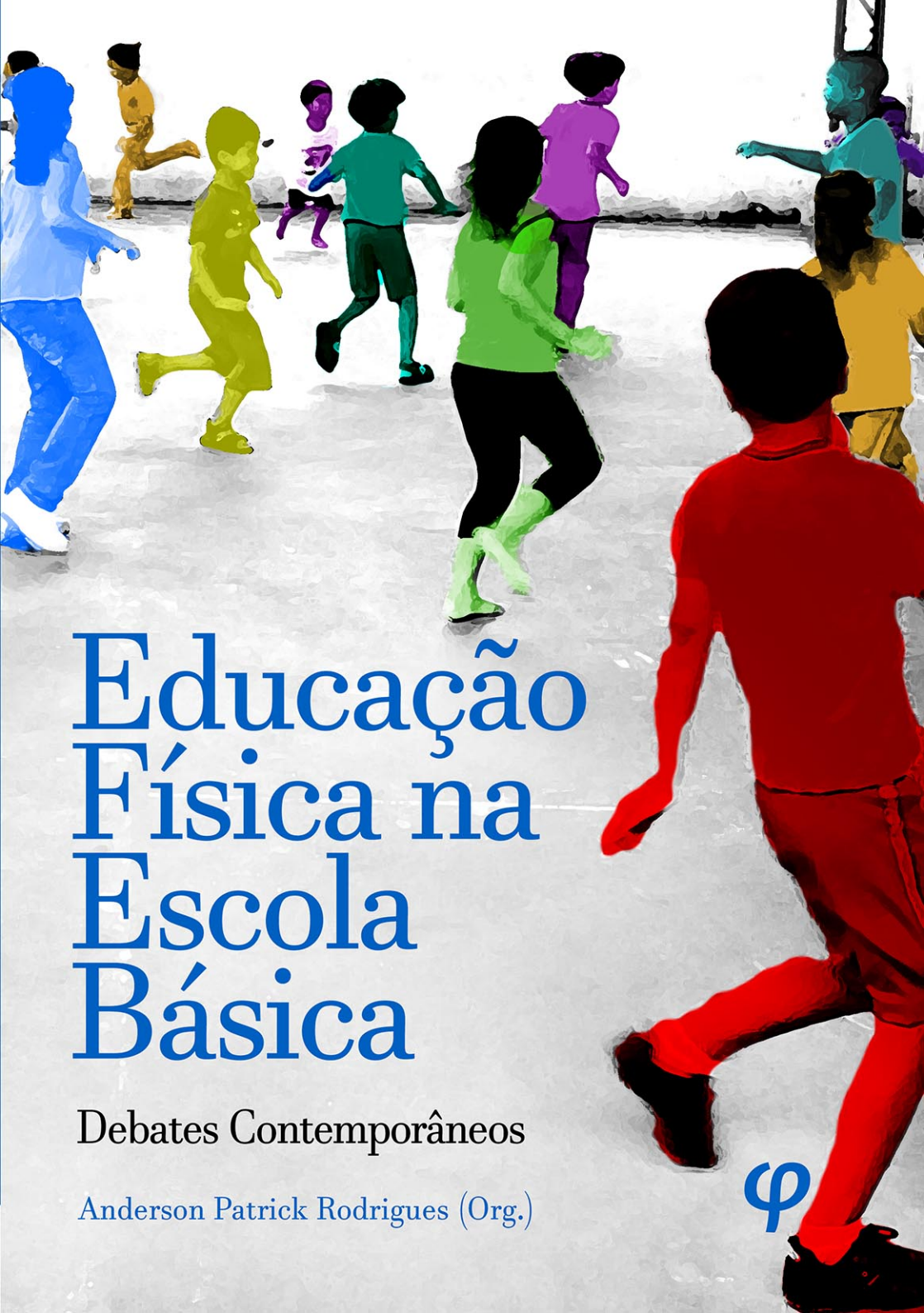




Educação Física na Escola Básica

Debates Contemporâneos

Anderson Patrick Rodrigues (Org.)



Pensar a Educação Física enquanto disciplina escolar, no atual momento histórico e político pelo qual passa a Educação no Brasil, é um desafio para professores, alunos, pais e sociedade em geral. O que pretendo com a coleção 'Educação Física Escolar', é, justamente, apresentar temas específicos do cotidiano curricular da disciplina, em formato ebook, totalmente gratuito, de fácil socialização, buscando, assim, tornar a Educação Física Escolar um debate aberto, acessível e totalmente público. A proposta de estabelecer tal debate a um grande público talvez possa encontrar dificuldade ocasionada pela imagem histórica e caricatural da Educação Física como mero momento de brincar ou jogar bola ou, ainda, na de seus(as) professores(as) como profissionais incapazes de pensar em algo diferente de brincadeiras em torno de uma bola. Em geral, as pessoas não sabem ou não pensam a Educação Física como ciência, como o Campo de conhecimento tão complexo e abrangente que é. Ou apenas acreditam que tal reflexão não lhes diz respeito, já que, para elas, na prática, a Educação Física não interferiria nas atividades cotidianas que não dependem exclusivamente da força corporal, como as relações interpessoais na família, no trabalho, na escola e na sociedade como um todo. Mas será que, realmente, ela não interfere?



Educação Física na Escola Básica

COLEÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA

LIVRO 01

DIRETOR DA COLEÇÃO

Anderson Patrick Rodrigues

FOTO DE CAPA E PROJETO GRÁFICO

Anderson Patrick Rodrigues

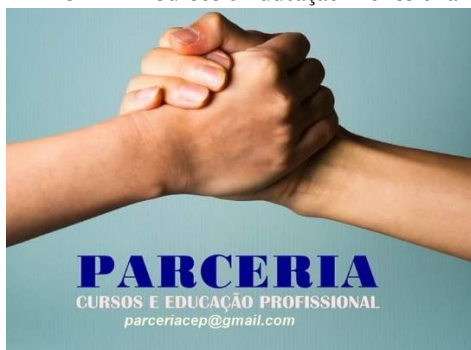
REVISÃO

Anderson Patrick Rodrigues

PROJETO EDITORIAL

COORDENAÇÃO ACADÊMICA DO LIVRO 1

PARCERIA – Cursos e Educação Profissional



Contato: parceriacep@gmail.com

Educação Física na Escola Básica

Debates Contemporâneos

Organizador:

Anderson Patrick Rodrigues

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RODRIGUES, Anderson Patrick (Org.)

Educação Física na Escola Básica: debates contemporâneos. [recurso eletrônico] / Anderson Patrick Rodrigues (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

136 p.

ISBN - 978-85-5696-322-2

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação Física. 2. Educação. 3. Formação do Professor. 3. Educação Física Escolar. I. Título.

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Sumário

Apresentação	9
Introdução	11
1.....	15
Alimentação e exercício físico e suas relações nas aulas de Educação Física	
Madeleine Bastos da Vera Cruz	
2	39
Proposta pedagógica da escola SESC: uma análise a partir da disciplina Educação Física	
Aline Silva Ferreira	
3	65
Jogo e teoria histórico-cultural em diálogo para a Educação Física escolar nas primeiras séries do ensino fundamental	
Gabriel P. Paes Neto; Renan S. Furtado; Sônia Regina dos Santos Teixeira	
4	85
A produção do conhecimento em lutas na Educação Física escolar em anais de eventos científicos do colégio brasileiro de ciências do esporte	
Pedro Paulo Souza Brandão	
5	113
“Que time é teu?” Um debate sobre homofobia nas aulas de Educação Física	
Anderson Patrick Rodrigues	

Apresentação

Pensar a Educação Física enquanto disciplina escolar, no atual momento histórico e político pelo qual passa a Educação no Brasil, é um desafio para professores, alunos, pais e sociedade em geral. O QUE PRETENDO com a coleção **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, é, justamente, apresentar temas específicos do cotidiano curricular da disciplina, em formato *ebook*, totalmente gratuito, de fácil socialização, buscando, assim, tornar a Educação Física Escolar um debate aberto, acessível e totalmente público.

A proposta de estabelecer tal debate a um grande público talvez possa encontrar dificuldade ocasionada pela imagem histórica e caricatural da Educação Física como mero momento de brincar ou jogar bola ou, ainda, na de seus(as) professores(as) como profissionais incapazes de pensar em algo diferente de brincadeiras em torno de uma bola. Em geral, as pessoas não sabem ou não pensam a Educação Física como ciência, como o Campo de conhecimento tão complexo e abrangente que é. Ou apenas acreditam que tal reflexão não lhes diz respeito, já que, para elas, na prática, a Educação Física não interferiria nas atividades cotidianas que não dependem exclusivamente da força corporal, como as relações interpessoais na família, no trabalho, na escola e na sociedade como um todo. Mas será que, realmente, ela não interfere?

Portanto, esta coleção não é direcionada apenas para professores e alunos de Licenciatura em Educação Física, mas para o público em geral, ou seja, para qualquer pessoa curiosa ou preocupada com questões que permeiam a Educação Física e seu ensino em diferentes situações no chão da escola. Sim, é para

qualquer pessoa interessada em pensar, aprender, desconstruir, construir ou reconstruir suas concepções sobre questões pertinentes ao currículo estrutural da Educação Física direcionadas ao ensino de crianças e adolescentes em idade escolar.

Não se trata de uma coleção interessada em repetir o que se vem repetindo por aí, também não queremos fazer denúncias, mas sim o anúncio de novas pesquisas no campo da Educação Física escolar. Logo, queremos apontar diferentes horizontes, novas perspectivas, outras formas de pensar o saber-fazer para esta disciplina.

O primeiro livro desta coleção intitula-se “**Debates Contemporâneos**” e conta com a parceria de alguns colegas e amigos de profissão e de vida. Pesquisadores(as) ocupados(as) com questões específicas do cotidiano da Educação Física escolar. Entre eles(as) estão *Aline Silva Ferreira, Madeleine Bastos da Vera Cruz, Gabriel Pereira Paes Neto e Pedro Paulo Souza Brandão*. A estes(as) meus sinceros agradecimentos e a expressão de meu orgulho em ser contemporâneo de tais pesquisadores(as) que só enriquecem o campo da Educação Física escolar com a sensibilidade de seus olhares; com a intensa e inquieta busca por novas trilhas para desvelar as lacunas que ainda existem neste campo em crescimento constante, para nos oferecerem novas formas de ver a Educação Física e de nos percebermos enquanto professores(as) de Educação Física. A eles(as) agradeço mais uma vez.

*Anderson Patrick Rodrigues
Belém do Pará, 2018.*

Introdução

Este livro é resultado de uma conversa entre professores sobre os diferentes rumos tomados pela pesquisa no campo da Educação Física, especificamente, sobre a temática da disciplina na Escola Básica brasileira e, com ele, inauguramos a coleção **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, voltada para o mesmo fim. A organização dos textos é responsabilidade do professor Anderson Patrick Rodrigues, graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará e Mestre em Educação, Pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Em “**Educação Física na Escola Básica: debates contemporâneos**” abordamos temas importantes do currículo da disciplina direcionados pelo olhar de jovens autores, vinculados às principais Universidades públicas do Estado do Pará e atentos às necessidades teóricas do Ensino-aprendizagem da Educação Física no atual contexto político do Brasil. Convidamos você a ler e a refletir sobre cinco temas presentes no cotidiano da disciplina, articulados em capítulos cuidadosamente organizados para dar uniformidade ao diálogo que procuramos estabelecer a partir deste livro.

O primeiro capítulo nos apresenta as reflexões da professora *Madeleine Bastos* sobre a importância de uma boa alimentação para a prática de exercício físico nas aulas de Educação Física. A partir de uma estudo bibliográfico, a autora faz uma análise sobre trabalhos voltados para a temática da importância da alimentação para a prática de exercícios físicos na escola; e sobre as políticas públicas de alimentação escolar, especialmente sobre a execução do

Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, destacando os resultados positivos e negativos deste programa que, segundo a autora, se executado de forma correta, pode contribuir de maneira significativa na alimentação escolar fornecida aos alunos, proporcionando a estes mais disposição para permanecerem na escola e, principalmente, para uma participação ativa nas aulas de Educação Física.

O segundo capítulo nos apresenta as considerações da professora *Aline Ferreira* sobre o Ensino-aprendizagem da Educação Física na escola SESC, cuja proposta organizacional relaciona a Educação Física à educação de movimentos, compreendendo-a não apenas como uma atividade técnica, mas também cultural, já que, segundo a autora, a escola Sesc não busca dar ênfase à aptidão física e o ao rendimento e sim a uma proposta mais abrangente de currículo da Educação Física. De acordo com a autora, ainda, o programa privilegia o acesso às práticas corporais humanas estimulando vivências aos alunos e a valorização dos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos em outros espaços de convivência. A partir da análise do documento do Sesc, a autora aponta que o currículo da escola Sesc defende a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes, utilizando como base, para delimitar os objetivos e os conteúdos da Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que é apontado como fragilidade, pela autora, visto que os parâmetros utilizam valores neoliberais para orientar a educação, que passa a ser utilizada para adequar alunos e alunas aos mecanismos de mercado, ao mundo do trabalho e ao processo produtivo.

O terceiro capítulo nos apresenta o texto dos professores *Gabriel Pereira Paes Neto*, *Renan Santos Furtado* e *Sônia Regina dos Santos Teixeira*. Nele, os autores apresentam um ensaio teórico, de cunho bibliográfico, no qual tratam da categoria jogo como conteúdo da Educação Física nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Os autores recorrem a aproximações com o método de pesquisa Materialismo Histórico Dialético e à abordagem crítico-

dialética para alcançarem o objetivo de analisar as possibilidades do jogo, a partir da teoria Histórico-cultural para a Educação Física escolar, especificamente nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Para os autores, as possibilidades pedagógicas do jogo, a partir das aproximações com a teoria Histórico-cultural, são fundamentais para a manutenção de uma instituição educativa voltada para a formação humana, para a necessária socialização do conhecimento, tendo, nestas, a centralidade formativa do gênero humano, numa perspectiva crítica, dialética, portanto, emancipatória.

O quarto capítulo nos apresenta o texto do professor *Pedro Brandão*, sobre o Ensino-aprendizagem das Lutas nas aulas de Educação Física. Trata-se de um estudo bibliográfico, com caráter de revisão, onde o autor analisa artigos completos publicados nos anais de eventos nacionais e regionais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e suas respectivas secretarias. O autor salienta a pouca produção de artigos científicos sobre a temática das lutas nos anais dos eventos destacados, sendo a primeira produção encontrada datada a menos de uma década e que a maior parte da produção encontrada está concentrada no Sudeste do país, evidenciando, assim, uma disparidade na produção de pesquisa entre as regiões, enfatizando a presença de apenas uma pesquisa sobre ensino de lutas na região Norte e a total ausência de pesquisas, sobre esta temática, na região Centro-oeste do país. Segundo o autor, a categoria prática pedagógica/ensino domina as produções referentes ao ensino de lutas nas escolas brasileiras, sendo violência e a esportivização as principais problematizações encontradas. O autor destaca, ainda, que as pesquisas que tratam dos temas especiais, revelam que as Lutas tem um grande potencial para o trato das questões de gênero e da própria violência, destacando a relevância social que esse conhecimento pode ter no contexto da Educação Física escolar.

O quinto e último capítulo deste livro apresenta as considerações do professor *Anderson Rodrigues* sobre as influências

da Homofobia no fazer pedagógico das aulas de Educação Física, a partir da entrevista com sujeitos homossexuais, alunos regulares do ensino médio de uma Escola Federal da cidade de Belém do Pará. Trata-se de uma pesquisa com enfoque Crítico-Dialético que busca o conhecimento da realidade desses sujeitos, do mundo, das dinâmicas sociais e superação das contradições humanas existentes no universo em questão. Neste trabalho o professor salienta a ocorrência da homofobia no cotidiano escolar, em suas formas velada e explícita, em diferentes momentos das observações realizadas, e defende a urgência em repensar as práticas de ensino da Educação Física, ressaltando a importância do debate dos temas transversais da educação na Escola Básica, dentre eles as questões de gênero, sexualidade e suas complexidades.

A organização dos textos traz coerência ao debate pretendido. Com eles desejamos levantar questionamentos sobre a importância da Educação Física no currículo da Escola Básica, mostrar que as aulas da disciplina não constituem apenas correr atrás de uma bola, mas conscientização e valorização da cultura corporal. Desejamos também socializar a produção de pesquisas científicas de jovens professores-pesquisadores, no campo da Educação Física, e demonstrar a importância estrutural da disciplina na formação integral de nossos alunos e alunas. Esperamos que esta seja uma boa leitura e que seja o início de um novo olhar sobre a disciplina Educação Física em nossas escolas.

Alimentação e exercício físico e suas relações nas aulas de Educação Física

Madeleine Bastos da Vera Cruz¹

Introdução

Durante a evolução do ser humano, a alimentação assumiu um caráter de suma importância no desenvolvimento do mesmo, ou seja, ela está presente desde os nutrientes que absorve enquanto feto, passando pela ingestão do leite materno, até o consumo de diferentes alimentos, no decorrer de seu crescimento corporal.

É no período escolar, em especial, que o metabolismo da criança possui uma grande necessidade de cultivar um equilíbrio nutricional adequado para poder manter o funcionamento do seu organismo e estar apto para participar das atividades escolares. Logo, esse é um período de desenvolvimento diferenciado, se comparado com a fase adulta (DANELON; DANELON; SILVA, 2006).

O seguinte estudo tem como tema a Alimentação Escolar e as aulas de Educação Física. Uma vez que se julga necessário interligar tais atividades, pois segundo Lollo, Tavares e Montagner (2004, p. 1), “[...] é na aula de Educação Física que a demanda energética pode aumentar além dos níveis das aulas em sala de aula por conta da

¹ Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. Especialista em Fisiologia do Exercício, pela Escola Superior da Amazônia – Esamaz. E-mail: leine1504@hotmail.com

atividade física, assim, podem ocasionar um déficit calórico ainda maior”.

No contexto do estudo, ganha relevância o assunto da merenda escolar que começou a ser debatido na década de 1930, quando houve aparição das “caixas escolares”. As caixas faziam algumas arrecadações para poder inserir alimentação aos alunos que frequentavam a escola (CHAVES; BRITO, 2006, p. 16).

Nesse período, o Governo Federal ainda não participava dessas ações, mas, observando o resultado dessa iniciativa, notou a importância da alimentação escolar para a permanência dos estudantes nas escolas, bem como para a redução da desnutrição infantil no país.

Já na década de 1940, houve a tentativa de implantar um programa para fornecer alimentação gratuita aos escolares. Entretanto, o órgão responsável pela ideia na época, o Instituto de Nutrição, fez a proposta ao Governo Federal, mas não conseguiu recursos suficientes para dar continuidade aos planos.

Como citado anteriormente, para a merenda chegar de modo ampliado às escolas, houve a criação de programas específicos para este fim. Deste modo, a pesquisa possui o intuito social de auxiliar no entendimento dos alunos e/ou responsáveis acerca da relação entre atividade física e alimentação, pois, esta relação, se expressa de maneira inadequada, pode oferecer grandes riscos aos escolares. Segundo Barreto *et al.* (2005), os riscos mais comuns encontrados na relação entre a atividade física e alimentação, são as possíveis aparições de doenças; em especial as Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT).

A pesquisa possui fundamentos por meio de estudos multidisciplinares, em que a ligação entre a Educação Física e a Nutrição será fundamental. Em busca do tema em periódicos científicos, foram encontrados alguns estudos onde ocorre a relação do campo nutricional com as aulas de Educação Física, tais como: Educação Física e Nutrição (LOLLO; TAVARES; MONTAGNER,

2004) e Importância da Merenda Escolar no Desenvolvimento Físico e Cognitivo Durante a aula de Educação Física (SAVOIA *et al.*, 2009).

Tais estudos apontam que, nas aulas de Educação Física, a criança sofre um gasto calórico e energético mais elevado do que se estivesse em repouso e, conseqüentemente, resulta no aumento do apetite devido a realização das atividades. É nesse momento que a alimentação pode ser uma forte aliada nas aulas de Educação Física. Por isso, a merenda da escola pode dar o suporte nutricional necessário às crianças.

No entanto, algumas escolas acabam dando ênfase ao consumo externo, no qual as cantinas e lanchonetes, principalmente em escolas privadas, estão dominando o espaço, o que afeta diretamente na alimentação dos alunos que consomem produtos com reduzido valor nutricional.

O principal problema quanto à alimentação da criança em idade escolar é a qualidade dos alimentos ingeridos, devido ao maior acesso e à preferência a alimentos ricos em energia, gorduras e carboidratos tais como: frituras, salgadinhos, refrigerantes e doces em detrimento dos alimentos ricos em micronutrientes, como as frutas e hortaliças. (SILVA, 2009, p.16)

Outra temática de foco acadêmico que será abordada é o debate sobre as políticas públicas na escola, especificamente a relação entre a merenda escolar e suas influências nas aulas de Educação Física. Nesse particular, destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), programa responsável pela merenda escolar oferecida aos escolares.

É com base nessa realidade que se lança a seguinte pergunta científica: Quais são as relações estabelecidas entre a Alimentação Escolar e as Aulas de Educação Física na educação básica? E para obter resultados significativos, o problema de pesquisa se desdobra em três outras questões, quais sejam: Qual a relação entre a alimentação e a prática de atividade física? De que modo está organizada a política de alimentação escolar no Brasil? E, por fim,

como a produção sistematizada sobre a relação entre alimentação e Educação Física tem tratado o tema?

Desta forma, o estudo possui o seguinte objetivo geral: relacionar a alimentação com as aulas de Educação Física. E como objetivos específicos, discutir quais implicações da alimentação escolar nas aulas de Educação Física, analisar a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar na educação básica e identificar pontos positivos, negativos e sugestões a partir da análise dos textos.

Para isso, o artigo se estrutura em três grandes eixos. O primeiro aborda a relação estabelecida entre a alimentação e o desenvolvimento das aulas de Educação Física no ambiente escolar. O segundo versa sobre o percurso histórico da política de alimentação escolar no Brasil, com centralidade para o PNAE, como política macro de alimentação escolar. E, por fim, conclui-se o estudo fazendo as análises dos dados encontrados e a discussão a partir dos objetivos do trabalho, utilizar dos resultados para compreender a alimentação e suas influências nas aulas de Educação Física.

Alimentação e Educação Física

A alimentação é um aspecto fundamental para o crescimento e o desenvolvimento da criança, uma vez que essa alimentação implicará diretamente na qualidade de vida, saúde e bem-estar do aluno participante das aulas de Educação Física.

Uma boa alimentação é a grande aliada da prática de exercícios físicos, ou seja, nas aulas de Educação Física se faz necessário a ingestão de uma alimentação adequada pelos alunos que a praticam. Em toda prática de atividade há um gasto calórico e energético, uma vez que “a necessidade energética é o primeiro aspecto a ser considerado na alimentação” (FNDE, 2009, p. 12). E, conseqüentemente, há também a variação das necessidades

energéticas e nutricionais individualizadas, sendo diretamente influenciadas pela prática de atividade física.

Para suprir as necessidades nutricionais dos alunos durante as aulas de Educação Física, a merenda escolar “deve fornecer energia adequada para sustentar um ótimo crescimento e desenvolvimento sem excesso de gordura” (SILVA, 2009 *apud* BOCCALETTO; MENDES, 2009). Todavia, um dos fatores comprometedores na luta em busca de uma alimentação adequada nas escolas, é a ingestão de alimentos industrializados ricos em açúcar e carboidratos, tais como: frituras, gorduras, refrigerantes, doces e etc.

Entretanto, uma grande problemática na alimentação é o uso exagerado de alimentos industrializados, por não oferecem capacidade nutricional adequada para qualquer indivíduo, principalmente aquele que é ativo fisicamente. E na atualidade, a industrialização alimentar vem se tornando rotina do brasileiro. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2009, p. 1), o “[...] brasileiro come menos arroz com feijão e mais comida industrializada em casa”.

Um ponto a mencionar sobre a falta de exercício físico é uma das suas principais consequências: o sedentarismo. Para Vaz Porto (2002 *apud* SANCHES; TUMELERO, 2007), o sedentarismo é a doença do futuro, originada da facilidade encontrada nos tempos atuais, onde a vida moderna ocupa espaço na sociedade e influencia diretamente na vida do sujeito.

A ausência de atividade física articulada com a alimentação inadequada são fatores delicados de serem debatidos. Pois, o fato de uma criança não se alimentar adequadamente, pode, num breve futuro, apresentar consequências graves. Consequências essas relacionadas à saúde, em que a criança amplia as possibilidades de adquirir, por exemplo, doenças crônico-degenerativas, cardiopatias, diabetes e, principalmente, a obesidade. O IBGE (2009, p. 1) revela que, “Em 2009, uma em cada três crianças de 5 a 9 anos estava

acima do peso recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS)”.

Para Sanches e Tumelero (2007), a obesidade é uma doença com o grande acúmulo de gordura no corpo e pode ser originada a partir de vários aspectos, genéticos, comportamentais e ambientais. É uma doença que afeta grande parte dos brasileiros, incluindo crianças. Assim como, atinge famílias de diferentes classes sociais, tal como frisa o IBGE (2009, p. 1): “O excesso de peso e a obesidade são encontrados com grande frequência, a partir de 5 anos de idade, em todos os grupos de renda e em todas as regiões brasileiras”.

Desta forma, é compreensível a necessidade da Educação Física se relacionar com a alimentação para diminuir os índices de doenças na infância e assim contribuir para um futuro com muito mais saúde e qualidade de vida. Em que as aulas de Educação Física promovam atividades voltadas a promoção da saúde, os benefícios da prática regular das atividades, a influência da alimentação na vida e na prática dos exercícios.

O objetivo central é utilizar das aulas como forma de desenvolver um estilo de vida verdadeiramente saudável nos escolares, em que eles possam agregar esses hábitos em seus cotidianos, independente das suas idades. Afinal, de acordo com Guedes (1999), é interessante a adaptação dos indivíduos com a atividade física, principalmente se realizados durante a infância ou adolescência, pois possivelmente pode se transferir esse hábito para a fase adulta.

Deste modo, é relevante ressaltar a importância do nível de qualidade da merenda escolar, a qual é fornecida às crianças durante o período de estadia na escola, pois, desenvolver a Educação Nutricional na escola é almejar que os alunos garantam hábitos alimentares corretos. Para isso, a merenda escolar pode oferecer uma alimentação adequada às crianças no intuito de garantir o bem-estar dos alunos. Eis que é nesse momento que se expressa a importância da presença do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) e seus aspectos e objetivos centrais para a escola.

A política de alimentação escolar

A presente seção expõe criteriosamente a situação das políticas em relação a alimentação disponibilizada nas dependências das escolas, e, para tal, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, versa sobre o desenvolvimento do PNAE por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Esta lei dá subsídios legais para tratar a necessidade da alimentação escolar, sendo esta, direito dos estudantes da educação básica pública e dever do Estado, conforme previsto em seu art. 2º. Entretanto, essa alimentação deve ocorrer de maneira saudável para contribuir no desenvolvimento, desempenho e rendimento escolar, respeitando a faixa etária e estado de saúde dos alunos (BRASIL, 2009).

Outro destaque da lei é o PNAE², programa criado pelo Ministério da Educação e implantando em 1955, designado a auxiliar na alimentação dos escolares, conforme o art. 4º da citada lei:

O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo. (BRASIL, 2009).

Fazendo, assim, com que os escolares permaneçam nas dependências da escola tendo em vista o auxílio no desempenho escolar e também nos hábitos alimentares dos alunos (TCU, 2010). A relação administrativa do PNAE se dá de forma descentralizada, conforme texto do parágrafo primeiro do art. 5º da Lei 11.947/09: “A transferência dos recursos financeiros, objetivando a execução do PNAE, será efetivada automaticamente pelo FNDE, sem necessidade

² Regulamentado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e pelas Resoluções/FNDE/CD nº 38, de 16 de julho de 2009 e nº 67, de 28 de dezembro de 2009.

de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta corrente específica" (BRASIL, 2009).

O responsável em enviar os suportes necessários para o progresso do programa na escola é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável financeiro para transferir as verbas as escolas: "O FNDE transfere recursos, em até dez parcelas mensais, para as prefeituras municipais, secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, creches, pré-escolas e escolas federais" (TCU, 2010).

Mas como é calculado o valor a ser fornecido pelo FNDE? O FNDE calcula o número de alunos que serão atendidos e multiplica pelo valor da renda *per capita* de cada aluno, multiplicando mais uma vez pela quantidade de dias de atendimento, totalizando assim os recursos a serem repassados ao PNAE. O número de alunos é fornecido pelo censo escolar realizado no ano anterior, inclusive somente os alunos matriculados na educação básica pública (BRASIL, 2009). Os números de dias que são contabilizados para efetivar o repasse são de 200 dias desde o ano de 2004.

O PNAE é fiscalizado, principalmente pelo Ministério Público e por Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), responsáveis pela verificação da funcionalidade do programa, ou seja, da fiscalização do que está sendo realizado nas escolas. Assim como o FNDE, que repassa a verba para as entidades; e o Tribunal de Contas da União (TCU), com a missão de assegurar a devida utilização dos recursos públicos federais fornecidos ao programa.

De acordo com o FNDE (2012), surgiram três campanhas sobre alimentação na escola. Uma assinada por Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 31 de março de 1955³, a segunda em 1956⁴ e a última em 1965⁵ apenas com mudança na nomenclatura da anterior, ambas

³ 1955 – Criada a Campanha da Merenda Escolar – Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955.

⁴ 1956 – Criada a Campanha Nacional da Merenda Escolar - Decreto nº 39.000, de 11 de abril 1956.

⁵ 1965 – Criada a Campanha Nacional de Alimentação Escolar - Decreto nº 56.886, de 20 de setembro de 1965.

antecederam a chegada do atual programa da merenda escolar, o PNAE que passou a ser chamado por esse nome a partir de 1979, e assim é conhecido desde então.

Apesar de existir o PNAE, o direito a merenda escolar não estava garantido legalmente a maioria dos escolares. Foi apenas

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, [que] ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais (FNDE, 2012, p. 1).

Logo, a alimentação fornecida na escola possui como principal finalidade garantir no mínimo 30% de necessidades nutricionais ao aluno (FNDE, 2012); tenha o aluno a merenda escolar como alimentação primária ou secundária. Para que a porcentagem acima citada seja colocada em prática nas escolas, a merenda escolar fornecida aos alunos deve ser organizada por um nutricionista. Tal profissional deve levar em consideração principalmente os hábitos alimentares e alimentação cultural no momento de elaboração dos cardápios (BRASIL, 2009).

Em estudo de Gabriel *et al.* (2012), foi detectado que existem 3 nutricionistas responsáveis pela construção dos cardápios de 216 escolas municipais da cidade de Belém. Sendo que, de acordo com dados do Censo Educacional de 2010, estão regularmente matriculados na rede de ensino municipal da capital Paraense, cerca de 71,2 mil alunos. Logo, percebe-se a quantidade de profissional existente é inferior ao necessário, comparando a demanda de alunos.

Uma vez enviado o recurso, a escola possui a obrigação de utilizá-lo apenas com a compra de alimentos que serão destinados a merenda escolar, conforme previsto no parágrafo 2º do art. 5º da citada Lei: “Os recursos financeiros de que trata o § 1º deverão ser incluídos nos orçamentos dos Estados, do Distrito Federal e dos

Municípios atendidos e serão utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios" (BRASIL, 2009).

Ainda expondo informações sobre a execução do PNAE nas escolas, cita-se que parte dos recursos destinados à instituição, uma porcentagem desse valor deve ser empregada na compra de alimentos oriundos de agricultura familiar.

Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (BRASIL, 2009).

Tal procedimento é um dos princípios do PNAE: utilizar de alimentos regionais no intuito de fortalecer a economia de uma determinada região, auxiliando no desenvolvimento da mesma, vinculando os aspectos típicos e tradicionais do local, ou seja, os pratos típicos deveriam ter ênfase na merenda escolar para reduzir gastos com exportação e usar o recurso como benefício para região.

Procedimentos metodológicos para construção da pesquisa

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos que foram realizados para a construção e o desenvolvimento da pesquisa, assim como compreender o universo em questão.

A investigação tem como matriz científica o enfoque crítico-dialético. Uma vez que ele possui como estudo o conhecimento da realidade, do mundo, das dinâmicas sociais e a proposição de superação das contradições sociais, contribuindo assim para formação histórica do indivíduo (GAMBOA, 2006). Tem como objetivo debater sobre as estratégias utilizadas, refletir a trajetória do processo e principalmente a análise histórico crítica do cotidiano da situação em questão.

Para Minayo (2007) o enfoque está relacionado ao método de analisar a realidade de uma determinada situação, sendo considerada como um processo histórico que é estabelecido por meio da apreensão e compreensão da realidade social da pesquisa que será feita, onde é possível encontrar mudanças e/ou transformações na vida do sujeito.

De acordo com Gamboa (2006), este enfoque em questão visa a compreensão dos processos de evolução e transformações e suas possíveis contradições de mudanças no decorrer da pesquisa. Desta forma, ressalta-se a necessidade de frisar o intuito do estudo e obter resultados significativos sobre a merenda escolar e sua influência nas aulas de Educação Física. Para o tipo de enfoque que foi utilizado, selecionou-se a abordagem qualitativa, uma vez que essa é a abordagem que a concepção acima citada dialoga (MINAYO, 2007).

O processo de coleta de dados foi baseado na pesquisa documental, uma vez que houve a necessidade de analisar a política de alimentação na escola e sua legislação. Esse tipo de pesquisa se assemelha em alguns passos da pesquisa bibliográfica, onde “a pesquisa bibliográfica realiza-se, quase exclusivamente, com material disponível em bibliotecas. Já a pesquisa documental pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares” (GIL, 2010, p.88).

Portanto, o procedimento para realização da pesquisa se desenvolveu a partir da análise do Caderno de Legislação do PNAE, oriundo do Ministério de Educação e do FNDE, a fim de compreender os princípios, as diretrizes e normas para execução do programa de alimentação escolar. Outro documento foi a Cartilha para Conselheiros do Programa Nacional de Alimentação (PNAE), elaborado pelo TCU. Este, utilizado no intuito de obter informações sobre os valores destinados ao programa e como ocorre a avaliação do programa nas escolas.

A outra técnica de coleta de dados utilizada para construção do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2010, p.71),

“é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Por isso, no contexto da pesquisa foram analisados artigos científicos disponíveis na *internet*.

O *locus* para realização da pesquisa foi a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), repositório científico que contém revistas científicas de diferentes temáticas, altamente qualificadas, e possibilita seu *download* por qualquer indivíduo que possua acesso à página. Utilizou-se o uso de palavras-chave para realizar a busca dos artigos, conforme segue: *Educação Nutricional, Estado Nutricional e Alimentação*, ambos articulados com quatro termos, *Educação Física, Atividade Física, Exercício Físico e Aptidão Física*.

Ao final da busca, foram identificados 48 estudos. Após essa etapa foi realizada a leitura dos resumos e palavras-chave com objetivo de verificar a pertinência dos artigos à temática da presente pesquisa. Ao final da leitura, foram eliminados 26 artigos, uma vez que os mesmos não se enquadravam ao objeto e objetivos do estudo, descartando também artigos em idiomas diferentes do português do Brasil. A partir da leitura total dos artigos selecionados ainda foram removidos 9 estudos, finalizando a busca com o total de 13 artigos classificados como adequados para a análise e a construção da pesquisa, conforme relação abaixo:

Quadro 1 – Relação de artigos selecionados para a pesquisa por autor, título, periódico e ano

Nº	AUTOR (ES)	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO
1	Antônio Herbert Lancha Júnior	Nutrição aplicada à atividade motora	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2011
2	Leonardo de Sousa Fortes <i>et al.</i>	Fatores associados ao comportamento alimentar inadequado em adolescentes escolares.	<i>Rev. psiquiatr. clín.</i>	2013

3	Lorene Coelho <i>et al.</i>	Associação entre estado nutricional, hábitos alimentares e nível de atividade física em escolares.	J. Pediatr.	2012
4	Marcelo Barros de Vasconcellos, Luiz Antonio dos Anjos e Maurício Teixeira Leite de Vasconcellos	Estado nutricional e tempo de tela de escolares da Rede Pública de Ensino Fundamental de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.	Cad. Saúde Pública	2013
5	Alexandre Romero <i>et al.</i>	Determinantes do índice de massa corporal em adolescentes de escolas públicas de Piracicaba, São Paulo.	Ciênc. saúde coletiva	2010
6	Andreia Pelegrini e Edio Luiz Petroski	Inatividade física e sua associação com estado nutricional, insatisfação com a imagem corporal e comportamentos sedentários em adolescentes de escolas públicas.	Rev. paul. pediatr.	2009
7	Airton José Rombaldi <i>et al.</i>	Conhecimento de professores de Educação Física sobre fatores de risco para doenças crônicas de uma cidade do sul do Brasil.	Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.	2012
8	Patrícia S. Fernandes <i>et al.</i>	Avaliação do efeito da educação nutricional na prevalência de sobrepeso/obesidade e no consumo alimentar de escolares do ensino fundamental.	J. Pediatr.	2009
9	Evanice Avelino de Souza <i>et al.</i>	Atividade física e alimentação saudável em escolares brasileiros: revisão de programas de intervenção.	Cad. Saúde Pública	2011
10	Arilson Fernandes Mendonça de Sousa; Júlia Aparecida Devidé Nogueira e Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende	Estratégias de capacitação de professores do ensino fundamental em atividade física e alimentação saudável.	Motriz: rev. educ. fis.	2012
11	Viviane Andreasi <i>et al.</i>	Aptidão física associada às medidas antropométricas de escolares do ensino fundamental.	J. Pediatr.	2010
12	DOREA, Valfredo <i>et al.</i>	Aptidão física relacionada à saúde em escolares de Jequié, BA, Brasil.	Rev Bras Med Esporte	2008
13	Samuel de Carvalho Dumith; Mario Renato Azevedo Junior e Airton José Rombaldi	Aptidão física relacionada à saúde de alunos do ensino fundamental do município de Rio Grande, RS, Brasil.	Rev Bras Med Esporte	2008

Fonte: Scientific Electronic Library Online (SciELO). Elaborado pela autora. 2013.

Após a seleção dos artigos, iniciou-se o fichamento dos mesmos com a retirada de passagens relevantes de cada trabalho. Durante a análise dos textos foram identificadas 10 categorias: *Estado Nutricional, Atividade Física e Alimentação, Benefícios da Atividade Física, Alimentação Inadequada, Doenças Crônicas Não Transmissíveis, Sedentarismo, Tempo de Tela, Lei da Regulamentação das Cantinas, Programa Nacional de Alimentação Escolar e Metodologia dos Professores.*

Em seguida, as ideias entre os autores foram classificadas em grupos contendo um determinado número de categorias (citadas no passo anterior) semelhantes entre eles. Denominando grupos referentes a ideia positivas, negativas e propostas pedagógicas. O último passo é composto da redação do trabalho de acordo com o que foi delineado.

Com o progresso desta pesquisa, o tipo de estudo passou a desenvolver-se de forma explicativa. Tipo este onde, segundo Gil (2010, p. 72) anuncia que:

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

O foco é esclarecer os motivos que estão imbricados no desenvolvimento do estudo e suas peculiaridades, e a pesquisa precisa de levantamentos associados a Educação Física e Alimentação, por isso caracterizou-se neste estudo a fim de conseguir levantar esclarecimentos sobre o tema abordado.

Resultados e discussões pós análise dos dados

Dos 13 artigos selecionados e fichados, houve a separação das categorias específicas encontradas em cada um e, posteriormente, a identificação da presença ou não de autores com ideias semelhantes.

A partir desse critério estabeleceu-se a divisão das categorias em 3 grupos, sendo estes subdivididos em pontos positivos, pontos negativos e propostas para melhorias da Alimentação e aulas de Educação Física, grupos separados a partir das relações de todas as categorias localizadas na leitura dos textos.

O primeiro grupo classificado como os pontos positivos encontrados na busca possui como base as categorias que retratam sobre Estado Nutricional, Atividade Física e Alimentação e Benefícios da Atividade Física. Três autores citam em suas pesquisas diferentes pontos relacionados ao estado nutricional. Romero *et al.* (2010) mencionam que o nível de atividade física possui uma grande influência no estado nutricional dos indivíduos. Já Fernandes *et al.* (2009), afirmam que trabalhar a partir da família intervenções nutricionais em crianças, aproximadamente até os 10 anos, contribuiu na redução da obesidade, pois ainda é significativo o índice de influência dos pais na alimentação e atividade física das crianças. Dorea *et al.* (2008), expõem dados que demonstram que a desnutrição nas regiões Norte e Nordeste é considerada duas vezes maior, quando comparadas com o Centro-Oeste e quatro vezes maior que a região Sul.

No segundo termo do grupo, dois autores fazem relação da atividade física com a alimentação. Romero *et al.* (2010) defendem a ideia da influência direta da atividade física no ganho de massa corporal, ou seja, se o indivíduo não pratica regularmente atividades físicas, o mesmo está propenso ao aumento do Índice de Massa Corporal (IMC) acima dos valores considerados adequados à saúde. O segundo autor associa a possibilidade de intervenções sobre alimentação e qualidade de vida nos escolares, citando, como exemplo, metodologias por meio de jogos, vídeos, palestras, entre outros materiais acerca da alimentação saudável (SOUZA *et al.*, 2011).

O terceiro e último termo do grupo tem sua descrição a partir de dois estudos. Souza *et al.* (2011) relatam que os benefícios da atividade física estão ligados ao estilo de vida saudável, adquiridos

durante a infância e a adolescência, pois a qualidade de vida nesse período influenciará ao longo da vida. Andreasi *et al.* (2010) mostram que crianças fisicamente ativas garantem melhorias nas qualidades físicas de força, resistência, composição corporal, etc. E, conseqüentemente, auxiliará na redução dos níveis de doenças crônicas.

É notória a relevância da ligação entre os termos do primeiro grupo, pois se faz necessária uma boa alimentação de crianças e adolescentes, uma vez que a alimentação adequada auxiliará no desenvolvimento e no desempenho dos escolares nas suas atividades, implicando no nível do estado nutricional e adequando os valores de acordo com as especificidades nutricionais e, por fim, proporcionar os diversos benefícios da alimentação e sua relação com o exercício físico, conforme exposto na seção alimentação e Educação Física.

Entretanto, não foi detectada na análise dos artigos a relação entre as categorias desse primeiro grupo e as aulas de Educação Física, ou seja, observamos a carência de estudos voltados a essa temática, o que nos fez compreender a necessidade de investigar a fundo tais problemáticas, com o objetivo de contribuir com a comunidade acadêmica em geral.

O segundo grupo representa os pontos negativos encontrados entre os 13 estudos analisados, este grupo é composto pelas seguintes categorias: *Alimentação Inadequada*, *Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT)*, *Sedentarismo* e *Tempo de Tela*. O debate inicia no momento em que se nota o número maior de termos considerados negativos quando comparados ao número do grupo anterior. Constatou-se que, do total dos textos, 76,9% dos autores citam malefícios relacionados à alimentação e (in)atividade física.

Duas pesquisas trataram alimentação inadequada de forma diferenciada, Fernandes *et al.* (2009) relatam que o aumento da obesidade no Brasil é proveniente de mudanças no estilo de vida e na alimentação inadequada, este causado pelo consumo em excesso

de produtos ricos em gordura e açúcares. E como solução para essa ingestão de alimentos não saudáveis, seria ideal que profissionais da saúde, em especial o professor de Educação Física, possuam conhecimento dos fatores responsáveis pelo comportamento alimentar não adequado. (FORTES; MORGADO; FERREIRA, 2013).

A categoria referente as DCNTs foram mencionadas, aproximadamente, na metade dos estudos, em que 6 textos fazem referência a essa problemática. Pelegrini e Petroski (2009), Souza *et al.* (2011), Sousa *et al.* (2012), Dumith *et al.* (2008) e Coelho *et al.* (2012), defendem a ideia de que a alimentação inadequada aliada a não prática de exercícios são os fatores principais que ocasionam o surgimento das doenças crônicas não transmissíveis em crianças e/ou adolescentes. Já Rombaldi *et al.* (2012) apontam em seu estudo a carência de informação sobre o tema em professores, dificultando ações de promoção a saúde no ambiente escolar.

O sedentarismo foi debatido em três pesquisas, em que etilismo, tabagismo e alimentação inadequada são catalogados como elementos geradores do sedentarismo (SOUZA *et al.*, 2011). Em outro momento o sedentarismo é classificado como ausência de atividades física e, conseqüentemente, colaborador no aparecimento de doenças crônicas (ANDREASI *et al.*, 2010). Contudo, Pelegrini e Petroski (2009), afirmam que apesar das pessoas serem cientes dos benefícios causados pela prática de atividades físicas, ainda são considerados grandes os números daquelas que são inativas, situação essa oriunda do crescimento da industrialização.

Outro assunto de destaque nos pontos negativos foi o tempo de tela, ou seja, tempo associado a quantidade de horas passadas por crianças e adolescentes na frente da televisão, vídeo game e/ou computador. Constatou-se a semelhança entre os três textos referentes ao tema em que o tempo de tela atua como facilitador no desenvolvimento e crescimento de pessoas inativas fisicamente (PELEGRINI; PETROSKI (2009); DOREA *et al.* (2008); VASCONCELLOS; ANJOS; VASCONCELLOS, 2013).

Deste modo, compreende-se que as categorias acima citadas são cruciais para o entendimento das consequências geradas a partir de uma alimentação inadequada juntamente com a ausência de exercícios físicos, acarretando sérios problemas na saúde do indivíduo.

Neste outro conjunto também não foi identificada a ligação do grupo com a Educação Física escolar no sentido das implicações dos termos com a prática de exercícios físicos nas aulas. Somente citando a ausência de conhecimentos dos professores de Educação Física acerca de tópicos voltados a saúde, especificamente falando da deficiência na metodologia dos docentes perante assuntos de alimentação e alimentação inadequada.

No terceiro e último grupo o foco está voltado para as opiniões e propostas dos autores em relação a métodos a serem utilizados na melhoria da qualidade de vida e dos escolares. Para versar sobre isso, Fernandes *et al.* (2009) citam a lei da regulamentação das cantinas já em exercício em algumas cidades, e seu objetivo em garantir a retirada de alimentos não saudáveis e a inclusão de produtos saudáveis e frutas nas vendas. Os autores demonstram em seu estudo o aumento no consumo de alimentos considerados adequados a partir de intervenções de programas sobre alimentação nas escolas.

Em apenas uma pesquisa a penúltima categoria foi debatida, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Fernandes *et al.* (2009) discutiram o avanço e a melhoria no consumo de alimentos adequados por crianças e adolescentes a partir da disponibilização de frutas, legumes e verduras pelo programa. O último termo trata do olhar crítico em relação aos professores (sem restrições de disciplinas) e suas funções no ambiente escolar, onde se faz necessário a atualização de conhecimentos a respeito da promoção a saúde dos alunos, visando a importância desses elementos nas práticas pedagógicas desses profissionais (SOUSA; NOGUEIRA; REZENDE, 2012).

No último grupo e nas últimas categorias, observamos novamente a lacuna encontrada sobre a ligação dos temas com as aulas de Educação Física. Novamente apenas a exposição de autores diante as possibilidades existentes que os educadores têm em ministrar conteúdos sobre Educação Alimentar e/ou Educação Nutricional. Sousa, Nogueira e Rezende (2012) citam que, as aulas podem ser desenvolvidas de forma teatrais, jogos, brincadeiras e entre outras maneiras.

Por fim, a leitura dos artigos possibilitou identificar quais os principais fatores negativos e positivos propostos na escolha do objeto de estudo e sua relação com o estado nutricional, alimentação e Educação Física. Vale ressaltar que da mesma forma, a análise dos estudos apontou quais métodos utilizar nas escolas e nos escolares no intuito de beneficiar os mesmos sobre temáticas associadas a educação nutricional combinada com a prática de exercícios físicos, ambos indispensáveis na vida do ser humano.

Considerações finais

A partir da realização da pesquisa sobre a relação da alimentação e exercício físico e suas influências nas aulas de Educação Física, podemos chegar a algumas conclusões desse objeto de estudo.

Referente ao PNAE constatou-se que é escasso o aparecimento do programa em estudos, no entanto, se executado de forma correta pode contribuir de maneira significativa na alimentação escolar fornecida aos alunos, consequentemente esses alunos podem ficar mais dispostos durante a permanência na escola e, principalmente, para as aulas de Educação Física. Logo, a política alimentar possui certa responsabilidade no desenvolvimento e desempenho escolar de crianças e adolescentes.

Pouco ainda se fala da alimentação na prática de exercício físico na Educação Física Escolar. A grande porcentagem dos trabalhos analisados envolve a alimentação, doenças crônicas,

sedentarismo, eletrônicos com a prática de atividades físicas, porém não se debate exclusivamente com as aulas de Educação Física e quais as implicações desses termos na escola, o que nos fez pensar na importância de se desenvolver mais pesquisas com a temática abordada, a fim de responder alguns questionamentos nessa área.

Referências

ANDREASI, V. et al. Aptidão Física Associada às Medidas Antropométricas de Escolares do Ensino Fundamental. **Jornal Pediatra**, vol.86, n.6, pp. 497-502, 2010. Disponível em: <<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/pc/portal/ess/v14n1/pdf/v14n1a05.pdf>>. Acesso em: 24 fev 2013.

BARRETO, S. M. *et al.* Análise da Estratégia Global para Alimentação, Atividade Física e Saúde, da Organização Mundial da Saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Belo Horizonte, p. 41 – 68, 2005. Disponível em: <<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/pc/portal/ess/v14n1/pdf/v14n1a05.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Cartilha para conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** / Tribunal de Contas da União. 5. ed. Brasília: TCU, 2010. Disponível em:<<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2056874.PDF>>. Acesso em> 14 mar. 2013.

_____. **Ministério da Educação**, Caderno de Legislação – PNAE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2009.

CHAVES, L. G.; BRITO, R. R. de. **Políticas de Alimentação Escolar**. Brasília: Centro de Educação a Distância – CEAD, Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/12_pol_aliment_escol.pdf>. Acesso em 27 fev. 2013.

COELHO, L. G. *et al.* Associação Entre Estado Nutricional, Hábitos Alimentares e Nível de Atividade Física em Escolares. **Jornal Pediatra**, vol.88, n.5, pp. 406-412, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572012000500009&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2013.

DANELON, M. A. S.; DANELON, M. S.; SILVA, M. V. da. Serviços de Alimentação Destinados ao Público Escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar e das cantinas. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/nepa/arquivo_san/alimentacao_no_ambiente_escolar.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2013.

DOREA, V. *et al.* Aptidão Física Relacionada à Saúde em Escolares de Jequié, BA, Brasil. **Rev Bras Med Esporte**, vol.14, n.6, pp. 494-499, 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922008000600004&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2013.

DUMITH, S. de C.; AZEVEDO JUNIOR, M. R. and ROMBALDI, A. J. Aptidão Física Relacionada à Saúde de Alunos do Ensino Fundamental do Município de Rio Grande, RS, Brasil. **Rev Bras Med Esporte**, vol.14, n.5, pp. 454-459, 2008.

FERNANDES, P. S. *et al.* Avaliação do Efeito da Educação Nutricional na Prevalência de Sobrepeso/Obesidade e no Consumo Alimentar de Escolares do Ensino Fundamental. **Jornal Pediatria**, vol.85, n.4, pp. 315-321, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572009000400008&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2013.

FERREIRA, M. S. Aptidão Física e Saúde na Educação Física Escolar: ampliando o enfoque. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001. Disponível em:<<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/download/411/336>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

FORTES, L. de S.; MORGADO, F. F. da R.; FERREIRA, M. E. C. Fatores Associados ao Comportamento Alimentar Inadequado em Adolescentes Escolares. **Rev. Psiquiatria**, vol.40, n.2, pp. 59-64, 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832013000200002&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2013.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília: Ministério da Educação,

2012. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

GABRIEL, C. G. *et al.* Planejamento de Cardápios para Escolas Públicas Municipais: reflexão e ilustração desse processo em duas capitais brasileiras. **Revista Nutrição**, vol.25, n.3, pp. 363-372, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rn/v25n3/o6.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

GAMBOA, S. S. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Métodos e Epistemologias**. Campinas, 2006

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

GUEDES, D. P. Educação Para a Saúde Mediante Programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, jun. 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009: desnutrição cai e peso das crianças brasileiras ultrapassa padrão internacional**. Brasília: Sala de Imprensa, 2009. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1699>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

LANCHA JUNIOR, A. H. Nutrição Aplicada à Atividade Motora. **Rev. bras. educ. fis. Esporte**, vol. 25, n.spe, pp. 45-51, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25nspe/o6.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

LOLLO, P. C. B.; TAVARES, M. da C. G. C. F.; MONTAGNER, P. C. Educação Física e Nutrição. **EFdeportes**. Buenos Aires. Año 10. N° 79. Dez de 2004. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd79/nutricao.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PELEGRINI, A.; PETROSKI, E. L. Inatividade Física e Sua Associação com Estado Nutricional, Insatisfação com a Imagem Corporal e Comportamentos Sedentários em Adolescentes de Escolas Públicas. **Rev. paul. Pediatra**, vol.27, n.4, p. 366-373, 2009. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-05822009000400004&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2013.

ROMBALDI, A. J. *et al.* Conhecimento de Professores de Educação Física Sobre Fatores de Risco Para Doenças Crônicas de Uma Cidade do Sul do Brasil. **Rev. bras. cineantropom. desempenho humano**. vol.14, n.1, pp. 61-72. 2012.

ROMERO, A. *et al.* Determinantes do Índice de Massa Corporal em Adolescentes de Escolas Públicas de Piracicaba, São Paulo. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.15, n.1, pp. 141-149, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000100020&lang=pt> Acesso em: 26 ago. 2012.

SANCHES, W. D.; TUMELERO, S. Incidência de Sobrepeso e Obesidade Hereditária. **EFdeportes**. Buenos Aires - Año 11 - N° 105 - Fev de 2007. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd105/incidencia-de-sobrepeso-e-obesidade-hereditaria.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

SAVOIA, R. P. *et al.* Importância da Merenda Escolar no Desenvolvimento Físico e Cognitivo Durante a Aula de Educação Física. **EFdeportes**, Ano 14, N° 137. Out de 2009. Disponível em:< <http://www.efdeportes.com/efd137/importancia-da-merenda-escolar.htm>> Acesso em: 26 ago. 2012.

SILVA, C. de C. da. Alimentação e Crescimento Saudável em Escolares. In: BOCCALETTO, E. M. A.; MENDES, R. T. (organizadores). **Alimentação, Atividade Física e Qualidade de Vida dos Escolares do Município de Vinhedo/SP**. -- Campinas: IPES Editorial, 2009. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/departamentos/deafa/qvaf/livros/foruns_interdisciplinares_saude/afqv/livro_afqv.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2013 http://comunidades.mda.gov.br/dotlrn/clubs/alimentaoescolar/contents/bug?page=6&format=table&f_state=224&bug_number=35&orderby=summary%2Casc

SOUSA, A. F. M. de; NOGUEIRA, J. A. D.; REZENDE, A. L.G. de. Estratégias de Capacitação de Professores do Ensino Fundamental em Atividade Física e Alimentação Saudável. **Motriz**, vol.18, n.3, pp. 581-589, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000300018&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2013.

SOUZA, E. Avelino de; BARBOSA FILHO, V. C.; NOGUEIRA, J. A. D.; AZEVEDO JUNIOR, M. R. de. Atividade Física e Alimentação Saudável em Escolares Brasileiros: revisão de programas de intervenção. **Cad. Saúde Pública**, vol. 27, n.8, pp. 1459-1471, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000800002&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2013.

VASCONCELLOS, M. B. de; ANJOS, L. A. dos; VASCONCELLOS, M. T. L. de. Estado Nutricional e Tempo de Tela de Escolares da Rede Pública de Ensino Fundamental de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 713-722, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2013000400009&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2013.

Proposta pedagógica da escola SESC: uma análise a partir da disciplina Educação Física

*Aline Silva Ferreira*¹

Introdução

O êxito no processo de ensino-aprendizagem dentro da escola está ligado à forma como o saber escolar será sistematizado. Saviani (2003) afirma que o saber escolar ou currículo refere-se à organização sequencial e gradativa do saber produzido historicamente.

Algumas instituições possuem, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), orientações sobre a necessidade da organização do conhecimento; outras nem possuem um documento formalizado, muito menos o cobram do coletivo de professores e da equipe pedagógica. Segundo Soares *et. al* (2013) a Educação Física é uma prática pedagógica que tematiza cinco conteúdos principais: *Dança; Esporte; Lutas; Ginástica e Jogo*, que configuram elementos da cultura corporal².

¹ Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará, Especialista em Educação Física Escolar pela Escola Superior Madre Celeste. E-mail: linesilva_ferreira@hotmail.com

² Segundo Soares *et. al* (2009), a cultura corporal como representações simbólicas de realidades vividas, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas pelo homem. São exteriorizados pela expressão corporal e necessitam ser transmitidos aos alunos na escola.

Destes temas surgem diversas possibilidades de trabalho, porém, ainda hoje encontramos professores que se detêm, segundo Soares *et al* (2009), à uma Educação Física que traz como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, no qual materializa-se através, e principalmente, do esporte. Dessa forma, a socialização de outros elementos da cultura corporal é negada ao aluno, como afirma Reis *et al* (2013, p. 56).

[...] é possível encontrar na Educação Física tendências que negam a apropriação do saber sistematizado por parte das frações menos privilegiadas da classe trabalhadora, ao proclamar como seu papel central o desenvolvimento da aptidão física ou a “valorização da cultura popular” em detrimento da cultura erudita.

Os procedimentos didáticos-metodológicos também estão atrelados à esta organização, pois existem diversas formas de transmitir este conteúdo ao aluno. Não se trata apenas de saber quais conteúdos, mas também, com que estratégias serão abordados.

A sistematização dos conteúdos nos instigou bastante, pois a Educação Física, diferente de outras disciplinas do currículo, possui, na maioria das vezes, apenas uma sistematização geral em cima dos grandes conteúdos, mas não sobre o que e como organizar em cada ciclo de ensino da Educação Básica.

Por exemplo, é possível o trabalho com o conteúdo “ginástica” no decorrer de toda a vida escolar do aluno, porém, cada professor organiza o currículo a seu modo e tal conteúdo, na maioria das vezes, pouco aparece nas práticas da disciplina; o que não ocorre em outras disciplinas. Na matemática, por exemplo, sabemos que no 9º ano todos estudam logaritmo, enquanto que, na Educação Física, uma escola pode focar suas aulas apenas no esporte, em outra, os alunos estão trabalhando danças folclóricas, enfim, não há uma padronização. Dessa forma, se houver a necessidade de um aluno mudar de escola no decorrer do ano, fica impossibilitado de dar continuidade de conteúdos na transição de uma escola para outra.

Devido a essa falta de organização de conteúdos, o que é ou deve ser ensinado acaba ficando por conta daquilo que o professor de EF tem mais domínio, fazendo das suas aulas e/ou da sua prática pedagógica uma mera reprodução daquilo que ele vivenciou em boa parte da sua vida escolar [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 10).

Isso, muitas vezes, interfere em como o professor desenvolverá a disciplina no decorrer do ano letivo, pois, assim como existem professores preocupados com a sistematização dos conteúdos da disciplina; outros, lançam mão da liberdade de escolha e formulam suas aulas apenas em torno dos conteúdos que se sentem mais seguros.

Nesse sentido, interessa-nos entender como a Educação Física é articulada no currículo da Escola Sesc, um desdobramento dos serviços ofertados pelo Serviço Social do Comércio (SESC), e que é regido a nível Federal. Entender como esta articula conteúdos escolares ao cotidiano desta instituição que está presente em diversas cidades do país.

Nosso objetivo, portanto, é analisar a proposta pedagógica da Escola Sesc, buscando compreender a organização curricular da mesma e como se estrutura a sistematização dos conteúdos da Educação Física. Para isso, utilizamos a pesquisa documental, que, de acordo com Gil (2002), vale-se de materiais que podem ser reelaborados ou que ainda não receberam um tratamento analítico, devido à possibilidade de mudança dos objetos da pesquisa.

Partimos nossa investigação dos seguintes questionamentos: Será que há alguma proposta pedagógica para as disciplinas do currículo da escola SESC? Há alguma concepção de currículo e sociedade que rege esta organização escolar? Há uma metodologia indicada para a materialidade da Educação Física? Como estão sistematizados os conteúdos da Educação Física dentro dos ciclos? Qual o objeto de estudo da Educação Física que a proposta pedagógica do Sesc acredita?

Diante de tais inquietações, tomamos como metodologia a análise da proposta pedagógica do Sesc, documento que busca direcionar e organizar a prática pedagógica e visa garantir a unidade entre as equipes nacionais.

Sobre o SESC, sua escola e seu currículo

A concepção de currículo vigente em grande parte das escolas busca atender às necessidades da sociedade burguesa, tratando-se de uma educação pautada no senso comum, muitas vezes fragmentada, desarticulada e pragmática (SAVIANI, 2013).

É importante analisarmos um currículo que busque superar este modelo indo além dos muros da escola, pois compreende-se a superação do modo de produção capitalista. Sendo assim, utilizamos a Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2013) como elemento norteador de nossa prática.

A Pedagogia Histórico-crítica compreende a sociedade em sua intensa contradição e transformação, orientado e direcionado por um projeto histórico socialista, que considera a necessidade de transformação social, debatendo sobre a sociedade de classes e considerando a Educação transformadora da mesma. Diferente das teorias crítico-reprodutivistas, que consideram a sociedade capitalista não suscetível de transformações (MALANCHEN, 2014).

Do ponto de vista pedagógico trata-se de socializar o saber elaborado, que surge da prática social e é considerado uma força produtiva, “[...] a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução do princípio mais geral da socialização dos meios de produção” (Saviani, 2013, p.66), esta que é a bandeira básica de luta do socialismo. Porém na sociedade capitalista a tendência é torná-lo propriedade da classe dominante.

Para isso, esta pedagogia nos exige uma visão de mundo pautada no materialismo histórico e dialético, que é construído a partir da necessidade de superação das contradições e desigualdades desenvolvidas no modo de produção capitalista. A educação escolar

surge como consequência desta contradição, pois é determinada pela sociedade e age ativamente sobre ela.

Apesar do conhecimento de que é dever do Estado fazer o possível para melhorar as condições de vida da coletividade, decidiu-se reunir as entidades sindicais do comércio e associações comerciais de todo o Brasil com o objetivo de organizar um serviço social em benefício dos empregados do comércio e das respectivas famílias, com objetivo de promover o bem-estar social, qualificar e disponibilizar uma boa qualificação profissional (SESC, 2015).

De acordo com o regulamento do Sesc (2016), o Sistema S é formado por organizações criadas por diversos setores produtivos indo desde a indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) e o Serviço Social do Comércio (SESC).

A partir do **Decreto-lei nº 9853** de 13 de setembro de 1946, fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar o Serviço Social do Comércio (SESC). Dentre os muitos pontos que o Sesc deve considerar na execução de seus objetivos, alertamos para a assistência em relação aos problemas domésticos, como nutrição, habitação, vestuário, transporte, saúde e, principalmente, a Educação (SESC, 2016).

Segundo SESC (2015), tal instituição deve ofertar uma Educação de qualidade à clientela comerciária contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Neste sentido, e também devido ao seu contexto a nível nacional, a proposta pedagógica da Escola Sesc surge para garantir a unidade teoria-prática e assim sistematizar o conhecimento construído na interlocução entre o Departamento Nacional e os Departamentos regionais da instituição; além de trazer como objetivos a garantia de acesso aos conhecimentos produzidos pela história da humanidade (SESC, 2015).

Para podermos analisar a Educação Física presente na proposta pedagógica do Ensino Fundamental da Escola Sesc, precisamos compreender como se dá a organização deste documento. Este que se organiza em três grandes capítulos: *Fundamentos teóricos; áreas de conhecimento; e formação continuada.*

Nesse sentido, faz-se importante elaborar uma leitura dos fundamentos Teóricos da Escola, buscando compreender quais são as orientações metodológicas, a concepção de escola e de currículo privilegiados, para assim percebermos como se organiza a Educação Física no cotidiano da escola e como esses fundamentos interferem na forma como o professor irá trabalhar.

Segundo tal documento, esta proposta pedagógica caracteriza-se apenas como norteadora da prática pedagógica e não como normatizadora da mesma. O documento apresenta a Educação Física enquanto área do conhecimento, trazendo diretrizes para o trato do Ensino Fundamental, nos anos iniciais (1º ao 5º ano).

Sobre a escola, observamos como um dos princípios fundamentais a construção de uma prática pedagógica que compreenda as diferenças dos alunos e que ao mesmo tempo promova uma interação entre os pares, ou seja, que o conhecimento seja partilhado entre crianças e professores, visando desenvolver competências para que as crianças compreendam e atuem no mundo em que vivem. Além disso, Sesc (2015) afirma que a pedagogia deve partir dos conhecimentos dos alunos e das necessidades sociais de aprendizagem.

A ideia é trabalhar com todos os elementos socioculturais possíveis e disponíveis, como forma de apreensão de valores emancipatórios. Isto significa dizer que se deve primar pelo incentivo às formas de pensar historicamente, pela problematização da realidade e, naturalmente, pelo engajamento da população infantil- e também de suas famílias- na luta pela

superação dos problemas reais emergentes na comunidade (Sesc, 2015, p.27).

Sobre o currículo, a proposta pedagógica busca ir além da visão tradicional, que considera todos os indivíduos iguais e o currículo apenas um grupamento de disciplinas e matérias. Na verdade, a proposta do Sesc acredita que o currículo está relacionado às metas e intenções da escola e que para cada tipo de ser humano almejado, há um tipo de currículo correspondente. Para isso, busca-se o auxílio dos conteúdos como matéria-prima para a formação de cidadãos autônomos e atuantes.

Os objetivos também surgem para dar apoio a este processo, pois é a partir deles que se materializa o que a escola deseja proporcionar ao aluno. Sesc (2015), observa que os objetivos devem ser utilizados desde a seleção e organização dos conteúdos até a definição dos recursos didáticos e procedimentos metodológicos.

Para que as ideias de formação de autonomia e criatividade dos alunos sejam alcançadas, precisa-se dos conteúdos indo além de temas desconexos. O documento nos traz três grandes categorias de conteúdos: *conteúdos conceituais*, que envolve fatos e princípios de uma área de conhecimento; *conteúdos procedimentais*, que dão conta das capacidades necessárias para o “saber fazer” e os *atitudinais*, que são voltados para a construção de valores (Sesc, 2015).

Para tal, é importante que os conteúdos não estejam desconectados da realidade, ou seja, que não haja o seu esvaziamento. A escola busca a formação de cidadãos informados, conscientizados e capacitados e acredita-se que há interlocução dos três tipos de conteúdos.

Para que isso se sistematize, é preciso que as disciplinas estejam articuladas, indo de encontro ao tradicional modo fragmentado em que muitas vezes se apresenta. Sendo assim, apresenta-se a interdisciplinaridade como um avanço

epistemológico e isto materializa-se a partir da organização do trabalho pedagógico por meio de projetos.

Entende-se que o trabalho com projetos poderá favorecer uma articulação de forma dinâmica e substantiva do conteúdo que se pretende desenvolver, com as informações que o envolve e, ainda, com os saberes que já se tinham formulado sobre ele (SESC, 2015, p. 36).

De acordo com o documento, estes projetos surgem no sentido de tornar a aprendizagem mais articulada e funcional. O tema pode ser feito junto às crianças, aos professores, a partir de alguma necessidade específica a ser trabalhada ou partindo das inquietações dos alunos, já que, ao buscar-se a formação de indivíduos comprometidos e sujeitos do mundo em que vivem, “só pode utilizar-se de uma organização pedagógica que inclua este mundo, em seus vários aspectos” (SESC, 2015, p. 36).

Sobre as áreas de conhecimento, novamente encontramos a relação com a importância de um educador que consiga superar o desafio da interdisciplinaridade aliado aos projetos. Para o documento do Sesc, são as atividades pedagógicas interdisciplinares e os processos pedagógicos participativos, que oferecem aos alunos diferentes habilidades para o desenvolvimento das competências nas diversas áreas, seja de dominar linguagens, solucionar problemas, construir argumentações e se colocar criticamente, entre outros.

Proposta pedagógica do SESC: a Educação Física

A proposta Pedagógica da escola SESC considera que a Educação Física assimilou diversas práticas corporais produzidas ao longo do tempo (jogo, brincadeiras, dança, lutas, ginásticas e esportes), com o critério de expressar representações de diversos aspectos da cultura humana.

Logo em seguida, apresenta uma preocupação em relação a visão que a Educação Física muitas vezes apresenta dentro da escola. A primeira se faz sobre a dificuldade da interdisciplinaridade desta com outras disciplinas e a segunda está ligada a primeira, que seria o estereótipo de que a Educação Física está ligada apenas ao lazer. Infelizmente esta disciplina ainda é considerada uma espécie de prolongamento da hora do intervalo.

A partir disso, o texto mostra que a Educação Física vai além deste pensamento relacionando-a com Educação de Movimentos, na qual não deve estar associada a atividade técnica simplesmente, mas também à cultura, pois o modo como o corpo é usado na resolução de desafios é intrínseco ao código de um grupo.

De acordo com Sesc (2015), a inteligência corporal utilizada na resolução de problemas chama-se inteligência cinestésico-corporal, que pode ser mais ou menos desenvolvida dependendo da história e habilidade de cada um.

Também se faz importante que os conteúdos sejam acrescidos de reflexões em torno da estética, do desempenho, da ética e da construção da cidadania. Para isso, aposta-se como estratégia pedagógica a valorização de construções coletivas e participativas dos projetos de ensino, a troca entre pares e a interdisciplinaridade, pontos já citados e presentes na organização curricular da escola.

É interessante observarmos o momento em que o texto cita algumas abordagens que constituem a perspectiva de pensamento para a Educação Física, fruto de diversos contextos políticos e históricos, mas que acredita que “O que se pretende, no entanto, é que as ações relacionadas à Educação Física estejam integradas à proposta político-pedagógica da escola, sejam correntes com o conjunto das ações educativas propostas” (SESC, 2015, p. 242).

A partir disso, defende como objeto de estudo da Educação Física a Cultura Corporal de Movimento

A concepção de cultura corporal de movimento compreende os conteúdos e as capacidades a desenvolver como produtos

socioculturais, possibilitando o acesso a todo cidadão, estando desprovida das características históricas que privilegiam o desempenho físico e técnico e da seletividade que julgava os aptos e inaptos para as práticas corporais (SESC, 2015, p. 239).

Nesse sentido, de acordo com Betti e Zulliani (2002), o papel da Educação Física seria o de integrar o aluno na cultura corporal de movimento, com o intuito de formar o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para utilizá-la em benefício da qualidade de vida.

Entende-se como temas da Cultura Corporal de Movimento o jogo, esporte, atividades rítmicas e expressivas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física (BETTI; ZULLIANI, 2002). Além do benefício da qualidade de vida o objetivo é preparar o aluno para incorporar e compreender os produtos da cultura corporal de movimento no seu dia-a-dia de forma crítica, principalmente sobre as relações entre mídia e mercado.

O acesso à cultura lúdica, seus espaços, objetos e meios de informação e formação, são necessidades a serem atendidas, uma vez que geram saúde, trocas de informações entre gerações e colaboram na construção de uma consciência crítica dos valores sociais, da mídia que gira em torno do mercado esportivo e do consumo consequente, alertando para a ética profissional, a violência, o uso de *dopping* e outras práticas degenerativas (SESC, 2015, p. 243).

Desta forma, em função da influência da mídia televisiva, que muitas vezes gera opiniões descontextualizadas e sem teor construtivo, a Educação Física precisa discutir e construir estratégias com os alunos, que confrontem a cultura de exclusão e de consumismo.

Diferente desta visão, defendemos outro objetivo e objeto de estudo para o trato da Educação Física na escola. Concordamos com Soares *et al* (2009), ao afirmar que esta é uma prática pedagógica,

que no âmbito escolar, tematiza o jogo, lutas, dança, ginástica e o esporte, estes que configuram o que chamamos de cultura corporal.

Na perspectiva da Cultura Corporal, Soares *et al* afirma que busca-se desenvolver uma reflexão sobre este acervo que foi produzido historicamente e culturalmente desenvolvido, e que se tornaram patrimônio cultural da humanidade. Portanto, é fundamental o desenvolvimento da noção de historicidade dos temas que a constituem, para que o aluno compreenda o contexto em que as mesmas foram construídas.

Há aqui a necessidade de contribuir para a construção da consciência crítica dos alunos, no entanto, diferente da proposta atribuída à Cultura Corporal de movimento, precisamos ir além da reflexão sobre mídia, mercado e exclusão dos menos aptos, pois

(...)contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos- a emancipação- negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES *et al*, 2009, p. 41).

Logo, a expectativa da Educação Física, tendo como objeto a Cultura Corporal, é de construir a consciência crítica do aluno para que o mesmo compreenda como a sociedade capitalista influência diretamente no seu meio de vida e nas práticas do seu dia-a-dia. Este pensamento exige uma teoria da Educação Física que consolide uma prática transformadora e isto se materializa através da abordagem metodológica denominada crítico superadora, que se apresentou enquanto referencial teórico que consubstanciou a pós-graduação na Escola superior Madre Celeste - ESMAC.

A pedagogia crítica superadora acredita que os conteúdos devem ser organizados de forma que as referências se ampliem no pensamento do aluno de forma espiralada, para isso, Soares *et al* (2009), afirma ser a escolarização em ciclos como a melhor forma

de organizar o conhecimento, nos quais são divididos englobando até o Ensino Médio.

Segundo Soares *et al* (2009), o primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade; o segundo ciclo vai da 4ª a 6ª série, caracterizando-se como o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; o terceiro vai da 7ª a 8ª, que diz respeito ao ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento e por último se dá na 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, referente ao ciclo de aprofundamento do conhecimento.

A proposta pedagógica do Sesc, por sua vez, também se encontra dividida em ciclos. No entanto, como trata-se apenas das séries iniciais do Ensino Fundamental, organiza-se em dois ciclos, um com o 1º, 2º e 3º anos e o segundo com o 4º e 5º anos. O documento apresenta os objetivos gerais para a Educação Física e traz os objetivos específicos voltados para cada ciclo.

Os objetivos gerais se estruturam de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de organizar um ensino que permita ao aluno atingir diversas competências. Dentre elas, destacamos que os alunos devem ser capazes de reconhecer a Educação Física enquanto área do conhecimento que trata pedagogicamente das práticas corporais dos jogos, brinquedos e brincadeiras, esportes, danças, as lutas e as ginásticas, compreendo a importância desses conteúdos para a vida dentro e fora do contexto escolar (SESC, 2015). Ademais, possui muitos objetivos relacionados ao cuidado com o corpo e com o convívio social. Ao realizarmos a leitura deste trecho e identificarmos a partir do que ele foi estruturado, precisamos nos remeter novamente ao sentido do surgimento do Sesc para compreendermos o porquê da utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O Sesc é uma instituição que está ligada ao comércio, sendo criada para dar assistência ao trabalhador, surgindo em um contexto relacionado a ideias neoliberais, nas quais defendem a não participação do Estado na economia. Sendo assim, a Educação passa

a ser utilizada como mecanismo de mercado e usada como forma de atender às necessidades do processo produtivo.

Segundo Monteiro e Bertoldo (2010), além de visar a privatização da educação o processo de reprodução do capital requer que a escola forme trabalhadores de acordo com os novos padrões de exploração, onde aluno deve ser formado para ter autonomia, para tomar iniciativas além de uma formação polivalente afim de atender as demandas do mercado.

Para que haja a adequação aos mecanismos de mercado a educação deve dirigir o seu ensino às determinações do modelo social, “[...] as resoluções político-educacionais expressas nos documentos oficiais estão atreladas à objetividade econômica, hoje sob a ideologia neoliberal” (MONTEIRO e BERTOLDO, 2010, p. 3).

O MEC elabora os Parâmetros curriculares Nacionais, sendo referência para a construção de currículos escolares em todo país, no qual podemos visualizar o acordo com as políticas assumidas pelo Estado. Nesse sentido, Monteiro e Bertoldo (2010) afirmam, que o construtivismo é uma das correntes teóricas adotadas pelos PCNs.

De acordo com Duarte (2010), o construtivismo, que possui a epistemologia genética de Jean Piaget como referência central, acredita que a gênese e o desenvolvimento humano são promovidos pela adaptação do organismo ao meio ambiente, ou seja, do ponto de vista pedagógico, as melhores atividades seriam as que promovam o conhecimento espontâneo do aluno.

Nesse sentido, construtivismo possui como base o lema “aprender a aprender”, que segundo Duarte (2001), apresenta quatro posicionamentos valorativos, que seriam: a ideia de garantia de autonomia do indivíduo, por meio do aprender sozinho; a ideia de que é mais importante construir um método científico do que aprender o que já foi descoberto; as atividades devem ser impulsionadas pelos interesses e necessidades da própria criança e que devem preparar o indivíduo para acompanhar a sociedade em constante mudança.

[..]o princípio de que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e o princípio de que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente (DUARTE, 2001, p.36).

Esta seria uma forma de adequar a escola ao capitalismo atual para que formasse trabalhadores segundo os novos padrões de exploração. Nele, o que importa não é mais o conhecimento, mas sim a adaptação ao sistema e o professor se torna apenas o facilitador desse processo.

O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. (DUARTE,2010, p. 38).

Além de definir os objetivos gerais, também é possível encontrarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais servindo como suporte para a seleção dos conteúdos da Educação Física, através dos Eixos Norteadores. Brasil (1997), apresenta alguns critérios para a seleção e organização dos conteúdos afim de efetivar os objetivos propostos. Dentre eles estão a relevância social, as características dos alunos e as características da própria área.

O objetivo de cada um dos critérios é, respectivamente, de selecionar práticas corporais que tenham presença marcante na sociedade brasileira e favoreçam a ampliação das capacidades dos alunos; é de considerar a diferença entre regiões, cidades e localidades do país e as possibilidades de aprendizagem de cada aluno e, por fim, realizar um recorte na enorme gama de conhecimentos produzidos na área da Educação Física (BRASIL,1997).

Os conteúdos estão divididos em três blocos, que se articulam entre si, mas também possuem suas especificidades. Estão divididos em a) Conhecimentos Sobre o Corpo; b) Esportes, jogos, lutas e

ginásticas e c) Atividades rítmicas e expressivas. Segundo Brasil (1997), esta organização possui a função de evidenciar quais são os objetos de estudo e de aprendizagem que estão sendo priorizados e assim auxiliar o trabalho do professor.

Neste tópico, dentro da proposta pedagógica do Sesc, é possível vermos algumas definições sobre os conteúdos abordados em cada eixo e em seguida a presença dos objetivos para cada um deles. Sesc (2015), afirma que os eixos destacados apresentam elementos comuns na sua estrutura e função, porém podem ser agrupados de diferentes formas.

Para o Sesc o eixo norteador é importante para dar autonomia ao aluno e sempre busca utilizar os conteúdos para que esse aluno possa compreender a relação dos mesmos com as alterações que o corpo apresenta durante os exercícios, ou sobre a importância dos conteúdos específicos da Educação Física em seu cotidiano dentro e fora da escola. Acredita-se que o aluno precisa conhecer a história das práticas corporais e assim as reconheça enquanto produção humana.

Quando olhamos sobre a perspectiva da pedagogia crítico-superadora, utilizamos os próprios temas da cultura corporal como base para a organização dos conteúdos da Educação Física. Segundo Soares *et al* (2009), durante a organização do conhecimento é importante considerarmos a influência das vivências particulares dos alunos e os condicionantes impostos pela sociedade impõe sobre a expressão corporal dos alunos.

[...] o paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal defende a tematização dos conteúdos de forma crítico-superadora. A tematização defendida por esta proposta abrange a compreensão das relações de interdependência que os diferentes conteúdos da cultura corporal têm com os grandes problemas atuais [...] (REIS *et al*, 2013, p. 57).

Ou seja, fazer com que o aluno compreenda que tais práticas possuem relação e muitas vezes sofrem interferência da sociedade e

do próprio modo de produção, no caso, da sociedade capitalista. Logo, os conteúdos devem ser selecionados, organizados e sistematizados buscando superar os gestos técnicos e fundamentos e promovendo “ [...] uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade” (Soares, *et al*, 2009 p. 85).

Para isso, é importante que haja preocupação com a seleção e organização dos conteúdos no decorrer dos ciclos. O conhecimento deve ser tratado afim de atingir os princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição indo de encontro a perspectiva da lógica formal de fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade e etapismo (SOARES *et al*, 2009).

Soares *et al* (2009) afirma, que para atingir estes princípios dialéticos há algumas exigências para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino e que se vinculam aos princípios dialéticos. O primeiro princípio importante para a seleção dos conteúdos está relacionado a relevância social do mesmo, considerando a sua origem e a relevância que determinou o seu ensino.

Este mesmo princípio vincula-se ao de contemporaneidade do conteúdo, garantindo o que há de mais moderno, acompanhando o avançar da ciência e tecnologia. Porém, não devemos esquecer do conteúdo considerado clássico, que é diferente do conhecimento tradicional, para Saviani (2013), o clássico resiste ao tempo nunca perdendo sua contemporaneidade; diferente do tradicional.

Este princípio pode ser relacionado a um dos posicionamentos do tema do “aprender a aprender”, no qual a Educação deve preparar o indivíduo para os constantes avanços da sociedade. No entanto, devemos compreender que não se deve negar os conteúdos científicos já produzidos, pois são frutos da produção histórica humana e possuem caráter permanente,

O professor, no momento de seleção dos conteúdos, deve adequá-los ao próprio conhecimento, possibilidades e qualidades do

aluno. Processo este conhecido como adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno. Além disso, Soares *et al* (2009) afirma, que durante esta organização é importante atentarmos à forma como os conteúdos serão tratados no currículo e quanto a lógica que os mesmos serão apresentados ao aluno, princípios que remetem à necessidade de organização e sistematização dos conteúdos.

Um deles é o princípio do confronto e contraposição de saberes, que seria o confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal. Não se trata de desmerecer ou negar a cultura popular, mas compreender que, progressivamente, o aluno incorpora essas referências e vai construindo o conhecimento sistematizado.

De acordo com o documento do Sesc (2015), é importante a valorização do conhecimento prévio das crianças, buscando a valorização da autonomia e do senso crítico do aluno, características aparentes do construtivismo. Tais objetivos serão alcançados dentro da proposta pedagógica a partir do desenvolvimento de projetos; através da interdisciplinaridade; ao propiciar a leitura e o posicionamento crítico e lógico perante a realidade.

Essas indagações levam à inevitável constatação de que a ideia de projeto remete a situar-se num processo, assim, o trabalho pedagógico é efetivo quando está em construção, permanentemente conectado ao mundo. Ou seja, ter em vista a execução de tarefas reais, inseridas na vida cotidiana (SESC, 2015, p. 37).

Para Duarte (2010), a pedagogia de projetos é compatível com a tese piagetiana (construtivismo), no qual a pesquisa, que deve partir de necessidades da vida real do aluno, é mais útil do que o conhecimento que o professor ensina opondo-se à organização curricular realizada pela escola, baseada em uma sequência lógica.

Diante disso, é possível percebermos que a ideia central da pedagogia de projetos confronta-se com a organização proposta pela pedagogia crítico- superadora, na qual o conhecimento é construído

de forma espiralada (apresentaremos a seguir). Ainda que estes projetos exijam conhecimentos provenientes do campo científico, “[...] o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana”. (DUARTE, 2010, p. 38).

Partindo da perspectiva dialética, os conteúdos devem ser apresentados fundamentados no princípio de simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, indo de encontro ao etapismo dos currículos tradicionais, nos quais diversos tipos de conteúdo são apresentados, criando uma visão isolada e fragmentada da realidade e dificultando, assim o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno.

É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (SOARES *et al*, 2009, p. 34).

Busca-se evitar desenvolver a compreensão dos dados de forma isolada com conteúdo diferentes a cada unidade. Em contrapartida, o conhecimento deve ser construído conforme as referências do pensamento vão se ampliando, ou seja, de forma espiralada. Portanto, “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (SOARES *et al*, 2009, p. 34), rompendo com a linearidade na qual o conteúdo é tratado na escola.

O desenvolvimento da noção de historicidade do conteúdo contribui para a ampliação do conhecimento, mostrando a evolução da produção humana e fazendo com que o aluno se identifique enquanto sujeito histórico. Porém, o aluno precisa compreender que o conhecimento é provisório e que, portanto, é preciso romper com a ideia de terminalidade do conteúdo, pois o que antes era considerado uma verdade, hoje pode ser superado.

A organização da escolarização em ciclos, proposta pela pedagogia crítico superadora, nos permite verificar o trato dos princípios dialéticos, principalmente o da simultaneidade do conteúdo e da construção do pensamento de forma espiralada, diferente da organização do Sesc, no qual encontramos objetivos amplos para cada ciclo.

Porém, toda essa organização muitas vezes esbarra na organização escolar no decorrer do ano. Para Saviani (2013), o currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola. No entanto, ele afirma que se disseminou que tudo o que ocorre dentro da escola é considerado currículo. Diante desta reflexão, Saviani (2013) critica o fato de que na escola, o secundário tem tomado o lugar do que é principal.

Pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2013, p. 15).

Um exemplo disso é a atenção dada às datas comemorativas, como por exemplo o dia das mães, festa junina e jogos. Enquanto isso, pouco tempo é destinado ao saber sistematizado, ou seja, toda a organização feita para que a construção do conhecimento ocorra é interrompido para dar espaço aos ensaios e aos treinos para os eventos.

Porém, se sairmos desta perspectiva buscando ministrar outro conteúdo durante o período, ainda assim somos obrigados a parar as atividades para poder dar conta das demandas, contribuindo para a construção de uma “visão utilitarista do conhecimento, no sentido de estabelecerem um vínculo direto (e restrito) entre o conteúdo escolar e a prática imediata [...]” (BARBOSA, 2000, p. 83). Neste sentido, a dinâmica de projetos também acaba interferindo na organização proposta pelo professor, a partir do momento em que pode envolver a escola toda ou apenas um grupo de trabalho. Segundo Sesc (2015), os projetos surgem no

sentido de tornar a aprendizagem mais ampla, funcional e articulada.

[...] no caso da escola, para que as perguntas se transformem em projetos possíveis, precisa ser de um tipo especial, capaz de mobilizar um grupo. Para tamanho desafio, muitas vezes, é preciso que o professor problematize ou mesmo abra mão do conhecimento seguro, de seus jeitos estabilizados, do seu conhecimento de fazer, das práticas pedagógicas legitimadas (SESC, 2015, p. 37).

No entanto, principalmente quando envolvem a escola toda, os projetos fazem com que os professores saiam do que compete às suas disciplinas para poder atender a demanda proposta. Percebemos que se objetiva que o professor saia da sua zona de conforto, no entanto, por vezes acaba influenciando na forma como o mesmo vai tratar o que compete a sua disciplina.

Ao fim do documento do Sesc, encontramos ainda algumas considerações para o trabalho com a Educação Física, no entanto, é possível perceber o quanto são limitadas, pois limita-se a tratar a disciplina como educação de movimento, ao tratar da construção da motricidade das práticas e relacionando a questão de atenção ao desempenho dos alunos; a relação de gênero nas atividades (meninos x meninas).

Ao fazermos esta observação, é possível analisarmos que estas considerações possuem relação com as orientações gerais presentes nos parâmetros curriculares nacionais. Em uma destas orientações é possível percebermos um tópico que traz a importância do pensamento crítico durante as aulas. No entanto, em uma leitura minuciosa, trata-se da crítica voltada à questão da mídia.

Orienta-se que o professor questione com os alunos os padrões de beleza, saúde e estética, ou a relação dos tipos físicos com o consumo de produtos e serviços. Em contrapartida, Soares *et al* (2009) nos mostra a importância de fugir da teorização abstrata e

do praticismo trazendo princípios importantes para a prática em aula, através de alguns procedimentos didático-metodológicos.

[..] os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas (SOARES *et al*, 2009, p. 85).

Soares *et al* (2009), afirma (e concordamos com) a necessidade de compreendermos que a seleção e a organização dos conteúdos devem ter coerência ao objetivo de promover a leitura da realidade. Além disso, devemos analisar o que determinou a necessidade de ensino e por vezes, a realidade material da escola, ou seja, trata-se da construção do conhecimento da forma de um espiral ascendente na qual, a partir da sua primeira leitura, o aluno vai reformulando seu entendimento sobre a realidade.

Considerações finais

Durante anos a Educação Física foi sinônimo de repetição, memorização e reprodução de movimentos e comportamentos, que se materializavam no desenvolvimento da aptidão física do homem, tendo selecionado o esporte como possibilidade para desenvolver o alto rendimento. No entanto, estes não devem ser considerados elementos únicos e exclusivos do ensino e aprendizagem.

No decorrer desta pesquisa analisamos a proposta pedagógica da Escola Sesc tendo como aporte teórico a abordagem Crítico-Superadora, na qual observamos as considerações sobre a Educação Física e seus conteúdos. O projeto da escola traz como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal de movimento.

Este objeto considera importante a utilização prática da Educação Física no cotidiano, principalmente na busca pela

discussão e construção de estratégias que confrontem a cultura massificada pela mídia, que exclui e, ao mesmo tempo, por exemplo, massifica o consumo.

Na proposta organizada pela Escola Sesc encontramos uma Educação Física relacionada à educação de movimentos, compreendendo-a não apenas como uma atividade técnica, mas também cultural, pois não se busca dar ênfase à aptidão física e o ao rendimento, busca-se uma proposta mais abrangente.

De acordo com o programa, o fundamental é dar acesso às práticas corporais humanas dando estímulos para que cada aluno vivencie dentro de suas possibilidades a valorização dos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos em outros espaços de convivência. A construção, a partir do que o aluno gostaria de aprender e do conhecimento relacionado a sua necessidade, materializa-se no documento da Escola Sesc, principalmente a partir da pedagogia de projetos.

Porém, não conseguimos analisar a busca de um salto qualitativo que garanta ao aluno ampliar suas referências buscando estabelecer relações com projetos políticos de mudanças sociais; diferente do que a abordagem metodológica de ensino Crítico-Superador propõe. Esta, que tem a cultura corporal como objeto da Educação Física Escolar, busca desenvolver a reflexão crítica do aluno sobre o conhecimento e proporcionar experiências que levem à mudança desta realidade.

Os temas da cultura corporal possuem intenções e significados, que se relacionam diretamente às intenções e objetivos do homem, ou seja, estes temas relacionam-se com a realidade e, portanto, com os grandes problemas atuais, como saúde pública, meio ambiente, violência, por exemplo. Portanto, o conteúdo deve ser problematizado e não apenas repassado ao aluno.

A partir da análise do documento do Sesc, identificamos que o currículo defende a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes, utilizando como base, para delimitar os objetivos e os conteúdos da Educação Física, os Parâmetros Curriculares

Nacionais. Nesse momento encontramos uma fragilidade, visto que os parâmetros utilizam valores neoliberais para orientar a educação, que passa a ser utilizada para adequar aos mecanismos de mercado, ao mundo do trabalho e ao processo produtivo.

O construtivismo, também proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é utilizado como forma de superar o foco somente no ensino e no professor, para dar espaço ao processo de formação do aluno. Percebemos assim, o surgimento de uma proposta de conteúdo totalmente utilitarista e pragmática, voltada para resolução de problemas e aplicação imediata pelos alunos.

Para a organização destes conteúdos, decidimos trazer enquanto proposta para o debate a organização pedagógica sistematizada para a Educação Física e elaborada pela Secretária de Educação do município de Pernambuco (2008)³. Esta proposta se estrutura por meio de unidades didáticas da Educação Física que se organizam em 5 eixos temáticos baseados nos temas da cultura corporal (ginástica, dança, lutas, jogo e esporte), nos tempos pedagógicos dos anos escolares e de acordo com a realidade de cada instituição de ensino.

A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola Sesc e sua organização feita com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais buscam auxiliar o professor na efetivação de seus objetivos, todavia, precisamos ir para além da simples divisão dos conteúdos ao longo dos ciclos, mas devemos compreender a metodologia utilizada para repassá-los.

Para isso, lançamos mão do método dialético do conhecimento⁴, no qual se divide em três fases – prática, teoria, prática- que se desdobram nos cinco passos da Pedagogia Histórico-

³ PERNAMBUCO. **Orientações Teórico- Metodológicas ensino fundamental:** Educação Física; Ensino Fundamental e médio. Recife: Secretaria de Educação, 2010.

⁴ Proposto por João Luiz Gasparin no livro Uma didática para a pedagogia Histórico- Crítica (2007).

crítica⁵ e surgem como contribuição para a Organização do Trabalho Pedagógico do Professor.

O ponto de partida da organização é a prática social (inicial), tanto do professor como do aluno; seguindo da problematização desta, na qual surgem questões sobre esse conhecimento e sobre o que é preciso dominar para respondê-las. Para isso, é preciso apropriar-se de instrumentos teóricos e práticos, no qual caracterizamos como o passo chamado de instrumentalização.

O quarto passo, conhecido como catarse diz respeito ao momento em que, a partir da apropriação feita anteriormente, um novo entendimento sobre a prática social começa a ser construído. O ponto de chegada é a prática social final, na qual a realidade encontrada no ponto de partida não é mais a mesma, ou seja, a teorização permite passar do senso comum particular como única explicação da realidade para os conceitos científicos e universais.

Nesse sentido, precisamos nos articular para seguir uma abordagem que busque ampliar a visão de totalidade do aluno, fazendo-o compreender a relação do conteúdo com a realidade e o faça dar um salto qualitativo, saindo do senso comum. Para isso, a forma como os conteúdos serão escolhidos e organizados e como serão transmitidos aos alunos é de extrema importância para uma nova compreensão da Educação Física e do mundo.

Referências

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional: os parâmetros curriculares Nacionais**. Campinas, SP: 2000.

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

⁵ Proposto por Demerval Saviani no livro *Escola e Democracia* (2012).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília, DF, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Márcia, Duarte, Newton. (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias; apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico- crítica.** 4. Ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

MONTEIRO, Jirlene Barros; BERTOLDO, Edna. **O construtivismo e o neoliberalismo na Educação Escolar,** 2010, Alagoas. Disponível em : <http://docplayer.com.br/7207122-Palavras-chave-educacao-escolar-construtivismo-neoliberalismo.html>. Acesso em: 14 mai. 2017.

PERNAMBUCO. **Orientações Teórico- Metodológicas- ensino fundamental:** Educação Física; Ensino Fundamental e médio. Recife: Secretária de Educação, 2008.

REIS, Adriano de Paiva *et al.* **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física.** Juiz de Fora: UFJF, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados,2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico- Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados,2013.

SESC. Departamento Nacional. **Proposta pedagógica [do] ensino fundamental; anos iniciais.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015. 274 p.

SESC. Serviço Social do Comércio. **Legislação do Sesc.** Rio de Janeiro 2016

SOARES *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física.** – São Paulo: Cortez, 2009.

Jogo e teoria histórico-cultural em diálogo para a Educação Física escolar nas primeiras séries do ensino fundamental

Gabriel Pereira Paes Neto¹

Renan Santos Furtado²

Sônia Regina dos Santos Teixeira³

Introdução

Nesta pesquisa bibliográfica, que é mais especificamente um ensaio teórico, analisamos a categoria jogo como conteúdo da Educação Física nas primeiras séries do Ensino Fundamental, buscando o diálogo crítico e dialético a partir da leitura e aproximações com a Teoria Histórico-Cultural. Elencamos como a primeira tese desse constructo, a de que, no jogo, as crianças podem desenvolver várias e amplas capacidades humanas, pois, brincam, imitam, seguem regras, dialogam e interagem com outras crianças. Portanto, analisamos o jogo enquanto conteúdo e método nas aulas

¹ Professor do curso de Educação Física na Escola Superior da Amazônia; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPa. E-mail: gabrieledfisica@hotmail.com

² Professor de Educação Física, estudante da pós-graduação em Educação Física escolar da ESMAC. E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br

³ Professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPa. Endereço para correspondência: Travessa Guerra Passos, N° 166 – Bairro: Guamá, CEP: 66073-250, Belém-Pará. E-mail: sreginatx@gmail.com

de Educação Física a partir de pressupostos de dois autores Lev Vigotski e Daniil Elkonin e alguns de seus interlocutores no Brasil.

Lazaretti (2011) comenta que, para Vigotski e Elkonin, a importância da brincadeira perpassa pela evolução das motivações e necessidades das crianças, na superação do egocentrismo cognitivo, na evolução das ações mentais e na evolução da conduta arbitrada, organizada e mediada pelo professor nos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental.

Em geral, cada indivíduo, durante o transcorrer da vida, se apropria dos resultados construídos historicamente pelo conjunto da humanidade, da cultura em geral, processo esse que os colocam com as características especificamente humanas. Vigotski nos diz que a formação de uma personalidade humana consciente tem sua gênese nas relações sociais (Vigotski, 2000). Para Elkonin (2009), o processo educativo é orientado permanentemente por adultos, os quais cabem a estes o papel de estimular a mediação das atividades na escola.

A partir destas primeiras premissas procuramos compreender o jogo também como fenômeno humano, histórico, cultural e social. Perpassamos brevemente pelas diferenças entre jogo e brincadeira, assim como a manifestação do fenômeno jogo nas séries iniciais. Todavia, a partir da categoria situações de ensino, abordamos a categoria jogo e suas relações e possibilidades com a Educação Física, baseados pela teoria Histórico-cultural.

Considerando que o jogo faz parte das manifestações humanas e do processo de construção do gênero humano, precisamos compreender que a dinâmica da vida no contato com o outro e com o meio, a sociabilidade, os hábitos, as práticas, festas, transformaram-se no decorrer da história humana e muito do que foi vivenciado na prática social cotidiana foi materializado na cultura corporal dos indivíduos. Tal como aponta Taffarel (2012), o ser humano transformou e envolveu os jogos em atividades de trabalho, assim, os jogos tiveram, sua gênese em um processo histórico que decorreu do trabalho.

Destarte, a partir da breve contextualização acima exposta, sinalizamos que, o objetivo geral da pesquisa foi: analisar as possibilidades do jogo a partir teoria Histórico-cultural para a Educação Física escolar nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Também tivemos como objetivos específicos discutir as relações entre educação, aprendizado e desenvolvimento humano, assim como, tratar dos fundamentos teóricos e metodológicos do jogo para a Educação Física escolar. Dessa forma, tivemos como problema de pesquisa: quais as possibilidades do jogo a partir teoria Histórico-cultural para a Educação Física escolar nas primeiras séries do ensino fundamental?

Acreditamos na relevância dessa pesquisa, pois pode vir a proporcionar contribuições para o fortalecimento do debate sobre o jogo no Brasil, especificamente para o campo da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, indicando fatores que possibilitem a prática pedagógica do jogo como trabalho educativo. Tal pesquisa pode se tornar ainda mais relevante à medida que contribua para a possível materialização de propostas pedagógicas em escolas e o avanço epistemológico das categorias em estudo.

Metodologia

Com base nas obras de Gamboa (2009; 2010) e Netto (2011), optou-se pelo materialismo histórico dialético como a lente que ajudou a olhar o objeto dessa pesquisa, com o propósito de desenvolver análises que nos orientasse fundamentos críticos e dialéticos.

Segundo Paixão (2013), a construção do conhecimento é um movimento de complexidades conceituais e metodológicas. Neste sentido, buscamos a aproximação com a categoria jogo a partir de leituras, oficinas, pesquisas sintetizadas em TCCs e Monografias. Mantendo e ampliando a nossa curiosidade epistemológica no sentido de Freire (1996) pelo fenômeno em questão.

Todavia, orientando-as para as aproximações com a teoria Histórico-cultural. Foi assim que percorremos certo espaço e tempo na análise da categoria jogo e as aproximações teóricas anunciadas, em uma revisão bibliográfica no sentido de dar algumas possíveis respostas e contribuições para a Educação Física escolar nas primeiras séries do ensino fundamental.

Jogo, história e cultura: fundamentos para a formação humana

Nessa seção discutiremos o jogo enquanto fenômeno humano, histórico, cultural e social. Fazemos aproximações com a categoria trabalho, começamos a discutir o jogo protagonizado/de papéis sociais e a formação da criança a partir das experiências e da relação com o adulto, com o ambiente, em diversas situações de ensino. É por esta via que começaremos a pensar a categoria do jogo, como produção social e elemento singular da cultura humana, com possibilidades para a Educação Física escolar.

Lazaretti (2011, p.182) comenta que para Elkonin é fundamental que a criança se aproprie das relações humanas ao reproduzi-las em seus jogos. Para desenvolver tais afirmações, o pesquisador em questão, leal à Vigotski, desenvolveu diversas investigações e demonstrou que a brincadeira influencia nos aspectos mais importantes no desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança. A autora também comenta que para Elkonin as funções do adulto/professor são fundamentais na direção da brincadeira, todavia, a função do adulto é uma árdua tarefa, pois é difícil organizar e estimular a brincadeira/jogo.

Em síntese, segundo Marcolino, Barros e Mello (2014), a tese de Elkonin sobre a origem do jogo protagonizado/de papéis seria fundamental e, possivelmente a mais importante do autor, pois a partir dessa, compreende-se que a origem e o desenvolvimento do jogo estão ligados à assimilação da atividade humana e das relações sociais por cada criança, portanto, a orientação da criança é feita pelo adulto/professor. Ressaltando que tal condição humana se deu

ao longo da história da evolução. Nesse sentido, é possível buscar, através do jogo, a problematização, bem como a instrumentalização e catarses, partindo e chegando à compreensão da educação enquanto um espaço de prática social e vivência e explicação dos fenômenos humanos, buscando assim novas sínteses e aprendizados teóricos e práticos nas aulas de Educação Física.

Sobre a ontogênese do jogo, para Elkonin (2009) o ser humano transformou em jogos as atividades de trabalho, assim, os jogos tiveram sua gênese em um processo histórico que decorreu do trabalho e do processo de construção e vivência da cultura. Entretanto, por existir em diferentes povos e épocas, o autor explica que não há um momento histórico único para se dizer que surgiu o jogo.

Segundo Elkonin (2009) e Piccolo (2010), foi necessário o aparecimento e desenvolvimento do trabalho, enquanto ação humana, motivado pelas necessidades fundamentais ligadas neste momento à sobrevivência para então aparecerem atividades de outras ordens, tal como as lúdicas. Assim, as mesmas tiveram seu surgimento ligadas ao processo histórico do trabalho.

O jogo em sociedades primitivas, segundo Elkonin (2009), devia perpassar por atividades simples, no sentido de busca efêmera por distração, alegria e prazer. Considerando a complexidade dos instrumentos de trabalho, à medida que foram cada vez mais elaboradas as ferramentas, o seu uso tornou-se mais complexo, então se organizaram formas que as crianças aprendessem a manusear essas ferramentas, confeccionadas em tamanhos menores.

Elkonin (2009) e Piccolo (2010) explicam que as sociedades primitivas não reuniam condições objetivas suficientes para o surgimento de aspectos mais elaborados da cultura humana, tal como o jogo protagonizado. Contudo, diante do processo histórico de construção da cultura, num momento histórico de maior desenvolvimento do gênero humano, o jogo surgiu e foi sendo

desenvolvido, caracterizando uma nova posição social da criança, assim, essas passaram a reconstituir por meio do jogo a vida adulta.

Segundo Prestes (2011), o conceito de infância nem sempre existiu, “sempre houve criança, mas nem sempre houve infância” (p.3). Segundo a autora até a Idade Média, a criança era envolvida nas tarefas da vida cotidiana, assim, participava das atividades juntamente com os adultos. Compreende-se assim que as crianças aprendiam e se desenvolviam fundamentalmente na atividade coletiva e cotidiana juntos aos adultos.

Lazaretti (2011, p.202), explica que para Elkonin, a compreensão da natureza da brincadeira e do jogo possibilita o trabalho com o jogo na escola, como meio de educação e desenvolvimento da criança. A autora comenta que a brincadeira, a priori, não é uma atividade prazerosa, pois o papel e as regras devem ser cumpridas com exatidão pelas crianças. Assim, a limitação dos impulsos imediatos, perpassa pela capacidade de dominá-los, ocasionando a subordinação às regras. No entanto, o prazer encontra-se no resultado, quando a criança assume seu papel e o realiza com sucesso.

Nessa linha, de acordo com Elkonin na quarta fase de desenvolvimento do jogo de papéis começam a desenvolver-se as regras de comportamento. Nessa a conduta é determinada pelos papéis assumidos, no qual se revela claramente a regra dessa conduta. As fases estão destacadas por fases de desenvolvimento da estabilidade subordinadas às regras no jogo de papéis. Todavia, o papel está organicamente vinculado à regra de conduta, e que a regra vai, pouco a pouco, destacando-se como núcleo central do papel representado pela criança.

Para Lazaretti (2011, p.204), a principal mudança que se observa nesse processo é a transição da situação lúdica, então, jogos com regras em que essa situação imaginária e o papel são recorrentes. Contudo, no jogo de papéis a criança renuncia seu impulso imediato, coordenando cada ato de seu comportamento com as regras do jogo.

Segundo Lazaretti (2011, p.205-6), neste sentido, Elkonin recorreu aos jogos dinâmicos com regras, que, diferentemente dos jogos de papéis, têm um fim didático pedagógico, já que se apresentam tarefas didáticas concretas. De acordo com Lazaretti (2011, p.209-10), desmembram-se a regra e o papel e o sentido do jogo para a criança reside precisamente em interpretar o papel de acordo com as regras, assim, o fundamento do jogo está precisamente nas regras. A motivação, agora, da brincadeira não está no papel em si ou na situação imaginária, mas cada vez mais transferida aos resultados. Contudo, (p.213) ao passar à idade escolar, outra atividade será a dominante – a atividade de estudo, porém, a brincadeira não desaparece, apenas se torna mais imbricada com a realidade.

Todavia, é considerando essas questões do jogo, enquanto elemento da vida humana que se pode pensar, planejar, organizar e implementar atividades, conteúdos e situações de ensino para crianças e adolescentes, alunos da educação básica. Sendo assim, o adulto, no caso toda a equipe pedagógica, mais especificamente o professor de Educação Física (ênfase deste trabalho), pode socializar, criar, reconstituir, dialogar, debater, enfim, desenvolver situações de ensino organizados e mediados pelo professor, mas no qual o aluno e o espaço também têm um papel ativo.

Segundo Piccolo (2010), também fundamentado nas teses de Vigotski e Elkonin, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante, na qual geralmente se cria uma situação imaginativa que expressa as vontades da criança. Nessa atividade, a criança internaliza as regras sociais, a criança aprende com a outra criança ou com o adulto. Ainda, para o autor, as crianças se colocam questões e desafios, buscam compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade.

O jogo pode ser desenvolvido em diversas situações como conteúdo e método. Em ambos os casos pode ser desenvolvido tanto na teoria, quanto na prática. Considerando que professor e aluno devem ter um papel ativo, assim como o espaço escolhido para o

desenvolvimento das atividades. Pois, para Vigotski (2003a), o processo educativo “é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (p.80).

O trabalho com o jogo deve considerar que a formação humana se dá gradativamente e de forma cumulativa, a partir das experiências, leituras, diálogos, situações diversas da vida. Nesse sentido, Vigotski (2003a) nos diz que seria correto falar em reeducação. Para Vigotski (2003b), portanto, “não se trata apenas da educação, mas da refundição do homem” (p.301).

Seja como conteúdo ou método, o jogo deve ser organizado predominantemente pelo professor, mesmo que considerando as experiências do aluno. Para Vigotski (2003a), o “professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (p.76), considerando que o trabalho tem dupla natureza, tal como no trabalho educativo, “o trabalhador assume um duplo papel: organizador e diretor da produção e parte de sua própria máquina” (p.76).

Todavia, sugere-se, o professor tenha uma boa formação acadêmica e continuada, nesse caso especificamente sobre o jogo, tenha uma leitura, organização, planejamento e experiências empíricas sobre tal categoria. Nesse sentido, o professor também pode e deve se orientar por uma teoria educacional. Assim, de acordo com Teixeira e Mello (2016), é necessária e primordial a adoção de uma teoria para fundamentar a prática docente, a qual deriva uma maneira de conceber o lugar do professor, o lugar da criança que aprende, assim como o papel ou função da cultura, a partir da teoria em que se apoia a teoria histórico-cultural.

Então, o professor poderá desenvolver situações de ensino, tendo o jogo como conteúdo e método, que desenvolvam as experiências e o aprendizado dos alunos. Teixeira e Mello (2016), explicam que o conceito de situação de ensino assume lugar central na relação entre desenvolvimento humano e educação, logo, a *obutchenie*, é que possibilita ao professor dirigir o trabalho educativo para novos estágios de desenvolvimento. Portanto, a

principal tarefa do professor seria organizar o ambiente social de desenvolvimento, de forma colaborativa com os seus alunos, trata-se do conceito de “zona de desenvolvimento iminente”.

Pressupõe-se a formação ética, estética e política numa perspectiva *omnilateral*. Quanto à Educação Física, podemos encontrar tais pressupostos no paradigma denominado de cultura corporal. De acordo com esse paradigma, o ser humano, no decorrer do processo histórico, desenvolveu um acervo de gestos e manifestações corporais, nascido da necessidade de suprir as necessidades orgânicas, afetivas, estéticas, lúdicas, políticas e sociais. Este paradigma é frutífero e pertinente em relação com a teoria Histórico-cultural para tratar do jogo.

Assim, para Taffarel e Escobar (2009), a Educação Física pode ser o tempo e o espaço de vivências corporais genéricas, ricas, críticas, formativas, democráticas, plurais e oportunizadas com qualidade para todos. Piccolo (2009) enfatiza que o professor como o organizador do meio social educativo deve criar um ambiente propício, crítico e participativo.

Para Castellani (2009) *et al*, reforçam que a cultura corporal desenvolve a lógica dialética, na busca pela visão de totalidade do aluno. Em geral, o aluno chega à escola determinado pelas visões de mundo mecanicistas e místicas, caóticas. O professor pode desenvolver situações de ensino buscando a problematização e a instrumentalização através do jogo. Em seguida, buscar atividades em caráter avaliativo. Dessa forma, os alunos serão capazes de realizar catarses, ou seja, sínteses a respeito do conhecimento que se apropriaram e a utilizá-lo novamente na escola ou em outros espaços.

Contudo, considerando que cabe ao professor, como o organizador do meio social educativo, a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico e à participação dos alunos, concebendo sempre os movimentos corporais como principal fonte de diálogo para e com as crianças. Sugerimos o uso de temas sobre jogo nas aulas de Educação Física, a partir de

aproximações com o método crítico dialético respaldado pela teoria histórico-cultural e na compreensão dialética de mundo, educação e práxis. Ainda, considerando que de acordo com Teixeira e Mello (2016), é necessária uma educação democrática e desenvolvvente, sendo o professor “o intelectual responsável por realizar de forma intencional o processo de formação das qualidades humanas das novas gerações” (p.11).

Na próxima seção, discutiremos as diferenças entre jogo e brincadeira. Assim como o jogo nas diferenças faixas etárias, o que também remete ao debate sobre jogo protagonizado/papéis sociais e ao jogo pré-desportivo. Contudo, a partir da categoria situações de ensino, abordamos a categoria jogo e suas relações e possibilidades com a Educação Física, com ênfase na teoria Histórico-cultural.

O jogo e possibilidades para a Educação Física em diálogo com a teoria histórico-cultural

Começamos esta seção ressaltando que segundo Piccolo (2009), existe uma diferença etimológica, funcional e simbólica sobre os termos jogo e brincadeira, a qual precisamos entender e analisar, pois, ainda é difícil caracterizar o que é jogo ou brincadeira. É certo que tem elementos do próprio processo da construção histórico-cultural destas atividades que são diferentes, como a própria etimologia dos termos e significados.

Quanto ao aspecto etimológico, segundo Lazaretti (2011), a expressão “*Igrî*” era utilizada como se representasse jogos ou brincadeiras, ou seja, também não se notava uma distinção etimológica rígida de significados. Segundo a autora a etimologia das expressões jogo e brincadeira é repleta de complexidade de significados, comumente relacionados à diversão, passatempo, manipulação, etc. Todavia, tanto para Lazaretti (2011) quanto para Elkonin (2009), já tratando de aspectos e características históricos e culturais das duas categorias em questão, em geral, as brincadeiras são regulamentadas essencialmente por regras implícitas (que se

manifestam explicitamente) e os jogos por regras explícitas (que se manifestam implicitamente).

Ainda, Piccolo (2009) trata o jogo como conteúdo e método para as aulas de Educação Física. O autor elenca algumas diferenciações entre os termos jogo e brincadeira, menciona que os jogos protagonizados perpassam pelos jogos pré-esportivos e podem incidir nos esportivos. Ainda para o autor, “os jogos protagonizados, assumem por semelhança funcional, conceitual, atitudinal e procedimental as mesmas funções da brincadeira” (p.931). Em outros trabalhos focaremos em discutir especificamente estas questões.

Segundo Piccolo (2010b) os jogos estão entre os principais conteúdos e métodos dispostos à Educação Física, estamos de acordo com esta colocação. Todavia, ainda para o autor, a origem e o desenvolvimento do jogo estão ligados à assimilação da atividade humana e das relações sociais pela criança. Já anunciamos essa premissa acima e ela nos permite defendermos a tese de que o jogo como conteúdo e método é frutífero ao professor de Educação Física. Evidenciando o papel e as possibilidades do professor, do jogo enquanto conteúdo e método e do aluno, todos com papel ativo nas situações de ensino nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Já para Nascimento e Dantas (2009) os professores podem organizar e direcionar o desenvolvimento cultural da criança em idade pré-escolar trabalhando pedagogicamente o jogo como atividade principal da criança, a partir do uso de temas. Neste caso, especificamente, o uso de temas seria adequado para aulas de Educação Física para crianças até os 6 anos de idade, momento em que a criança, comumente, começa a cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental da educação básica. Podemos pensar o uso de temas para situações de ensino nas primeiras séries do Ensino Fundamental, pois o elemento lúdico na didática, na organização do trabalho pedagógico como um todo, pode ser muito pertinente.

Segundo Lima (2013), os jogos possuem relações conjuntas a respeito dos movimentos das crianças, pois, por intermédio deste

elas correm, saltam, arremessam e entre outros movimentos (p.15). A autora afirma que atuam de forma importante e correspondente ao desenvolvimento da criança, ainda, através dos jogos que as crianças expõem os seus sentimentos, medos, angustias, alegrias e problemas. Segundo a autora, cabe ao professor de Educação Física propor um espaço social em suas aulas que organize as mais distintas manifestações da cultura corporal do movimento, buscar a aula adequada para que todos os alunos interajam, destacando o papel fundamental que os jogos exercem como instrumentos que promovem a coletividade, de maneira que um dos princípios dos jogos é a pluralidade. Ainda, segundo a autora, a criança vai aprendendo e se desenvolvendo constantemente na medida em que vai vivenciando experiências, com forte relação intersubjetiva, coletiva, interacionista. A criança amplia seu olhar com o mundo, onde recebe e distribui cultura, durante sua vida.

Piccolo (2010) explica que a criança joga e internaliza as regras do jogo, expressando traços culturais da sua formação. Assim, as ações mentais integradas ocasionam representações simbólicas escolhidas pela própria criança para expressar na brincadeira. Todavia, para Piccolo (2009), o motivo impulsionador da brincadeira estaria “associado com o domínio da realidade externa, materializada pelas funções desempenhadas pelos adultos, inalcançável nas atividades realizadas cotidianamente pelas crianças” (p.932).

Estas diferentes características das brincadeiras se impõem e se sobrepõem, assumindo também uma própria ressignificação enquanto brincadeira. Assim como, estas peculiares atividades são estabelecedoras de outros signos e códigos, edificando um processo comunicativo entre os participantes da atividade (PICCOLO, 2009, p.932). Para o autor, as movimentações corporais podem ser a principal fonte de diálogo para as crianças, a partir dos diversos jogos.

Todavia, quanto ao jogo protagonizado, Marcolino, Barros e Mello (2014) dizem que o surgimento do jogo protagonizado na

ontogenia não foi (não é em cada indivíduo) espontâneo, porém devido à educação, ao processo educativo em si e em cada ser. Ainda, segundo as autoras o papel “social” é a unidade fundamental do jogo, pois a transposição das significações para cada criança/aluno que vivenciam as situações de ensino e a síntese das ações lúdicas são as bases para inserção nas relações sociais. Contudo, supõe-se que o jogo tem grande potencial educativo para as aulas de Educação Física nas primeiras séries do ensino fundamental, pois produz o desenvolvimento psíquico e a personalidade infantil.

Para Prestes (2011), a brincadeira, a partir dos dois anos de idade, guia o desenvolvimento psicológico da criança. Com a ressalva de que é uma liberdade ilusória, já que, “ao se envolver numa situação de faz-de-conta, imitando a vida real, segue as regras sociais das quais toma consciência ao brincar” (p.4).

Sobre estas questões, para Elkonin (2009) e Piccolo (2010), nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante, na qual comumente se cria uma situação imaginativa que expressa às vontades das crianças. Nessa atividade, a criança internaliza as regras sociais, a criança aprende com a outra criança ou com o adulto. Assim, as crianças se colocam questões e desafios, buscam compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade. Nessa linha, considerando que o jogo está ligado ao surgimento da capacidade de simbolizar.

Nesse sentido o jogo protagonizado pode ser uma atividade-guia. Estamos de acordo com Prestes (2011), pois “cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética” (p.2). Na abordagem histórico-cultural a brincadeira de é uma atividade-guia possível da criança. “A atividade-guia vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações” (p.2).

Segundo Marcolino, Barros e Mello (2014) o jogo como atividade-guia pode ser utilizado na busca de ampliação do conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana, ressaltamos que também nas aulas de Educação Física,

portanto, na formação dos alunos nos diferentes componentes curriculares da escola. Considerando que a atividade-guia se insere numa relação dialética de formação, ao longo do crescimento e desenvolvimento da criança.

Através da organização do trabalho pedagógico e utilização do jogo como atividade-guia ou atividade principal na escola, é possível realizar situações de ensino no sentido de proporcionar experiências dos alunos nas aulas de Educação Física. De acordo com Marcolino, Barros e Mello (2014), trata-se de criar condições para que essa atividade possa se desenvolver com qualidade. As autoras enfatizam a importância da organização da situação de ensino, o uso dos ambientes e a gestão do tempo.

Sintonizado com Piccolo (2010) temos a finalidade de aprofundarmos o sentido da expressão: o jogo como atividade-guia principal na Educação Física, portanto, buscar as análises sobre as possibilidades do/jogo a partir teoria histórico-cultural. Assim, segundo Taffarel (2012) e Castellani *et al* (2009), o jogo é um importante conteúdo da cultura corporal nas aulas de Educação Física. As autoras compreendem que quando a criança joga, ela opera com o significado de suas ações, suas vontades. Com a mediação, organização, intervenção do professor através de situações de ensino, o professor tem um significativo potencial formativo. Ainda segundo Taffarel (2012) e Castellani *et al* (2009), ressaltamos a ideia de que o aprendizado se dá por interações entre o professor e os alunos, entre os alunos, também com o espaço e com o conteúdo.

Pressupondo que os humanos podem ter acesso à cultura corporal para conhecer e reconhecer parte de sua própria cultura, ou seja, da sua cultura expressa na simbologia das práticas corporais do movimento humano. Souza (2009), afirma que a expressão corporal necessita ser tratada de forma que o sujeito consiga interpretar e visualizar a realidade social em uma visão histórica e cultural.

Reis *et al* (2013), afirmam a concepção materialista do jogo, quando explicam que ele adquire significado a partir de sua inserção no conjunto das demais produções humanas, por isso, guarda em seu interior nuances da própria forma da organização social no qual se insere, apresentando continuidades e rupturas em cada época histórica.

Para Castellani (2009) *et al*, o jogo possibilita o acesso dos alunos ao pensamento teórico, às explicações aprofundadas sobre aspectos conflituosos da realidade social. No jogar, ocorre a externalização das emoções e desejos, assim como a problematização das próprias condutas e formas de ação das crianças, para, por meio da apreensão de conceitos, o aluno possa elevar gradativamente de acordo com cada etapa de ensino, o seu grau de compreensão sobre o próprio jogo, suas determinações, assim como a relação com outros fenômenos humanos.

Nascimento e Dantas (2009) sugerem o trabalho com o jogo como atividade principal da criança a partir do uso de temas, o que consideramos pertinente para as aulas de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental. Ainda, as autoras também ressaltam que a formação do sentido pessoal do movimento humano se dá a partir da apropriação do significado social desse movimento, acrescentamos da cultura corporal (ético, estético, político, lúdico, agonístico). Também para Marcolino, Barros e Mello (2014), é necessária a intervenção do professor, sugerindo e discutindo com o grupo de crianças temas possíveis para a brincadeira. Essa proposta, portanto, é pertinente à Educação Física.

Todavia, o jogo nessa perspectiva pode ser compreendido como uma produção humana em realidades que são determinadas por suas relações culturais, econômicas e políticas. O jogar nesse sentido, não é um fato social isolado da cultura, das relações de produção, de poder, dos processos religiosos e das manifestações estéticas. O jogo, assim como qualquer produção da humanidade, pode ser compreendido em seu tempo e espaço histórico, em suas

relações dinâmicas, assim como, dentro das complexas relações da sociabilidade nas quais situa-se.

Contudo, o jogo pode ser determinante para a aprendizagem do sujeito, pois propicia ao aluno compreender a realidade em que se insere ao vivenciar diferentes mecanismos de interação com o contexto cultural. Nesse sentido, de acordo com Piccolo (2010), acreditamos que o jogo pode ser trabalhado como atividade principal nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em suas diversas dimensões, características, mediações e potencialidades.

Considerações finais

Esta pesquisa insere-se no desafio de ampliar as análises do jogo, no sentido de proporcionar contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil, na Educação Física, indicando fatores que possibilitem a prática pedagógica, o jogo como trabalho educativo nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Concluímos que o jogo tem potencial didático e é adequado à faixa etária em destaque, sobretudo, se considerarmos o debate com ênfase na teoria Histórico-cultural, ainda, pode favorecer o progresso do aprendizado, enquanto fenômeno humano, ético, plural, estético, histórico e cultural.

Conclui-se que o jogo pode ser trabalhado em suas diversas dimensões, características, mediações e potencialidades. Assim, pode ser determinante para a aprendizagem do sujeito; e, também propiciar ao aluno compreender e participar da realidade em que se insere. Analisamos que as possibilidades pedagógicas do jogo, a partir das aproximações com a teoria Histórico-cultural, são fundamentais se quisermos tratar a escola enquanto uma instituição educativa imprescindível na formação humana, na necessária socialização do conhecimento, tendo nestas a centralidade formativa do gênero humano, numa perspectiva crítica, dialética, portanto, emancipatória.

Referências

- CASTELLANI FILHO, Lino. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez 2009.
- ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMBOA, Sílvio. Sanchez. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GAMBOA, Sílvio. Sanchez. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. D.B. **Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural / Lucinéia Maria Lazaretti**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- LIMA, Patrícia. **Possíveis relações entre jogos, brincadeiras e o desenvolvimento motor na infância**. P. 1-32. Medianeira-PR: Monografia de especialização. 2013.
- MARCOLINO, Suzana. BARROS, Flávia Cristina. MELLO, Suely Amaral. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104.
- NASCIMENTO, Carolina Picchetti. DANTAS, Luiz Eduardo. **O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, setembro 2009.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PAIXÃO, Carlos. **Episteme dos métodos. Dossiê Epistemologia e teorias da educação**. Filosofia e Educação (*Online*) – Volume 5, Número 2, Outubro de 2013.

PICCOLO, Gustavo. **Jogo ou brincadeira: Afinal, de que estamos falando?** Motriz, 15(4), 925-934, 2009.

PICCOLO, Gustavo. *et al.* **O jogo por uma perspectiva histórico-Cultural.** Revista Brasileira de Ciências e Esportes, Campinas, v. 31, n. 2, p. 187-202, jan. 2010.

PICCOLO, Gustavo. **Revisitando Elkonin: a análise do jogo em busca de sua historicidade perdida.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 151, Diciembre de 2010. <http://www.efdeportes.com/> (b)

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz de conta como atividade guia.** Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2011. Acessado no dia 15/07/2015. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/>

REIS, Adriano, de Paiva. *et al.* **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SOUZA, Maristela. **Esporte escolar:** Possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícona, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli O. **Educação Física: conhecimento e saber escolar. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). Educação Física: conhecimento e saber escolar.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 173 - 180.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Cultura corporal e Esporte/Crônicas esportivas.** Bahia, 2012. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=926>. Acesso em: 8 out. 2012.

TEIXEIRA, Sônia. Regina. & MELLO, Suely. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. In CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P. e BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva.** Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110.

VIGOTSKI, Lev. S. **Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, “Princípios de ensino baseados na psicologia”.** In VIGOSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 149-178.

VIGOTSKI, Lev. S. **Os fatores biológico e social da educação.** In Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003. p. 75-83.

VIGOTSKI, Lev. S. **A psicologia e o professor.** In Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003. p. 295-306.

A produção do conhecimento em lutas na Educação Física escolar em anais de eventos científicos do colégio brasileiro de ciências do esporte

Pedro Paulo Souza Brandão¹

Introdução

Dentre os conteúdos da Educação Física, no Brasil, as Lutas receberam um lugar marginal no currículo da disciplina, enquanto outros conteúdos são, rotineiramente, privilegiados. Entretanto, tais práticas corporais estiveram e ainda estão presentes nas sistematizações da Educação Física. Gonçalves Junior (2012) ressalta que as Lutas estiveram presentes como conteúdo do método ginástico alemão, fazendo parte, assim, da lógica médico/higienista e também militar que regeu determinado momento histórico das práticas da Educação Física brasileira e da política mundial, pois a Alemanha vivia constantemente expectativas de guerra, fato que é confirmado por Betti (1991).

Nessa lógica, os exercícios de combate serviam como forma de fortalecimento do corpo e desenvolvimento de soldados mais fortes, prontos para uma guerra há qualquer momento, fazendo aflorar o espírito guerreiro e de bons hábitos do cidadão alemão.

¹ Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica- Universidade Federal do Pará. Professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Belém. E-mail: pedropaulo_151@hotmail.com.

O método alemão então se torna o principal método que agrega as Lutas como conteúdo, conforme explica Betti (1991, p. 36), ao dizer que o programa de ginástica alemão “compreendia corridas, saltos, arremessos e lutas semelhantes às que se praticava na Grécia antiga”.

Nos estudos de Quitze (2014) sobre a obra de um dos principais mentores do método alemão, Friedrich Jahn, a Esgrima também aparece como principal luta praticada nesse método com o discurso de disciplinamento para a ordem e formação de “homens de defesa” da pátria, pois as práticas de guerra, como era chamada era restrita aos homens visando a boa formação da masculinidade, mas, principalmente, mostrar aos praticantes que estes eram submissos há algo maior, sob o discurso da ordem.

Contudo, a Educação Física brasileira foi fortemente influenciada pelo método francês, que não tinha as Lutas como atividades condutoras, e após isso, influenciada pelo método desportivo generalizado, sendo os esportes com bola mais utilizados na Educação Física escolar com o forte apelo nacionalista.

Apenas na década de 1980 podemos perceber as Lutas sendo citadas como conteúdo da Cultura Corporal a ser ministrado nas aulas de Educação Física. Soares (1996) classifica as Lutas ao lado de: Jogo, Esporte, Ginástica e Dança como conteúdos clássicos, todavia, ao longo do percurso histórico traçado, a Ginástica e o Esporte foram conteúdos privilegiados na Educação Física brasileira por meio até de documentos oficiais, o Esporte então foi hegemonizado como conteúdo do currículo da Educação Física desde o estado novo até a ditadura militar, sem ter havido ruptura com essa lógica até os dias atuais.

O movimento renovador da Educação Física traz novas concepções que fazem com que as Lutas sejam consideradas um conteúdo a fazer parte do currículo da Educação Física, por fazer parte do conjunto de atividades construídas pela humanidade para produzir sua própria existência.

O Coletivo de Autores (1992), ao sistematizar o trato com os conhecimentos da Cultura Corporal, elegeu a Capoeira como conteúdo à parte das outras Lutas por simbolizar a luta de um povo oprimido contra os seus opressores, uma construção histórica que representa a resistência do negro no período da escravidão genuinamente brasileira, e esse contexto histórico com suas relações políticas e econômicas não pode ser desvinculado do ensino com o objetivo de levar os alunos à reflexão.

Os parâmetros curriculares nacionais (PCN's), criados no ano de 1997, apresentam os primeiros registros oficiais das Lutas como conteúdo da Educação Física escolar. A proposta dos PCN's inclui as Lutas no bloco de conteúdos "Esportes, jogos, lutas e ginásticas", nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). O documento destaca o Caratê, a Capoeira e o Judô como possibilidades de trato no currículo escolar, no entanto deixa em aberto a ampliação ou a redução dos conteúdos à critério dos professores.

No primeiro semestre de 2017, o Ministério da Educação lança a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que assim como os PCN's, tem o objetivo de orientar o currículo dos sistemas de ensino, no entanto, diferentemente dos Parâmetros, a BNCC surge com caráter obrigatório.

Sendo assim, as Lutas também aparecem como blocos de conteúdos da BNCC, o que consolida esse conjunto de conhecimentos como conteúdo curricular da Educação Física, embora este documento não incluía as Lutas em todos os ciclos do Ensino Fundamental. A novidade trazida pela Base a respeito deste conteúdo é a valorização das Lutas de matrizes africana e indígena (BRASIL, 2017).

Em conhecimento desses documentos que normatizam as Lutas como conhecimento da Educação Física escolar e, passadas mais de duas décadas desde que o movimento renovador da Educação Física apontou esse conteúdo como integrante do conjunto de práticas corporais construídas historicamente, ainda há

uma parca produção quanto as Lutas enquanto conhecimento da Cultura Corporal. Ao especificar somente o âmbito escolar, essa produção é menor ainda.

Os resultados apresentados por Betti, Ferraz e Dantas (2011) e Cintra et al (2016) confirmam os argumentos supracitados. Os primeiros, ao realizar um levantamento sobre a produção do conhecimento no campo da Educação Física escolar, em artigos científicos, constataram que apenas 6,1% dessa produção compreende o conhecimento das Lutas.

Cintra et al (2016), ao realizar um Estado da arte específico sobre a produção em Lutas na Educação Física escolar, aponta o baixo interesse nas pesquisas nessa área, pois apenas 20 artigos foram encontrados nas bases de dados indexadas e não indexadas que os autores utilizam. Tais dados nos causam preocupação quanto a produção do conhecimento neste campo investigativo, o que nos levou a questionar a realidade dessa produção nos eventos da principal entidade científica da Educação Física no Brasil: o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

O CBCE realiza, a cada dois anos, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), integrado ao Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), além de outros eventos nacionais e regionais organizados pelas secretarias estaduais da entidade em todo o Brasil.

Nesses eventos ocorrem apresentações e publicações de trabalhos em formato de artigos completos e resumos, oriundos de pesquisas realizadas por autores renomados da área, professores e graduandos dos cursos de Educação Física do país. É essa produção que este artigo objetivou analisar e apresentar um panorama da produção do conhecimento em Lutas na Educação Física escolar.

Para cumprir estes objetivos, estruturamos este artigo em duas seções: na primeira iremos situar as Lutas na Educação Física escolar com base nos autores da área, pois é necessária a compreensão da atual dimensão deste conteúdo na escola, evidenciando seus benefícios e dificuldades de aplicação. Na segunda

seção, apresentaremos um panorama dos trabalhos encontrados e discutiremos as categorias que estes apresentam como contribuição para a área e quais as lacunas presentes na mesma, a fim de apontar possíveis superações.

Caminhos metodológicos

Este artigo inscreve-se como um estudo bibliográfico, com caráter de revisão. Optamos por trabalhar com artigos completos publicados nos anais de eventos nacionais e regionais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e suas respectivas secretarias.

Como primeiro passo da pesquisa, realizamos um recorte espacial que, consiste na base de dados para a busca dos trabalhos que, neste caso trata-se do portal eletrônico do CBCE, no qual constam os anais dos eventos da entidade.

As condições do sítio eletrônico do CBCE determinaram o recorte temporal da pesquisa, pois o site apresenta disponível os anais dos eventos a partir de 2005, além disso, alguns eventos entre 2005 e 2017 não tem seus anais disponíveis no portal, o que estabeleceu a disponibilidade online como primeiro critério de exclusão dos trabalhos.

Os eventos com anais disponíveis foram: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE (2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015); Congresso Sul-brasileiro de Ciências do Esporte-CSBCE (2008, 2010, 2014 e 2016) Congresso Goiano de Ciências do Esporte- CONGOCE (2009 e 2011); Congresso Centro-oeste de Ciências do Esporte- CONCOCE (2010 e 2014); Colóquio de Epistemologia da Educação Física (2010 e 2012); Congresso Nordeste de Ciências do Esporte- CONECE (2010 e 2012); Congresso Sudeste de Ciências do Esporte (2010, 2012 e 2014) Congresso Norte-brasileiro de Ciências do Esporte- CONCENO (2010 e 2017); Seminário Nacional Corpo e Cultura (2013); Simpósio Nacional da

Cultura Corporal e Povos Indígenas (2013); Encontro Nacional de Recreação e Lazer- ENAREL (2016).

Como segundo passo, realizamos a busca dos artigos utilizando o termo Lutas, entretanto, como há outros termos que denominam essas práticas corporais de acordo com o conceito que cada compreensão epistemológica defende, também utilizamos os termos: Luta, Artes Marciais, Artes de Combate e Esportes de Combate. Estas palavras deveriam estar presentes no título do artigo.

Como segundo critério de exclusão, decidimos não selecionar artigos que tratam de modalidades específicas, por entendermos que as Lutas devem ser tratadas em sua totalidade, visto que, a escolha pelo trato com uma modalidade específica ocorre pela preferência pessoal do docente.

O terceiro passo foi proceder a leitura dos resumos dos trabalhos para identificar quais tratam de nosso objeto na Educação Física escolar, pois os eventos possuem vários grupos de trabalho temáticos que discutem as práticas corporais nos diversos ambientes, portanto, esta medida serve para atender a demanda deste artigo que discute as Lutas na Educação Física escolar. Após a leitura dos resumos, obtivemos a amostra final de 13 (treze) artigos, na qual realizamos a leitura na íntegra dos trabalhos para identificar as discussões presentes em cada um.

Para analisar os documentos selecionados, escolhemos a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) que possibilitou-nos organizar os documentos em categorias, de acordo com a temática central das discussões. Essas categorias serão problematizadas na última seção deste artigo, junto com o panorama da produção, expressando os resultados deste estudo.

As lutas na Educação Física escolar

O universo das Lutas na Educação Física escolar apresenta-se contraditório, pois, assim como a literatura mostra benefícios desse

conhecimento no espaço escolar e, os documentos oficiais demarcam o espaço dessas práticas no currículo da Educação Física escolar, alguns autores apontam o pouco ou nenhum uso desses elementos nas aulas de Educação Física no âmbito escolar.

Como benefícios, Corrêa, Queiroz e Pereira (2010) destacam o desenvolvimento motor, cognitivo, auto perceptivo e afetivo social dos alunos; ampliação do repertório cultural; autocontrole; além de proporcionar novas percepções a respeito das Lutas ao trabalhar temáticas como a violência. A auto superação e a reflexão crítica e conscientização social dos alunos são outros benefícios apontados por Ortega (1998).

Apesar de todos esses benefícios, as Lutas vem sendo pouco utilizadas na Educação Física escolar, os estudos de Ortega (1998) foram os primeiros a apontar dificuldades que tornam as Lutas um conhecimento restrito na escola, sendo o receio da violência um dos principais fatores. O autor alega que a associação entre Lutas e violência feita pelo senso comum tem raiz na propagação equivocada em que a mídia apresenta as Lutas, como Esporte-espetáculo.

Nascimento e Almeida (2007) explicitam dificuldades relacionadas à formação dos professores da Educação Básica que não possuem domínio das ferramentas didático-metodológicas para o ensino das Lutas, pelo fato deste conhecimento ser deficitário na formação superior, além da inexistência de vivências de práticas corporais de Lutas tanto na graduação, quanto em suas vidas pessoais.

Tais argumentos são confirmados pela pesquisa de Mendonça et al. (2010), em que o autor ressalta a fragilidade da formação dos professores de Educação Física na maioria das instituições. Segundo os estudos do autor, a disciplina que daria subsídio para o trato do conhecimento das Lutas está situada de forma optativa no currículo da formação. Além do mais, Brandão (2015) afirma que o trato das Lutas na formação superior ocorre de maneira fragmentada, o que não auxilia os futuros professores para atuar na Educação Básica.

A terceira dificuldade apontada pela literatura é a falta de infraestrutura das escolas que, não possuem espaço físico nem material para o trato qualificado não somente das Lutas, mas dos outros conteúdos da Educação Física, uma realidade comum na Educação básica brasileira.

Outra dificuldade, a que justifica o estudo deste artigo, é o número reduzido de aporte teórico disponível para que os professores possam enriquecer seu repertório para o ensino das Lutas. De acordo com Corrêa, Queiroz e Pereira (2010) e Rufino e Darido (2013), são poucos os trabalhos que se dedicam a discutir as Lutas na perspectiva da Educação Física escolar, com a maior parte das pesquisas voltadas para o alto rendimento.

Mesmo com um número reduzido de pesquisas, algumas destas apresentam propostas de sistematização das Lutas para o ensino na Educação básica como a de Gomes (2008) que se baseia nos princípios comuns que caracterizam essas práticas corporais e a de Nakamoto (2005), também fundamentada nos princípios comuns, mas com uma abordagem sistêmica a partir dos jogos de oposição.

Mesmo assim, muitos estudos em bases indexadas e não indexadas demonstram que os autores que se debruçam sobre o conhecimento das Lutas na Educação Física escolar ainda estão tentando compreender o que são as Lutas como conteúdo da Educação Física, haja vista que, há muitas discussões conceituais e de classificação dessas práticas corporais.

É em busca de investigar o universo das pesquisas sobre as Lutas na Educação Física escolar, que este artigo se propõe a analisar a produção em Lutas nos trabalhos apresentados nos eventos científicos organizados pelo CBCE, pois trata-se de trabalhos, teoricamente, mais acessíveis a professores que desejam ampliar seus conhecimentos a cerca deste objeto, proporcionando um maior embasamento teórico, para que estes possam qualificar sua intervenção no conteúdo das Lutas. A seguir apresentaremos o

panorama desta produção e discutiremos as temáticas abordadas pelos autores.

Panorama da produção em lutas na Educação Física escolar nos eventos do CBCE

Ao investigar os trabalhos sobre Lutas na Educação Física escolar nos Anais dos eventos do CBCE, localizamos 14 (quatorze) produções acessíveis na íntegra que, foram catalogadas no quadro 01:

Quadro 01- trabalhos encontrados em anais de eventos científicos do CBCE.

Título	Autor(es)	Evento	Ano
“Sobre o paradoxo das Lutas na Educação Física escolar”	Gilbert de Oliveira Santos	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2009
“Lutas e questões de gênero: construções histórico-sócio-culturais”	Marcus Paulo Araújo e Raphaela Alvarenga	Congresso Sudeste de Ciências do Esporte-CSECE	2010
“As Lutas enquanto conteúdo da Educação Física escolar: um olhar a partir do referencial curricular do Rio Grande do Sul”	Raquel da Silveira, Arisson Vinicius Landgraf Gonçalves, Daiane Grillo Martins, Franciscó Rodrigues dos Santos, Bibiana Gonçalves Leite, Sinval Martins Farina e Leani Severo Silveira	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2011
‘Nexos e determinações entre os conceitos de: corpo, Cultura Corporal e luta, a partir da categoria trabalho’	Benedito Libório Araújo, Solange Lacks, João Paulo Dória de Santana e Jênisson Alves de Andrade	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2013
“A cultura, a História e a Educação: debates iniciais sobre a inserção do conteúdo luta na realidade da escola”	Benedito Libório Caires Araújo, Alexandre de Souza Barbosa, Paulo Henrique Barbosa Mateus e João Renato Nunes	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2013
“As Lutas no currículo da Educação básica das escolas Da rede estadual do Rio de Janeiro”	Roberta Jardim Coube, Felipe Lameu dos Santos e Ricardo Ruffoni	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2013

“Pesquisando e discutindo acerca da luta e violência: a visão da docência”	Paulo Vitor Bognoli Mattosinho e Elaine Prodócimo	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2013
“Ensino de Lutas na escola, um meio de Educação”	Arthur Dias Davis Angelo, Cristiane Guieiro Guimaraes, Gabrielle Batista Fonfis, Kelly Laranjeira Guedes Nunes, Lorraine Caroline Barros Camelo e Lucas Xavier Lopes	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2013
“Ressignificação das Lutas na escola relato de experiencia no interior do PIBID UFLA”	Álex Sousa Pereira, Diogo Eduardo Nazareno Silva, Fernando Cardoso Montes e Cláudio Márcio Oliveira	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2015
“Uma experiência com o ensino de Lutas na escola: superando desafios”	Alba Cristina da Silva, Bárbara Isabelle Carvalho de Paula, Brenda Rios de Faria, Karen Taiane Valente, Luísa Navajas de Faria e Neilor Vitor do Livramento Assis	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2015
“O ensino do conteúdo Lutas na Educação Física escolar por intermédio da Pedagogia histórico-crítica”	Diogo Tavares Gomes, Gabriel dos Santos de Oliveira, Janaina Barros Miranda, Ney Ferreira França, Oelgnandes Santos Junior e Renan Santos Furtado	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE	2015
“Jogos políticos e/ou jogos de Lutas? Uma discussão possível sobre disputas de gênero na Educação Física escolar”	Flaviana Custódio Silvino, Diego Miranda Nunes, Thiago Silva Peres, Juliana Carvalho Cabral e Rodrigo Lemos Soares	Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte-CSBCE	2016
“Corpo, lúdico e Lutas: um relato de experiência da Educação Física no ensino médio”	Moaldecir Freire Domingos Junior, Célio Fernando Rodrigues da Silva e Thales André Garcia Santos	Encontro Nacional de Recreação e Lazer	2016

Fonte: produzido pelo autor, a partir do levantamento realizado, 2017.

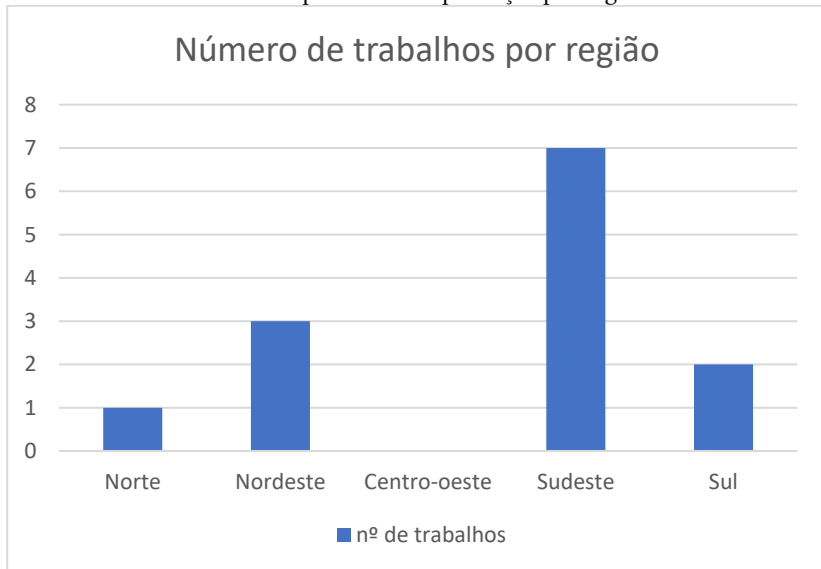
Apesar da disponibilidade de Anais de eventos desde 2005, observamos no quadro 01 que as primeiras produções no campo das Lutas ocorreram no ano de 2009; e tiveram o seu maior número de trabalhos produzidos no ano de 2013, com 5 (cinco) produções, mais de um terço do total.

Isso demonstra que o interesse pela temática, além de ser pequeno, ainda é muito recente, o que coloca as Lutas como um campo emergente na produção científica em Educação Física

escolar, o que é ratificado pelo fato de mais de dois terços das publicações ocorrerem no maior evento nacional do CBCE: o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE).

Ao investigar a origem dos autores dos trabalhos dos eventos nacionais, e somá-los às produções regionais, identificamos no gráfico 01 a distribuição da produção por região:

Gráfico 01- panorama da produção por região.



Fonte: produzido pelo próprio autor a partir do levantamento realizado, 2017.

O gráfico 01 evidencia que metade dos trabalhos apresentados é fruto de pesquisas produzidas na região Sudeste do país, pois a maioria dos grupos de pesquisa do Brasil, que tem como principal foco as Lutas, são de instituições desta região. O fato foi confirmado em visita à página virtual do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Em contraste a esse cenário, verificamos a região Norte com apenas 1(um) trabalho, sendo esta, pois, a região que apresentou o menor número de trabalhos publicados, enquanto a região Centro-

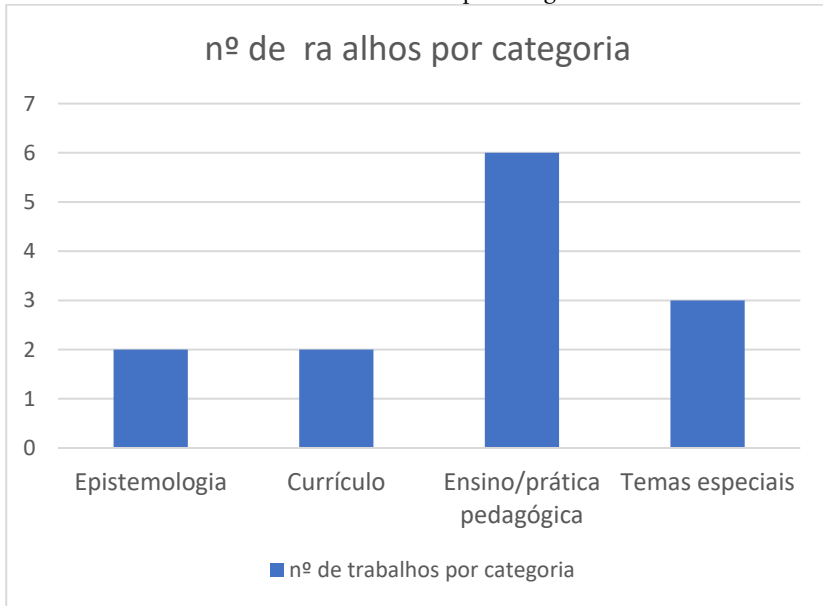
oeste não teve publicações. A região no Norte em especial, é a região que tem o evento regional com o menor número de edições realizadas, comparada com as demais regiões. A única produção da região Norte, no entanto, é de Gomes et al. (2015), publicada no CONBRACE, que é um evento nacional.

Essa disparidade de publicações entre as regiões, mostra que além da pouca produção existente sobre o objeto em questão, em regiões como o Norte e o Centro-oeste, essas publicações são ainda mais escassas ressaltando a importância do crescimento das pesquisas nestas regiões.

Dado o panorama da produção, efetuamos a leitura integral dos trabalhos selecionados para análise, o que nos possibilitou categorizar os documentos de acordo com a temática pela qual as Lutas são abordadas em cada um dos trabalhos. As categorias identificadas foram:

- 1- **Epistemologia:** trabalhos que versam sobre conceitos, classificações e compreensão das Lutas como conhecimento específico;
- 2- **Currículo:** estudos sobre as Lutas como elemento do currículo da Educação básica;
- 3- **Ensino/prática pedagógica:** pesquisas sobre o ensino e a prática pedagógica de professores de Educação Física na Escola Básica, sejam relatos de experiência e/ou propostas/aplicações de sistematização do conhecimento na Educação Física escolar;
- 4- **Temas especiais:** trabalhos que relacionam as Lutas com temas de relevância social, demonstrando o potencial ou a possibilidade de articulação desse conhecimento para o trato das referidas temáticas.

O número de trabalhos de cada categoria está expresso no gráfico 02:

Gráfico 02- número de trabalhos por categorias de análise

Fonte: produzido pelo autor a partir da análise dos documentos, 2017.

O gráfico 02 expressa a preferências das pesquisas em discutir o ensino e/ou a prática pedagógica dos professores quanto ao conhecimento das Lutas no ambiente escolar. Os trabalhos que se enquadram nesta categoria são: “*Sobre o paradoxo das Lutas na Educação Física escolar*” (SANTOS, 2009); “*Ensino de Lutas na escola, um meio de Educação*” (ANGELO ET AL., 2013); “*Ressignificação das Lutas na Escola: relato de experiência no interior do PIBID UFLA*” (PEREIRA ET AL., 2015); “*Uma Experiência com o Ensino de Lutas na Escola: superando desafios*” (SILVA ET AL., 2015); “*O Ensino do Conteúdo Lutas na Educação Física Escolar por Intermédio da Pedagogia histórico-crítica*” (GOMES ET AL., 2015) e “*Corpo, Lúdico e Lutas: um relato de experiência da Educação Física no ensino médio*” (DOMINGOS JUNIOR, SILVA e SANTOS, 2016).

O trabalho de Santos (2009) busca possibilidades de tematização das Lutas na Educação Física escolar, por meio da

historicidade dessas práticas e da discussão dos princípios éticos e morais que estão relacionados, principalmente às Lutas de matriz oriental. O autor sugere o trato desse conhecimento a partir dos aspectos comuns a essas práticas corporais, tanto no que tange aos elementos técnicos, quanto aos elementos teóricos destas. Santos (2009), por exemplo, considera primordial a discussão de questões como a violência e a esportivização dentro do conteúdo Lutas.

Angelo et al. (2013) apresenta uma sistematização do conteúdo das Lutas a partir da prática do Jiu-jitsu, justificando sua escolha, por uma modalidade específica de luta, à experiência prévia do docente da disciplina nesta modalidade, cenário comum nas escolas em que o conteúdo é trabalhado.

O trabalho do autor sistematiza o conteúdo a partir da utilização de recursos didáticos como textos e vídeos. Além disso, instrumentos de avaliação de aprendizagem dos alunos, como registros escritos e seminários, também devem ser definidos. É realizada articulação com temas como a violência e a mídia, fazendo uma problematização do MMA (*Mixed Martial Arts*) e a banalização das Lutas, além da historicidade das Lutas, nesse caso, o Jiu-jitsu. A abordagem utilizada nesta sistematização permitiu desenvolvimento crítico dos alunos, conforme nos mostram os resultados dos trabalhos. Estas contribuições foram possíveis devido às constantes relações dos conteúdos com o contexto social destas práticas.

O trabalho de Pereira et al. (2015) apresenta um relato de experiência com o ensino das Lutas no Ensino Médio, com o objetivo de proporcionar aos alunos o acesso a esse conhecimento com um viés diferente do que é propagado pela mídia e do que é apresentado em clubes e academias por meio de abordagens puramente técnicas e tradicionais.

Os conhecimentos prévios dos alunos sobre as Lutas são levados em consideração e aproveitados durante o processo, que possui outros dois momentos além do primeiro contato com essas práticas corporais. No primeiro momento, conceitos como violência,

mídia, Saúde e a própria diferenciação entre luta e briga são explorados.

No segundo momento, há uma ênfase maior para os movimentos, a partir dos princípios comuns das Lutas. Assim como foi constatado nos dois trabalhos anteriores, esses princípios foram abordados por meio dos jogos de combate, atividades que se aproximam das características comuns das Lutas: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente alvo e regras.

O terceiro momento consistiu no trato dos princípios comuns, a partir da classificação das Lutas de acordo com as distâncias (curtam, média e longa), no qual os alunos puderam vivenciar diferentes Lutas e ter contato com a características específicas de cada luta referentes ao contexto histórico em que estas se originaram, além de problematizar as transformações sofridas ao longo do tempo e a forma como a mídia as explora.

Já o trabalho de Silva et al. (2015) destaca suas experiências com o ensino das Lutas para turmas do 2º ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola de Minas Gerais. Os principais objetivos do trabalho foram: conhecer e vivenciar os elementos básicos das Lutas e problematizar as diferenças entre luta e briga, assim, com a tematização das Lutas, os resultados mostraram grandes contribuições do ensino das Lutas para os alunos. As contribuições foram: a ampliação dos conhecimentos sobre a temática das Lutas, tanto nos aspectos conceituais, quanto nos relacionados às práticas corporais; o proporcionamento de experiências com novos saberes como o respeito às filosofias e regras e a desmistificação das aulas de Lutas na escola como um conteúdo improvável de ser aplicado

Silva et al (2015) elegeram Taekwondo, Judô, Sumô, Boxe e Capoeira como as Lutas que seriam trabalhadas nas aulas, no entanto não explicitam os critérios para tal escolha, mas demonstram uma possibilidade de trato com esse conhecimento por meio de um bloco de conteúdos, visto que, é impossível inserir todas

as Lutas existentes, tendo em vista a infinidade de Lutas no mundo e o tempo para o ensino deste conteúdo na escola.

Os autores também ressaltam que, as experiências possibilitaram a percepção de que o professor de Educação Física, que atua no ensino básico, não necessita ser um especialista em Lutas ou ter uma vasta experiência prévia dessas práticas, rompendo este paradigma que restringe o trato com o conhecimento das Lutas nas aulas de Educação Física.

Outro relato de experiência traduzido nos Anais do CONBRACE é o de Gomes et al. (2015) que, tem como um dos objetivos apresentar uma proposta do ensino das Lutas por intermédio da pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora da Educação Física, em turmas do 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Como práticas corporais escolhidas para estas experiências estão o Jiu-jitsu e a Capoeira.

O conteúdo foi tratado nas turmas por meio de suas gêneses históricas, caracterização das Lutas orientais e classificação das Lutas, além disso, discussões como a diferenciação entre luta e briga, a violência e o processo de esportivização das Lutas foram fulcrais para o desenvolvimento das aulas e obtenção dos resultados.

De acordo com os resultados, as intervenções possibilitaram a ampliação dos conhecimentos conceituais sobre as Lutas no que diz respeito às classificações e aspectos históricos, além do mais, a compreensão das Lutas relacionadas aos temas discutidos. Os autores não mostram nos resultados as contribuições nos aspectos de aprendizagem das práticas corporais, no entanto, o foco da teoria que fundamentou a pesquisa são as questões sociais imbricadas nestas práticas.

O trabalho de Domingos Junior, Silva e Santos (2016), objetivou possibilidades do ensino das Lutas no Ensino Médio em uma perspectiva lúdica, utilizando o que os autores denominam de abordagem fenomenológica que, na organização do conhecimento proposto pelos autores, traduz-se na abordagem crítico-emancipatória da Educação Física.

Os resultados do trabalho dos autores afirmam que, a pesquisa é um importante instrumento para que os professores, mesmo sem experiência em Lutas, possam ampliar seu repertório no conteúdo e possibilitar aos alunos o acesso a esse conhecimento. Foi constatado, ainda, pelos autores, que a desvinculação das Lutas do conteúdo Esporte é necessária. Os preceitos da abordagem crítico-emancipatória auxiliaram na maior autonomia adquirida pelos alunos, ao instigá-la durante as aulas.

Analisando os 6 (seis) trabalhos da categoria ensino/prática pedagógica, percebemos que apenas 2 (dois) deles vinculam o ensino das Lutas às abordagens pedagógicas da Educação Física: crítico-superadora (GOMES ETL AL., 2015) e crítico-emancipatória (DOMINGOS JUNIOR; SILVA; SANTOS, 2016). Este fato expressa que a maioria dos pesquisadores da Educação Física, não enxerga as Lutas como conteúdo da Educação Física, o que causa dificuldade no crescimento da produção no campo das Lutas e da elaboração de propostas que atendam as demandas da Educação Física escolar.

As duas abordagens em questão, tem seus fundamentos nas teorias críticas do currículo, o que demonstra o avanço destas perspectivas em relação às outras abordagens, no que diz respeito a compreensão das Lutas como conhecimento da Educação Física.

Para mais, os outros trabalhos que não apresentam essa relação com as teorias pedagógicas da Educação Física, ao menos tem indicativos de um ensino em uma perspectiva crítica, por exemplo, Santos (2009) e Silva et al. (2015) destacam a tematização das Lutas, o que contribui para um ensino diferente do tradicional e tecnicista.

A abordagem de questões como a violência, a esportivização, a relação entre luta e briga e o trato da mídia com as práticas corporais de combate estão entre as principais preocupações dos trabalhos apresentados, a citar Santos (2009), Angelo et al. (2013) e Pereira et al. (2015).

Quanto ao trato das especificidades das Lutas, as pesquisas de Santos (2009) e Pereira et al. (2015) ressaltam os princípios comuns

das Lutas como fundantes para a compreensão das Lutas em sua totalidade, rompendo com a perspectiva fragmentada do ensino em modalidades sem articulação.

A fragmentação em modalidades é a limitação presente na formulação de Angelo et al. (2013), ao tratar somente o Jiu-jitsu nas aulas de Lutas. O autor expõe elementos importantes para a compreensão das Lutas, entretanto, a vivência de apenas uma modalidade limita a ampliação do repertório motor e da riqueza dos conhecimentos históricos presentes nas diversas Lutas.

Ao contrário de Angelo et al. (2013), a proposta de Gomes et al. (2015) mostra-se mais viável para a uma visão de totalidade, pois trabalha com um bloco de conteúdos, reunindo um grupo de modalidades, de modo a não isolar nenhuma delas. Todavia, destacamos que é necessário o estabelecimento de critérios para a escolha das modalidades, de acordo com os objetivos e com a forma que o trato do conhecimento será realizado, o que não é definido pelos autores.

A segunda categoria com o maior número de trabalhos, foi a categoria dos temas especiais, que são as pesquisas que tentam explicitar o potencial das Lutas para o trato de temáticas de relevância social como a violência. Esses trabalhos são: *“Lutas e questões de gênero: construções histórico-sócio-culturais”* (ARAÚJO; ALVARENGA, 2010); *“Pesquisando e discutindo acerca da Luta e violência: a visão da docência”* (MATTOSINHO; PRODÓCIMO, 2013) e *“Jogos políticos e/ou jogos de Lutas? Uma discussão possível sobre disputas de gênero na Educação Física escolar”* (SILVINO ET AL., 2016).

O trabalho de Araújo e Alvarenga (2010) apresenta as Lutas como um conteúdo com grande potencial para o trato das questões de gênero, através de uma revisão de literatura que resgata aspectos históricos, sociais e culturais. Segundo os autores, a problematização das raízes históricas das Lutas, pautadas na sociedade patriarcal e da formação do homem como guerreiro e símbolo da virilidade, podem subsidiar discussões nas aulas de

Educação Física, pertinentes ao papel atribuído às mulheres na sociedade.

Ademais, o estudo dos autores mostrou que, o trato com as Lutas, explorando seus princípios filosóficos que visam formar o indivíduo em sua totalidade, pode contribuir para a formação de um ser humano sem preconceitos ou sexismos, que reconhece e valoriza as diferenças de gênero.

Outro trabalho que traz a discussão de gênero é o de Silvino et al. (2016), que teve objetivos semelhantes aos de Araújo e Alvarenga (2010) e que, também, se trata de uma revisão de literatura sobre o tema. Ao ler este último trabalho na íntegra constatamos que os dois trabalhos são uma produção conjunta dos dois grupos de autores, com semelhanças nos textos apresentados.

Mattosinho e Prodócimo (2013) trazem a violência como tema estruturante das aulas de Lutas, com o objetivo de mostrar a relação entre Lutas e violência a partir da visão dos professores de Educação Física que atuam nas escolas e professores de Lutas que atuam em academias, entretanto, praticamente todos os professores de Lutas de academias entrevistados na pesquisa tinham a formação em Educação Física, com a exceção de um.

Os professores das escolas pesquisadas pelos autores mostraram consciência de que o trato com as Lutas nesse ambiente, deve contribuir para desmitificar a visão violenta que a mídia propaga a respeito dessas práticas corporais, por meio da telespetacularização. Os professores, de um modo geral, concordaram que as Lutas não potencializam a violência, sendo esta relação trazida pelo trato equivocado de seus indivíduos.

Outro fator ressaltado pelos autores é que, a violência é um problema social, portanto, a violência está presente nas várias manifestações dos sujeitos, sendo as Lutas um conteúdo importante para a quebra de paradigmas e a discussão de valores presentes nos princípios filosóficos das Lutas.

As duas temáticas apresentadas nos trabalhos, gênero e violência, possuem características que podem ser problematizadas

por meio das Lutas na Educação Física escolar, como demonstraram as três pesquisas. O receio de meninos e meninas se misturarem, a inserção das mulheres nas atividades de combate, a visão representada pela mídia, são algumas contextualizações que podem ser realizadas nas duas temáticas (SÓ, 2014).

A terceira categoria, denominada Currículo, reúne dois trabalhos que versam sobre as Lutas como componente do currículo da Educação Física escolar em seus contextos específicos, estes trabalhos são: “As Lutas enquanto conteúdo da Educação Física escolar: um olhar a partir do referencial curricular do Rio Grande do Sul” (SILVEIRA ET AL., 2011) e “As Lutas no currículo da Educação básica das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro” (COUBE; SANTOS; RUFFONI, 2013).

Silveira et al. (2011) analisa como se deu o trato com o conhecimento das Lutas na Educação Física escolar no Rio Grande do Sul, a partir dos referenciais curriculares do Estado. A pesquisa documental realizada pelos autores constatou que: as Lutas são o conteúdo que possui menos espaço no currículo da Educação Física escolar e, ainda são componentes de apenas duas séries de todo o Ensino Fundamental (7º e 8º ano), outrossim, há uma confusão de conceitos que classificam as Lutas como conhecimento específico, entretanto, elencam algumas modalidades no conteúdo Esporte.

Apesar disso, segundo os autores, o fato desse conteúdo estar presente no referencial curricular do Estado do Rio Grande do Sul, pode ser considerado um avanço, levando em consideração sua ausência anteriormente, mas que é preciso uma ampliação deste conhecimento no currículo da Educação Física escolar, currículo que começa a ser construído a partir dos documentos oficiais.

Coube, Santos e Ruffoni (2013) analisaram as Lutas, no currículo da rede estadual do Rio de Janeiro e identificaram o conteúdo em três séries (7º, 8º e 9º ano), estando ausente no restante do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tais constatações revelam a necessidade de aprofundamento das discussões curriculares, no que diz respeito ao conteúdo Lutas.

Tanto Coube, Santos e Ruffoni (2013), quanto Silveira et al. (2011) confirmam os argumentos de Corrêa, Queiroz e Pereira (2010), que alegam a falta de aporte teórico sobre as Lutas, para subsidiar os professores de Educação Física na Escola Básica. Isso se reflete também nas políticas curriculares, como os referenciais curriculares dos estados e municípios, pois os sujeitos que elaboram estes documentos baseiam-se na literatura especializada e, se esta encontra-se fragilizada, afetará o currículo prescrito.

A última categoria analisada foi “epistemologia”, que reuniu dois trabalhos referentes às concepções conceituais e classificações das Lutas, procurando compreender a essência destas práticas corporais, para sua aplicação na Educação básica. Os trabalhos selecionados foram: *“Nexos e determinações entre os conceitos de: corpo, Cultura Corporal e Luta, a partir da categoria trabalho”* (ARAÚJO ET AL., 2013) e *“A cultura, a História e a Educação: debates iniciais sobre a inserção do conteúdo Luta na realidade da escola”* (ARAÚJO ET AL., 2013b).

Araújo et al. (2013) busca compreender o conceito de Luta, e as formas de sistematização desse conhecimento na Educação Física escolar, entretanto, os autores partem da compreensão do conceito de Cultura Corporal, por meio da relação entre ontologia e atividade humana.

A discussão é realizada, tendo como base o pensamento Marxista, adotando o termo Cultura Corporal como conjunto de atividades socialmente desenvolvidas e historicamente acumuladas pela sociedade. O conceito de Luta adotado, é o defendido por Francisco Mauri de Carvalho Freitas: Lutas corporais, pelo fato do termo Lutas possuir uma compreensão mais ampla, inclusive remetendo a luta de classes.

Sendo as Lutas, integrante desse conjunto de manifestações humanas, os autores ressaltam que estas se submetem ao desenvolvimento da sociedade, portanto, nos dias atuais, aos preceitos da sociedade capitalista, fato que fez com que estas práticas perdessem os significados filosóficos de suas origens, estes

elementos serviriam de instrumento para utilização desse conhecimento em uma formação humana voltada para um novo projeto de sociedade, em contraposição à sociedade capitalista.

Araújo et al. (2013b), traz um texto semelhante ao de Araújo et al. (2013), isso se deve ao fato de um dos autores do primeiro trabalho, também ser um dos autores do segundo, embora os objetivos sejam diferentes, pois o trabalho de Araújo et al. (2013b) objetiva estabelecer um debate sobre teorias da história, e o conceito de Cultura, com destaque para as Lutas, no entanto, no momento de inferir sobre as Lutas, aparecem os mesmos textos do trabalho anterior, o que nos causa estranheza, pois os dois trabalhos foram apresentados no mesmo evento, trazendo textos repetitivos.

Considerações finais

A partir da análise dos trabalhos selecionados, pudemos chegar a algumas conclusões sobre a produção do conhecimento em Lutas nos Anais de eventos científicos do CBCE. Antes de falar sobre a análise, destacamos a dificuldade de mapear esses trabalhos, devido à indisponibilidade de Anais de alguns eventos, ou à disponibilidade parcial de alguns Anais, o que dificulta a seleção do material.

Quanto a análise, pudemos observar, primeiramente: a falta de interesse por parte de pesquisadores na temática das Lutas, com a pouca produção encontrada. Esta ainda é recente, sendo o primeiro trabalho produzido a menos de uma década. Além disso, a maior parte da produção concentra-se na região Sudeste, que é a região onde os grupos de pesquisa sobre Lutas estão localizados, evidenciando uma disparidade na produção de pesquisa entre as regiões, pois o Norte com apenas 1(uma) publicação e o Centro-oeste com nenhuma, estão no outro extremo desse cenário.

Seguimos destacando que a preferência da maioria das pesquisas sobre Lutas na Educação Física escolar são da categoria prática pedagógica/ensino, ou seja, a maior parte dos trabalhos está

preocupada com a forma como o conteúdo está sendo sistematizado na Escola básica. Aprofundando a análise, identificamos que, apenas dois trabalhos articulam o conteúdo as teorias pedagógicas da Educação Física, o que é uma carência nesse campo, mesmo assim, os trabalhos apontam para uma perspectiva crítica, na qual a violência e a esportivização são as principais problematizações, além de apontar os princípios comuns das Lutas como norteadores do ensino.

Destacamos também que as pesquisas que tratam dos temas especiais, revelam que as Lutas tem um grande potencial para o trato das questões de gênero e da própria violência, destacando a relevância social que esse conhecimento pode ter no contexto da Educação Física escolar. E que as pesquisas da categoria currículo indicam que, as Lutas possuem pouco espaço no currículo formal da Educação Física escolar, sendo o conteúdo com menor tempo para ser trabalhado, conforme nos mostraram os trabalhos analisados. Para mais, a falta de aporte teórico mostra-se um dos fatores limitantes da presença da Lutas no currículo escolar.

Por fim, os poucos trabalhos da categoria epistemologia, apresentam a discussão dos conceitos de Lutas atrelados as discussões do conceito de Cultura Corporal e de categorias como Cultura e Trabalho.

Para encerrar nossas inferências, apontamos a necessidade da ampliação dos estudos sobre as Lutas, na Educação Física escolar, para qualificar as discussões apresentadas nos trabalhos existentes e para ampliar a lista de aporte teórico norteador das ações desenvolvidas por professores da Educação básica, para que estes possam utilizar-se desse aporte com maior frequência, consolidando de fato, as Lutas no currículo real da Educação Física escolar.

Referências

- AGUIAR, Cristiane. **A legitimidade das Lutas:** conteúdo e conhecimento da Educação Física Escolar. 2008. 56 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- ANGELO, A.D; GUIMARÃES, C.G; FONFIS, G.B; NUNES, K.L.G; CAMELO, L.C.B; LOPES, L.X. O ensino de Lutas na escola, um meio de Educação. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE, 18, 2013, Brasília-DF. **Anais...**Brasília, DF, 2013.
- ARAÚJO, M.P; ALVARENGA, R. Lutas e questões de gênero: construções histórico-sócio-culturais. In: Congresso Sudeste de Ciências do Esporte-CSECE, 3, 2010, Niterói-RJ. **Anais...**Niterói, RJ, 2010.
- ARAÚJO, B.L; LACKS, S; SANTANA, J.P.D; ANDRADE, J.A. Nexos e determinações entre os conceitos de: corpo, Cultura Corporal e Luta, a partir da categoria trabalho. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE, 18, 2013, Brasília-DF. **Anais...**Brasília, DF, 2013.
- ARAÚJO, B.L.C; BARBOSA, A.S; MATEUS, P.H.B; NUNES, J.R. A cultura, a História e a Educação: debates iniciais sobre a inserção do conteúdo Luta na realidade da escola. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE, 18, 2013, Brasília-DF. **Anais...**Brasília, DF, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, N. esp, p.105-15, dez. 2011.
- BRANDÃO, Pedro P.S. **Ensino das Lutas:** Formação do professor e aplicação pedagógica. 2015. 28 f. monografia (Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal) - Universidade do Estado do Pará, Belém-PA, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (primeiro e segundo ciclos):** Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997. 114 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

CINTRA, Marina Melo; LEMOS, Marina de Paiva; CAMPOS; Luiz Antônio Silva; SIMÕES, Regina. O ensino das Lutas na Educação Física escolar: O estado da arte. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v.15, n.1, p.127-134, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, A.O.; QUEIROZ, G.; PEREIRA, M.P.V.C. **Lutas como conteúdo na Educação Física Escolar.** Caraguatatuba: Módulo Centro Universitário, 2010.

COUBE, R.J; SANTOS, F.L; RUFFONI, R. As Lutas no currículo da Educação básica das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE, 18, 2013, Brasília-DF. *Anais...*Brasília, DF, 2013.

DOMINGOS JUNIOR, M.F; SILVA, C.F.R; SANTOS, T.A.G. Corpo, lúdico e lutas: um relato de experiência da Educação Física no ensino médio. In: Encontro Nacional de Recreação e Lazer-ENAREL, 28, 2016, Natal-RN. *Anais...*Natal, RN, 2016.

GOMES, Mariane. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das Lutas:** contextos e possibilidades. 2008. 119 f. dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, D.T; OLIVEIRA, G.S; MIRANDA, J.B; FRANÇA, N.F; SANTOS JUNIOR, O; FURTADO, R.S. O ensino do conteúdo Lutas na Educação Física escolar por intermédio da Pedagogia Histórico-crítica. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE, 19, 2015, Vitória-ES. *Anais...*Vitória, ES, 2015.

GONÇALVES JUNIOR, A. V. L. **As práticas corporais de Lutas pela ordem do discurso científico da Educação Física**. 2012. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: química da vida e saúde) - Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2012.

MATTOSINHO, P.V.B; PRODÓCIMO, E. Pesquisando e discutindo acerca da Luta e violência: a visão da docência. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte-CONBRACE, 18, 2013, Brasília-DF. **Anais...**Brasília, DF, 2013.

MENDONÇA, Giuliano. P. A.; COSSOTE, D. F.; FERREIRA JUNIOR, O. N.; RODRIGUES, G. M. Abordagem Pedagógica do conteúdo de Lutas em Curso de Licenciatura em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior (IES). **Pulsar** (Jundiá), v. 4, p. 1-11, 2010

NAKAMOTO, H. O. **Luta**: Elementos para uma compreensão sistêmica. Campinas: UNICAMP, 2005 (Monografia).

NASCIMENTO, P. R. B; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, setembro/dezembro de 2007.

ORTEGA, Enrique. **As Lutas e suas relações com a Educação Física Escolar**. 1999. 42 f. monografia (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PEREIRA, A.S; SILVA, D.E.N; MONTES, F.C; OLIVEIRA, C.M. Ressignificação das Lutas na escola relato de experiência no interior do PIBID UFLA. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE, 19, 2015, Vitória-ES. **Anais...**Vitória, ES, 2015.

QUITZAU, E. A. “A ginástica alemã”: aspectos da obra de friedrich ludwig jahn. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S501-S514, abr./jun. 2014

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. DARIDO, Suraya Cristina. Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. Conexões: **revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan./mar. 2013.

- SANTOS, G.O. Sobre o paradoxo das Lutas na Educação Física escolar. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE, 16, 2009, Salvador-BA. **Anais...**Salvador, BA, 2009.
- SILVA, A.C; PAULA, B.I.C; FARIA, B.R; VALENTE, K.T; FARIA, L.N; ASSIS, N.V.L. Uma experiência com o ensino de Lutas na escola: superando desafios. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE, 19, 2015, Vitória-ES. **Anais...**Vitória, ES, 2015.
- SILVEIRA, R; GONÇALVES, A.V.L; MARTINS, D.G; SANTOS, F.R; LEITE, B.G; FARINA, S.M; SILVEIRA, L.S. As Lutas enquanto conteúdo da Educação Física escolar: um olhar a partir do referencial curricular do Rio Grande do Sul. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte- CONBRACE, 17, 2011, Porto Alegre-RS. **Anais...**Porto Alegre, RS, 2011.
- SILVINO, F.C; NUNES, D.M; PERES, T.S; CABRAL, J.C; SOARES, R.L. Jogos políticos e/ou jogos de Lutas? Uma discussão possível sobre disputas de gênero na Educação Física escolar. In: Congresso Sul-brasileiro de Ciências do Esporte-CSBCE, 8, 2016, Criciúma-SC. **Anais...**Criciúma, SC, 2016.
- SÓ, Marcos Roberto. **Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física:** as perspectivas dos alunos. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.
- SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

**“Que time é teu?”
Um debate sobre homofobia
nas aulas de Educação Física**

Anderson Patrick Rodrigues¹

Introdução

Dentre os eixos temáticos do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA, 2007, p.75), podemos inferir que a presente proposta de pesquisa está localizada entre aquelas que priorizam o enfoque “sócio antropológico e histórico das práticas corporais”, especificamente na linha de pesquisa “*abordagem sócio antropológica e histórica em Educação Física*”. Apresenta como objeto de investigação identificar os elementos que acentuam a homofobia nas práticas metodológicas das aulas de Educação Física.

A importância de tal pesquisa reside na problematização de expressões cotidianas, do tipo: “Menino que não joga bola é Veadinho!” “Mulher que joga bola é sapatão!” “Queimada é pra bichinha!”. Estas e outras expressões trazem em si muito mais que um teor jocoso. Não são brincadeiras de mal gosto, revelam a prática de uma violência simbólica, baseada, hierarquicamente, em um

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA. E-mail: andersonptk.rodrigues@gmail.com

conceito imaturo, porém, cotidiano, que confunde gênero com sexualidade. Enquanto professores de Educação Física, atentos às necessidades dos estudantes a nossa volta, é interessante nos questionar sobre até que ponto essa violência silenciosa, travestida de “brincadeira inocente” interfere nas vivências das aulas de Educação Física, especificamente, na vida de estudantes homossexuais.

Diante deste quadro, escolhemos como universo de estudo uma escola Federal de nível Médio-Técnico, situada na cidade de Belém do Pará, e delimitamos nossos sujeitos a alunos LGBTQs, regularmente matriculados nos cursos técnicos, também conhecidos como cursos pós-médio, por tratar-se de um nível de ensino com prevalência de alunos maiores de idade, logo, sem impedimentos aparentes para participação nesta pesquisa.

O primeiro passo para responder as inquietações desta pesquisa foi buscar por conceitos de homossexualidade e homofobia, passeando pela historicidade do tema em FOUCAULT (2007 a), (2007 b); LOURO (2008), (2007a) (2007 b); MOREIRA FILHO e MADRID (2008); SPENCER (1999); MARQUES (2008); e CATONNÉ (2001). O segundo passo, além do estudo da literatura sobre o tema, e da análise dos manuais da educação de combate às opressões, foi ingressar no universo de estudo, para observar de forma participativa como aluno regular da referida escola, através de processo seletivo, para, assim, compreender, de forma participativa, o espaço observado e garantir maior credibilidade ao trabalho de observação do cotidiano na mesma, em especial a realidade das práticas de Educação Física; sendo esta, portanto, uma experiência única, pois, mesmo que repetida, os resultados podem não ser os mesmos dos apresentados neste trabalho, pois não serão os olhos deste observador, já que, como afirma DAMATTA,

Enquanto o cientista natural poderia repetir seu experimento, introduzindo ou retirando para propósito de controle suas variáveis; no caso do antropólogo isso não poderia ocorrer. O

controle da experiência, portanto, conforme chamou nossa atenção tantas vezes Radcliffe-Brown (cf. 1973, 1979), teria que ser feita pela comparação de uma sociedade com outra e também pela convivência com o mundo social que se desejava conhecer cientificamente. (DAMATTA, 1987, p. 143-144).

Além do valor social, esta pesquisa tem um valor pessoal para este autor, também homossexual, tantas vezes discriminado durante a vida escolar por não ter as mesmas habilidades esportivas dos outros meninos com quem convivia, o que resultava em violência verbal, física e isolamento social e, ainda, na percepção de si como ser inferior, o que, segundo LOURO (2008), não difere da realidade de sujeitos homossexuais no ambiente escolar atualmente. Logo, este é um trabalho cuja percepção da realidade está atrelada aos olhos da opressão sofrida também pelo próprio autor, mas com a cientificidade necessária para a credibilidade da pesquisa.

Este artigo é parte de um estudo maior sobre homofobia na Educação Física e torna-se necessário não apenas pela relevância do tema, mas por, mesmo tratando-se de uma observação participante, apresentar a realidade de escolares homossexuais pelos próprios olhos destes sujeitos. Os demais trabalhos encontrados sobre a temática LGBT na escola, em especial na Educação Física, abordam a homossexualidade e a homofobia na escola de forma mais distanciada e com lacunas teóricas que fragilizam a pesquisa neste campo.

A metodologia aplicada buscou fornecer instrumentos necessários para a realização de uma pesquisa qualitativa, dividida em três momentos distintos: estudo da literatura; pesquisa de campo; e análise de dados obtidos com 15 sujeitos, selecionados, primeiramente, a partir da identificação visual das identidades homossexuais² existentes na escola, seguido do consentimento dos

² Para maior entendimento da identificação visual das entidades homossexuais vide (BRETON, 2009, p. 17).

sujeitos em participar desta pesquisa onde foram submetidos à entrevistas semiestruturadas segundo Minayo (2007).

Todo o material de análise foi catalogado por dia e horário, e apresentam as atividades realizadas nas aulas de Educação Física da escola. Por se tratar de uma pesquisa que envolve “atores sociais”, assumimos a responsabilidade ética de cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, conforme aponta os dispositivos contidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 196/96 (BRASIL,1996).

Quanto à estrutura de nosso debate, o iniciamos a partir de questionamentos sobre Homossexualidade e a construção das identidades sexuais em diferentes tempos históricos e diferentes Culturas. Prosseguimos questionando a eficácia dos documentos nacionais de educação de combate à homofobia nas escolas; e, por fim, apresentamos as considerações a respeito das observações e das entrevistas realizadas.

Acreditamos que esta pesquisa encontra-se coerente com a realidade das necessidades da Escola Básica brasileira, em especial com o cotidiano das aulas de Educação Física e com a formação de professores nesta área. Espera-se fomentar novas pesquisas voltadas para o debate e enfrentamento do tema e trazer para o chão da escola o debate sobre as relações de poder que nos impedem de chegar à Educação que queremos e merecemos.

Homossexualidade e cultura: a divisão dos times

Quando falamos em homossexualidade, falamos de um termo culturalmente dotado de alto teor de preconceito que, ainda hoje, denota homossexuais como um “erro” da natureza e como tal devem ser “corrigidos”, pois desde a antiguidade a homossexualidade estava atrelada à ideia de um imperativo biológico binário das relações sexuais que marcava bem os papéis sociais do macho e da fêmea. Imperativo este, reforçado pelo discurso religioso judaico-cristão.

A partir do século XVIII, a ciência condenou a mulher à mera imagem contrária a do homem do ponto de vista biológico e, portanto, um ser inferior do ponto de vista estético para a sociedade regida pela ideologia de dominação por parte do gênero masculino. Com os avanços dos estudos anatômicos, a distinção entre os sexos passou a ser discutida e o gênero feminino passou a ser excluído cientificamente, e socialmente, visto como um ser inferior ao gênero masculino, que por sua delicadeza e fragilidade corpóreas, teria sido criado apenas para a função de procriar e reproduzir (FOUCAULT, 2007 b), enquanto o homem, cujo corpo dotado de força e inteligência para o trabalho, nasceria com a função de prover e proteger sua linhagem e, a partir daí, homens e mulheres passam a se distinguir em função dos gêneros feminino e masculino que determinavam seus papéis sociais.

No gênero, a prática social se dirige aos corpos. O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas” para a prática social e tornadas parte do processo histórico. (LOURO: 2007. p.22).

Diante do tal modelo sócio biológico, a mulher torna-se o inverso natural e complementar do homem. E os homossexuais que também foram caracterizados como a inversão do homem, o foram no sentido de serem anormais, antinaturais e contrários à natureza do gênero masculino. Diante desse pressuposto, os Homossexuais passaram então a ser estudados incansavelmente pela ciência, pois eram vistos como ameaça à moral familiar e à raça humana e precisavam ser combatidos ou “curados”, passando por tratamentos que objetivavam trazê-los à luz do padrão “normal”.

Tanto a igreja quanto a ciência fizeram do homossexual um ser anômalo e perverso à natureza humana, a representação real de um atraso evolutivo. É claro que o indivíduo homossexual não é culpado por sê-lo, mas, ao ser identificado, era rapidamente isolado do trato social e vigiado como uma mulher, já que ambos eram

considerados, até o século XIX, como seres pecaminosos que seduziam outras pessoas e as levavam para o “mau caminho”. E nesse contexto, segundo Nunan (2003), os homossexuais passaram a ser enquadrados como delinquentes, ao lado de prostitutas, homicidas, doentes mentais, criminosos, etc., isto é, ser homossexual representava uma subversão moral da sociedade burguesa. Moral esta que (in)evoluiu sobre a égide de uma vida sexual dita “normal” onde o sexo deixou de ser um ato de prazer e assumiu um caráter político e social com finalidade específica de reprodução, logo as relações sexuais privilegiadas como “normais” eram, e ainda são, aquelas ocorridas entre homem e mulher. Tudo que foge a essa relação é considerado transgressão às leis naturais da vida e à manutenção da família burguesa (NUNAN 2003, p.32).

A imagem do homossexual como um ser masculino de personalidade feminina com atração por homens viris ou de um ser feminino de personalidade masculina com atração por mulheres delicadas, criou no imaginário social um estereótipo caricatural da homossexualidade que chega até nós com a mesma carga de preconceito e abominação de séculos atrás. (LOURO, 2008).

O que não se pode esquecer é que essa imagem não condiz com a realidade natural do ser humano, apenas é fruto de uma linguagem temporal nascida na literatura médica e fortemente influenciada pelas concepções de moral pregadas pelas leis judaico-cristãs que condenavam os homossexuais a quem chamavam de sodomitas, em referência ao texto bíblico (1979)³, usado para designar e punir o homem que mantém relações sexuais com outros homens, ou seja, aqueles que mantem relação sexual sem fins reprodutivos e que mais tarde foi transformado politicamente pela família burguesa como pederasta ou infame (NUNAN, 2003), um perigo à manutenção do *status quo*.

Foi também no século XIX que o termo homossexual, proposto pelo médico húngaro Benkert, passou a ter a ideia de

³ Em Levíticos: 18.22; 20.13, Gênesis: 19, Ezequiel: 16.49-50 e Judas: 6-7

patologia clínica, e os homossexuais, além de continuarem sendo uma afronta à moral cristã, agora representariam também um caso de saúde pública. Os homossexuais, então, passaram a ser explicados pela psicologia e pela psiquiatria como um mero produto da espécie humana que precisava ser combatido e vencido, incapaz de falar por si, de expressar seus sentimentos e desejos, pois a Ciência se encarregava disto (MAGNAVITA, 2012). E o fazia de forma equivocada resumindo os homossexuais ao sexo, ou seja, homossexuais seriam reféns de sua própria sexualidade animalesca e assim construiriam suas identidades.

O homossexual do século XIX torna-se um personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ele é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular. (FOUCAULT, 1984a, p. 43).

Foi a medicina, em seu discurso, que distinguiu os comportamentos sexuais das identidades sexuais e, posterior a estas, as identidades sociais de seus indivíduos. Surge então uma nova classificação social pautada nas manifestações individuais de sexualidade: “normal” ou “anormal”? Que time é teu?

As teorias biológicas centradas em estudos, genéticos, hormonais e até neurocientíficos reforçam a ideia de homossexualidade como patologia cuja origem diverge em diferentes correntes de estudo, uma delas afirma que homossexuais, tem o hipotálamo, região do cérebro associada ao comportamento sexual, menor e mais parecida com o hipotálamo das mulheres (HILTON, 1992); para Mateus e Rosa (2009) a homossexualidade é definida por uma variável hormonal durante a gestação, graças à não absorção eficaz do hormônio testosterona pelo feto durante o

desenvolvimento intrauterino, o que supostamente refletiria no mau funcionamento dos circuitos responsáveis pela atração ao sexo oposto, cuja causa seria:

relativa aos níveis de stress a que o feto se encontra exposto durante a gravidez pois, por incrível que pareça, homens que foram concebidos e que nasceram em períodos de grande stress são mais frequentemente homossexuais do que homens concebidos noutras alturas. Isto porque, o cortisol, o hormônio do stress, é produzido a partir do mesmo precursor que a testosterona, podendo assim consumir a “matéria prima”, deixando menos quantidade para a transformação em testosterona (MATEUS; ROSA, 2009, p.3).

Não negamos quaisquer das teorias a respeito do tema, nosso enfoque, porém, é estudar como a identidade homossexual influencia na construção histórica e moral da sociedade que vivemos claramente dividida entre o time dos heterossexuais e o time dos homossexuais. Aqui, então, chegamos à *homofobia nossa de cada dia* e alertamos para o fato da ainda existência e do constante crescimento dos movimentos homofóbicos em todo o mundo. Movimentos que, em nome da moral, da família e de Deus, se multiplicam com a velocidade de um *click* e se alimentam de humilhações públicas e do sangue derramado de pessoas cujo único “pecado” é gozar sua sexualidade com pessoas de mesmo sexo.

Foi século V, por intermédio de Justiniano que surgiram as primeiras manifestações homofóbicas que originaram leis punitivas contra a homossexualidade humana e cujas penas consistiam em atos de extrema crueldade como a tortura, a castração e a fogueira (MOREIRA FILHO, 2008). Desde então, a igreja é sempre a primeira mão a bater nos homossexuais. Quando, por exemplo, identificado a existência de padres homossexuais os mesmos perdiam suas posições e eram condenados a viver confinados em mosteiros eternamente; enquanto os homossexuais do povo eram excomungados. Algumas linhas de estudo, porém, afirmam a

perseguição a homossexuais como um ato político e não religioso (SPENCER, 1999).

Mas foi nós século XX, com a instituição da ideologia Nazista e seus cruéis campos de concentração que as perseguições contra homossexuais se intensificaram pelo mundo moderno. A GESTAPO, polícia secreta de Hitler, passou a perseguir homossexuais com constantes invasões aos seus locais de encontro como os cabarés, por exemplo. A ação dos militares Nazistas, sempre fortemente armados, era legalizada pelo Parágrafo 175 da lei do Código Penal Alemão que punia com pena de até dez anos de prisão e reeducação social aqueles identificados como homossexuais. É importante salientar que os Homossexuais ligados ao partido comunista eram poupados. Privilégio justificado pelo interesse nazista, mas não descartava a hipótese de punição disciplinar militar aos que representassem perigo ao sistema vigente, tudo devidamente previsto pela legislação Alemã.

Devemos acrescentar que Alemanha reunificada não revogou o parágrafo 175, que permitiu aos Nazistas enviar um milhão de triângulos “rosas e negros” (isto é, homossexuais homens e mulheres) aos campos de concentração? (CATONNÉ, 2001. p. 99).

Nos campos de concentração os homossexuais eram obrigados a realizarem trabalhos degradantes. As lésbicas, porém, eram aproveitadas como genitoras e eram obrigadas a praticarem sexo com soldados para gerarem filhos Arianos puros. Muitos homossexuais não resistiram e os poucos sobreviventes não se sentiam seguros para exercerem suas identidades sexuais no pós-guerra, pois temiam as consequências sociais remanescentes do regime nazista. Saíram de uma prisão para entrar em outra, esta última, íntima, marcada pela própria censura e voltada para a castração de suas próprias identidades sexuais.

(...) durante grande parte do século XX os homossexuais foram considerados moralmente degenerados pela sociedade. Os

discriminados costumavam abrir-se com um círculo restrito de pessoas. Com o perigo de difamação, os homossexuais estavam constantemente sob pressão psicológica. (MACHTAN, 2001, p. 20-1).

A perseguição nazista a homossexuais venceu a linha do tempo e chega até nós como norte de grupos racistas como os *punks* e *skinheads*⁴ neonazistas que atuam nas grandes cidades e encontram na internet, graças à garantia do anonimato, o lugar perfeito para a veiculação de suas ideologias contra as ditas “minorias sociais” dentre eles homossexuais. Mantendo viva, assim, suas ideologias que chegam silenciosamente aos dias atuais sem perder a essência vergonhosa da intolerância contra a diversidade em todas as suas manifestações. Essa propagação virtual de um preconceito real tem como objetivo cativar, através do uso das redes sociais, novos adeptos, em maioria jovens e em idade escolar. Estes, por sua vez, levam para a escola seus conceitos e preconceitos assimilados do trato familiar à interação virtual diária.

Homofobia x educação: quem ganha esse jogo?

A Constituição do BRASIL (1998) garante o respeito ao cumprimento de todos os direitos do cidadão brasileiro, ela nos garante a Cidadania e a Dignidade da pessoa humana (Art. 1, II e III); cujos objetivos fundamentais (Art. 3.), dentre suas prioridades, destaca, em seu inciso IV, a promoção do “bem-estar de todos, SEM PRECONCEITOS de origem, raça, SEXO, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Garante a igualdade legal, sem distinção de qualquer natureza (Art. 5). Isso implica dizer que, ao

⁴ Skinhead (do inglês: Cabeça raspada) é uma subcultura originária dos jovens da classe operária no Reino Unido, no final dos anos 60, e, mais tarde, espalhada para o resto do mundo. Chamados desta forma devido ao corte de cabelo, os primeiros skinheads se originaram dos mods britânicos, e foram fortemente influenciados pelos “rude boys” jamaicanos que imigraram para a Inglaterra nessa época, em influenciaram diretamente a moda, música e estilo de vida da época.

menos em teoria, o Brasil é um país que respeita os direitos políticos, sociais, SEXUAIS e religiosos de seu povo.

Em seus artigos 205 a 214, a Educação é afirmada como direito coletivo, porém de responsabilidade do Estado, voltada para a formação plena do desenvolvimento de pessoas que devem aprender na escola como exercer a cidadania. A realidade, porém, destoia das condições do ensino básico brasileiro, pautado muitas vezes na reprodução de valores que acorrentam os alunos à condição de reprodutores de conteúdo, este por si fragmentado e fragilizado, em vez de produtores reais de conhecimento.

Seguindo nossa linha de pensamento, chegamos aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais de “Pluralidade Cultural, Orientação Sexual” (BRASIL, 1997), aos quais, dentre seus objetivos, defendem o ensino capaz de formar alunos aptos a

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais, de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais de classe social, de crenças, de SEXO, de etnia, ou outras características individuais e sociais.

(...)

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício de cidadania. (BRASIL, 1997, não paginado).

Nos PCNs de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, a sexualidade é afirmada como “inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano” (BRASIL, 1997, p.107), está ligada diretamente à identidade sexual, ou seja, ao papel de Homem e Mulher, papeis estes determinados histórica e culturalmente em nossa sociedade. Tratando-se, pois de uma necessidade humana fundamental de busca pelo prazer, construída no decorrer da vida do indivíduo e influenciada por questões externas ao mesmo.

De acordo com este manual, a escola deve “problematizar, levantar questionamentos, ampliar o leque de conhecimentos e opções para que o aluno, ele próprio escolha seu caminho” (BRASIL 1997, p.121), sem caracterizar-se uma relação terapêutica ou corretiva, mas com a menor influência possível de valores pessoais de professores e da escola que devem atuar como orientadores e não como carrascos de seus alunos.

Debatida como um tema transversal curricular, a sexualidade, nos PCNs, é tratada com excessos de cuidados que aumentam ainda mais ao tratar sobre a ação de professores e sobre a postura pedagógica da escola, assumidas diante do tema. Sobre sexualidade, os PCNs, afirmam visar transformar a escola em um espaço de informações que amplie o conhecimento familiar dos alunos. No entanto, ao propor o trabalho da sexualidade, o documento menciona apenas os tópicos: gravidez na adolescência e o risco de contágio de DSTs e HIV/Aids; ficando a homossexualidade e a homofobia de fora do trabalho sugerido, ou seja, restringe-se a sexualidade ao ato sexual e excluem-se as relações afetivas que o antecedem e o procedem.

Neste sentido, como a Educação Física pode trabalhar a sexualidade, a homossexualidade e o combate à homofobia? No cotidiano da disciplina, através de atividades voltadas para a democratização, da cooperação e da inclusão no espaço de suas aulas. Isso porque, segundo o Coletivo de autores (2012, p.62), por ser uma disciplina que trata da cultura corporal, esta “será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais”, o que não impede o trabalho de conscientização político e social dos envolvidos, já que há uma intencionalidade atrelada ao Programa de Educação Física que, supõe-se, estar diretamente influenciado pelos problemas sociais trabalhados de forma lúdica no desempenho das atividades coletivas de jogos, lazer, ginástica, dança e esportes em geral.

Quanto à sexualidade, o Coletivo de Autores (2012) apenas a menciona quanto aos papéis sexuais dos alunos, o que, para

BOURDIEU (2012) significa tratar-se de estereótipos, funcionalidades, direitos e deveres sociais impostos culturalmente aos gêneros masculino e feminino e não às sexualidades masculina e feminina, o que nos leva a questionar a intencionalidade do texto.

Para nós incomoda profundamente a afirmação de uma leitura parcial da realidade, deixando aparente a influência de interesses políticos, sociais e de gênero voltadas para a formação ou manutenção da consciência social vigente e seus significantes. É como se implícita e contraditoriamente, os autores do coletivo de autores defendessem a tese de que o preconceito contra homossexuais não fosse um problema social relevante e merecedor de superação. A não afirmação do contrário de forma CLARA e EXPLICITA reafirma a negação do fato (LOURO 2008) e a invisibilização (PRADO & MACHADO, 2012) a qual a sociedade condena as pessoas homossexuais.

Análise das observações realizadas

A escola selecionada apresenta um número razoável de estudantes homossexuais regularmente matriculados, destes, selecionamos quinze pessoas para compor os sujeitos desta pesquisa. É importante salientar que não nos limitamos a simples observação do universo, mas, ao contrário, escolhemos viver o mesmo, e, para isso, este autor submeteu-se a processo seletivo comum de ingresso, como aluno regular da referida escola, o que permitiu uma observação participante contínua e duradoura do conjunto de hábitos e práticas sociais do grupo com quem desenvolvemos a pesquisa. O que possibilitou maior domínio etnográfico do cotidiano da referida escola. Deste modo, acreditamos que tecemos um retrato mais fiel da realidade educacional da mesma, especificamente no que diz respeito ao trato das questões relativas a gênero e a sexualidade e de como os alunos homossexuais se relacionam com os demais sujeitos que habitam o mesmo universo.

No primeiro dia de aula do ano letivo, os alunos de todos os cursos participaram de uma palestra onde receberam as instruções que necessitariam para a adaptação ao colégio e a seus respectivos cursos. Dentre as instruções, uma chamou a atenção de todos: *é ESTRITAMENTE PROIBIDO namorar nas dependências do instituto e o aluno pego (exercendo sua sexualidade) será imediatamente punido, podendo ser suspenso e até excluído*. Ao ouvir esta afirmação, podemos dimensionar o que encontraríamos durante o decorrer desta pesquisa. Partimos então para a observação do Universo de estudo onde podemos identificar imediatamente os possíveis sujeitos desta pesquisa. Após a identificação, estabelecemos contato com tais sujeitos, de forma lenta e respeitosa, e só depois de criar uma relação de confiança mencionamos os objetivos desta pesquisa a qual os sujeitos não se opuseram em participar. Nosso intuito, porém, só foi alcançado com as primeiras aulas de Educação Física que ocorreram durante as terças-feiras e eram vistas quase como tortura por estes sujeitos.

Mencionamos anteriormente que as aulas de Educação Física são um excelente espaço para o encontro das diferentes culturas que habitam o ambiente escolar e para o debate e a interação das diversidades de manifestações sociais, econômicas e corporais dos sujeitos que nela circulam diariamente. As aulas de Educação Física da referida escola, no entanto, restringem-se à prática de esportes de rendimento. Os alunos, por sua vez, são obrigados a participarem das atividades com exceção daqueles que apresentarem sinais de problemas de saúde. As aulas são divididas em dois momentos: a primeira parte consiste em aquecimento e alongamentos; a segunda consiste na prática de esportes de rendimento (vôlei, handebol e/ou futsal). E podemos observar que os alunos homossexuais não se sentem confortáveis na maioria das aulas.

Submetemos, então, estes alunos a entrevista semiestruturada, segundo Minayo (2007), onde foi possível investigar a relação pessoal de cada um com as aulas de Educação Física. As entrevistas transcorreram de forma natural, no interior

do Instituto e os alunos foram bem receptivos ao processo, mesmo aqueles preocupados em manter a imagem de um adolescente dito “normal”, ou seja, heterossexual. Durante a entrevista foram feitas sete perguntas aos alunos e alunas. foram elas:

- Como você se define quanto a gênero?
- Você já sofreu algum tipo de homofobia na escola ou fora dela?
- Você tem amigos homossexuais?
- Você conhece alguém que já sofreu violência física ou verbal, motivada por preconceito de gênero?
- Dentro da Educação Física, você notou interesse do professor por uma metodologia favorável ao debate de gênero ou não?
- Como a Educação Física poderia se tornar mais inclusiva para alunos homossexuais e transexuais?
- Você acha que a escola esta preparada para receber alunos homossexuais e transexuais?

O intuito destas perguntas era mapear o número de alunos vitimados de violência motivada por preconceito de Gênero; e se a Educação Física os exclui de seu processo de Ensino Aprendizagem.

Foram entrevistados 15 estudantes entre homossexuais masculinos, femininos e bissexuais. Dentre os alunos entrevistados, usando a linguagem do bajubá, 10 se auto definiram como Adés (gays masculinos), 03 se auto definiram monocós (lésbicas) e 02 se auto definiram bissexuais. Aqui chamamos atenção para a questão da construção da identidade. Há quem defenda que não somos mais do que meros frutos do meio em que vivemos, mas essa afirmativa é tão problemática que precisa ser repensada, e mais: esquecida, já que não considera o sujeito enquanto ser pensante e biológico, um ser que sente desejos e necessidades que podem sim ser diferentes dos demais, sem com isso torná-lo pior, ou melhor, que os outros (LOURO, 2008).

A discussão, porém, é muito mais profunda que apenas dividir a sociedade, de acordo com função sexual atribuída aos corpos masculino e feminino. Cada sujeito é uma estrutura complexa, constituída de necessidades biológicas, dentre elas o desejo, que nem

sempre é pelo sexo oposto, mas que deve e precisa ser experimentado, compreendido e, em alguns casos, ressignificados (LOURO, 2008).

Todos admitem ter amigos homossexuais e, inclusive, preferem estar na companhia deles por se sentirem mais seguros. Não podemos fechar os olhos para o fato de estarmos, todos, submersos nas relações de poder exercida pelo Estado, pela Religião e por laços familiares na moldagem de nossas posturas sociais, identitárias e sexuais, onde tudo que foge à essa relação é considerado transgressão às leis naturais da vida e à manutenção da família burguesa (NUNAN 2003, p.32) e a homossexualidade, portanto foge à regra da normalização de dominação masculina (BOURDIEU, 2012).

Esse pensamento sobrevive ao tempo e ainda “orienta” que homossexuais devem ser tratados, corrigidos, e curados, pelo bem da moral e da manutenção da família, não importam os meios, a “moral” justifica os fins. Não, não estamos loucos, apenas reproduzimos um discurso corrente no início do século XIX, o mesmo que desqualifica sujeitos homossexuais, inferiorizando-os socialmente e trazendo de volta à atualidade a velha “caça às bruxas” que condenou, violentou e matou tantos Adés e monocós pelo simples fato de serem “diferentes”. É claro que não concordamos com este pensamento que nos leva a ratificar a fala de LOURO (2008. p.59-60), ao afirmar que, no que diz respeito ao preconceito de gênero, “o foco sai das identidades para a cultura, para as estruturas linguísticas, discursivas e para seus contextos institucionais”.

Quando perguntados se a escola está preparada para receber alunos homossexuais e transexuais, a maioria dos entrevistados disse que não, que a escola ainda carece de evolução com o tratamento de alunos homossexuais. Isso nos revela que a escola ainda é transmissora de preconceitos e exclusão. As formas de exclusão são várias: condição social; raça; religião; gênero; e hoje, mais do que nunca, a identidade sexual de seus alunos.

Ao longo de sua história, a escola estudou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças, responsável por reduzir a figura do “outro” (considerando “estranho”, inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente normal. (JUNQUEIRA, 2009, p.14).

Portanto, a escola não é um ambiente apenas transmissor e construtor de conhecimento, mas também de preconceitos mantenedores dos já enraizados padrões sociais normalizantes, alimentados pela rotulagem social de identidades submetidas à hierarquia de poder, onde a escola mostra o peso de sua mão disciplinadora para, assim, manter um ambiente de

Opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens adultos LGBT – muitos/as do/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização, da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p.15).

É claro que não estamos responsabilizando a escola pela existência social do pensamento homofóbico contra identidades sexuais homossexuais, mas não negamos o papel direto e indireto da mesma na manutenção de uma violência permitida e ensinada através dos conteúdos escolares.

Todos os entrevistados até aqui, mesmo aqueles que escondem sua sexualidade, foram categóricos em afirmar já ter sofrido algum tipo de violência, seja física ou verbal, motivada por preconceito de gênero em algum período de sua vida e, principalmente durante a vida escolar.

Começa sempre com as piadinhas, apelidos, depois a exclusão dos grupos, a perseguição até chegar na agressão física e na tortura psicológica (V, 19 anos, lésbica.)

Alguns alunos, inclusive, afirmaram que um dos motivos para não viverem sua homossexualidade na escola é o medo de sofrerem Bullying por parte dos colegas, o que fica claro na fala de W. 18 anos, homossexual masculino, quando diz:

porque tinham momentos que, é claro que às vezes agente tenta esconder, mas não consegue e as pessoas captavam e existem pessoas preconceituosas e sim, xingamentos, o tal chamado bullying.

A maioria dos alunos afirma não gostar de participar das aulas de Educação Física devido ao privilégio dado ao futebol e sua ligação direta com os desportos, como vôlei e handebol. Dos meninos entrevistados, apenas um gosta de jogar futebol. A raiva de futebol é tanta que W, 18 anos, homossexual masculino, mesmo saudável, se esconde atrás de atestados médicos para não participar das aulas, pois como não sabe jogar, torna-se alvo de piadas e apelidos que o constrangem diante de seus colegas de turma. A, 19 anos, homossexual masculino, afirma ter sofrido preconceito de gênero nas aulas de Educação Física por não gostar de futebol. F, 21 anos, homossexual masculino, afirma não gostar de Educação Física, pois, para ele, a disciplina não consegue aceitá-lo enquanto identidade sexual diversa, no sentido de tratá-lo como os outros meninos, quando ele gostaria de ser tratado como uma das meninas.

O futebol aparece como grande vilão contra alunos homossexuais, talvez por ser, culturalmente, classificado em nossa sociedade como esporte masculino (DARIDO, 2002), querendo ou não, ainda vivemos sob a ideologia dicotômica das atividades masculinas diferentes das atividades femininas, essa realidade não é diferente dentro dos muros das escolas ainda marcadas pelo

sistema educacional patriarcal, religioso e machista ainda em processo (DARIDO, 2002; FERREIRA, 2010).

Essa dicotomia determina os limites que o gênero atua no campo esportivo e condena à estranheza e à exclusão quem ousa ultrapassá-los. É o que acontece com a aluna F. 18 anos, lésbica, que afirma sofrer constantes constrangimentos por gostar de jogar futebol e ser melhor que alguns meninos de sua turma, enquanto a Educação Física parece fechar os olhos para a realidade de seus indivíduos. Aqui percebemos que, ao privilegiar o futebol, de forma involuntária ou não, acabamos ratificando o caráter sexista do esporte já afirmado por autores como Darido (2002) e Ferreira (2010) e como esta prática influencia na disseminação do preconceito de gênero dentro das aulas de Educação Física.

Algo então precisa ser mudado, não falamos aqui em acabar com o futebol na escola, mas em tornar as aulas de Educação Física mais democráticas e agradáveis. Como? O Aluno A, 19 anos, homossexual masculino deu uma boa contribuição para esta pergunta:

acho que na, no mix de esportes. Agente tem alguns esportes que não são oficiais, mas que o publico GLBT eles gostam muito que é a queimada, né? Pouco se vê em escola a queimada, por exemplo, na minha escola era raríssimo, nos jogos nem tinha queimada, não sei se por conta dum preconceito, entendeu? Mas não existia... Tem a queimada, o handebol, eu acho que de esportes que mesmo tragam um publico GLBT, não que o esporte seja pra esse gênero, entendeu? Porque não existe um esporte pro gênero GLBT, mas que ele inclua de certa forma, assim, né? Não existe, acho que depende muito do homossexual em questão, porque tem homossexual que gosta de jogar bola, entendeu? Que gosta de algum esporte, então acho que depende muito.

A Educação Física, portanto, pode e deve desprender-se das tradições esportivas e abrir-se para novas possibilidades que valorizem a Cultura Corporal como um todo. Isso tornaria as aulas mais agradáveis, democráticas e ainda as tornariam mais inclusivas,

pois representariam a coletividade sem estar determinadas por questões sexistas.

Considerações finais

Esta pesquisa vai muito além do que é defendido nas linhas deste artigo. Trata-se de um caminho de muitas possibilidades de direções e modalidades, buscou-se, porém, uma rota concisa e objetiva para o tratamento do tema em questão, mas sem deixar de conciliar a profundidade das discussões, a racionalidade crítica e científica das investigações e um olhar atento às necessidades educacionais da Educação Física enquanto disciplina escolar e enquanto à práxis do professor de Educação Física, já que

O perfil idealizado para o curso de graduação plena em Educação Física – licenciatura é de um caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico, em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2007, p. 45)

Neste sentido, é possível afirmar que a formação acadêmica dos professores de Educação Física deve voltar-se para a formação cidadã em acordo com as identidades culturais, religiosas, ideológicas e, porque não, SEXUAIS de seus alunos. Que se valorize mais o humano e menos as práticas preestabelecidas e carregadas de preconceitos sexuais e por pseudomoralismos heterossexuais. (CATONNÉ, 2001)

Como mencionado anteriormente, este trabalho buscou identificar a existência da homofobia e suas influências no currículo de Educação Física, a partir dos olhos de um pesquisador/aluno homossexual. Chegamos ao fim desta pesquisa constatando a

presença da homofobia nas práticas de Educação Física vividas na referida escola, pelos estudantes entrevistados.

Manifestada cotidianamente no trato social entre os estudantes e reafirmada pelas escolhas metodológicas dos professores, a homofobia aparece velada e ao mesmo tempo explícita em diferentes momentos durante a observação realizada para este trabalho. De forma involuntária, identificamos o futebol como um esporte castrador das sexualidades, visto que todos os entrevistados afirmaram que a imposição do futebol nas aulas de Educação Física e sua masculinização acabam sendo uma forma de manter a hegemonia heterossexual, pois os alunos que não o jogam são automaticamente vistos com outros olhos e sendo tratados automaticamente de forma diferenciada onde os meninos passam a ser chamados de “viadinhos do vôlei” e “meninas do handebol” e as meninas que o jogam são chamadas de “Ronaldão” ou “Falcão”. O futebol é um instrumento socializador importante nesta escola e a exclusão dele originada sai da quadra e chega aos relacionamentos interpessoais, fortalecendo a divisão da turma em grupos onde homossexuais e heterossexuais convivem no mesmo ambiente, porém pouco se relacionam entre si.

No final, a composição dos sujeitos desta pesquisa ajudou-nos a traçar um paralelo entre passado e presente, o que nos habilita a afirmar o caráter excludente que a escola e a Educação Física assumem em determinados momentos através de suas práticas metodológicas. O que, por sua vez, nos condiciona a reafirmar a necessidade de repensar as práticas de ensino da Educação Física, ressaltando o debate dos temas transversais da educação, dentre eles a sexualidade, sem desmerecer as identidades sexuais individuais dos sujeitos envolvidos, buscando, assim, a transformação do pensamento homofóbico em pensamento democrático de aceitação do outro por sua condição humana, como sujeito histórico político e social que exerce sua cidadania plena e não apenas como um ser natural rotulado como heterossexual ou homossexual. Claro que as metodologias sempre esbarrarão em obstáculos impostos por

concepções tradicionais de sociedade, educação, gênero e sexualidade, principalmente no que diz respeito ao trato com gênero e identidades sexuais na Escola Básica, mas, ao não debatê-los, estamos reproduzindo uma violência simbólica que condena sujeitos homossexuais a uma posição social subalterna, excluída, invisibilizada. Acaba, pois, não cumprindo um dos papéis fundamentais da educação que é incluir.

Referências

- A **BÍBLIA SAGRADA** – Sociedade Bíblica do Brasil. Brasil: Paulinas, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** – ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2013.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasil: MEC/SEF, 1997.
- CATONNÉ, Jean-Philippe. **A Sexualidade, Ontem e Hoje**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DARIDO, S. C. **Futebol Feminino no Brasil**: do seu início à prática pedagógica. Motriz, Rio Claro, v.8 (2), p. 1-7, dezembro 2002.
- FERREIRA, M. M. **Profissões Masculinas e Profissões Femininas**: o que é ser bibliotecário no universo de uma profissão “feminina”? In: ENCUESTRO

LATINOAMERICANO DE BIBLIOTECARIOS, ARCHIVISTAS Y MUSEOLÓGOS, II, 2010, Lima, Peru. Anais... Lima, Peru: 2010. p. 1-11

FOUCAULT, Michel. **Historia da Sexualidade 2:** o cuidado de si. 9. Ed. Rio de Janeiro: edições Graal, 2007.

_____. **Historia da Sexualidade 3:** o uso dos prazeres. 12. Ed. Rio de Janeiro: edições Graal, 2007.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em Educação:** Métodos e Epistemologias. Campinas: Argos, 2006.

HILTON, Bruce. **A homofobia tem cura?** O papel das igrejas na questão homoerótica. Ediouro, 1992.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações Sobre a Homofobia nas Escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva Pós-estruturalista. 9.ed. Petrópolis: vozes, 2007.

_____. **O Corpo Educado:** pedagogias da Sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAGNAVITA, Alexey Dodsworth. **O Surgimento dos Homossexuais.** Revista Filosofia, nº 70, maio de 2012

MARQUES, Luciana Ribeiro. **Homossexualidade:** uma análise do tema sob a luz da psicanálise. Dissertação (Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2008. 113 f. ; 30 cm

MATEUS, Joana; ROSA, Sara. **Homossexualidade Masculina.** Disponível em <http://paginas.ulusofona.pt/p415/G11_homoss_masculina.pdf>. Acesso em 14 de mar. de 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA FILHO, Francisco Carlos; MADRID, Daniela Martins. **A Homossexualidade e a Sua História**. ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - ISSN 21-76-8498, Vol. 4, No 4 (2008).Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1646/1569>. Acesso em 19 de fev. de 2013.

NUNAN, A. **Homossexualidade**: do Preconceito aos Padrões de Consumo. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito Contra Homossexuais**: a Hierarquia da Invisibilidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SPENCER. Colin (1999). **Homossexualidade**: uma história. Rio de Janeiro: Record, 1999.