

Maria Teresa Cauduro
Márcia Birk

Formação
Profissional

Educação Física
Escolar

Desporto

Pesquisa

Educação Física
e Sociedade

Educação Física: Um passeio em vários caminhos

**Educação Física: um passeio
em vários caminhos**



Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-
Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração

Nestor Henrique de Cesaro

Campus de Frederico Westphalen

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

Campus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Campus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Campus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

CONSELHO EDITORIAL

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Angelita Maria Maders (UNIJUÍ)

Antonio Carlos Moreira (UNOESC/URI)

Attico Inacio Chassot (URI/FW)

Breno Antonio Sponchiado (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Claudir Miguel Zuchi (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugar Siedenberg (UNIJUÍ)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Elisete Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)

José Alberto Correa (Universidade do Porto,
Portugal)

Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Lenir Basso Zanon (UNIJUÍ)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral *Professor Emeritus*
(UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)

Maria Cristina Gubiani Aita (URI)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUÍ)

Marilia dos Santos Lima (PUC/RS)

Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)

Miguel Ângelo Silva da Costa
(UNOCHAPECO)

Nestor Henrique De César (URI/FW)

Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rora Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)

Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)

Vagner Felipe Kühn (URI/FW)

Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)

Walter Frantz (UNIJUÍ)

Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)

Maria Teresa Cauduro
Márcia Birk
Vera Lucia Rodrigues de Moraes
Claudinara Botton Dal Paz
(Organizadoras)

Educação Física: um passeio em vários caminhos



Frederico Westphalen
2015



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Maria Teresa Cauduro, Márcia Birk, Vera Lucia Rodrigues de Moraes, Claudinara Botton Dal Paz

Revisão Linguística: Wilson Cadoná

Revisão metodológica: Tani Gobbi dos Reis

Capa/Arte: Taiane Boligon

Projeto gráfico: Tani Gobbi dos Reis

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catlogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

E24 Educação Física : um passeio em vários caminhos /
Organizadoras: Maria Teresa Cauduro... [et al.]. Frederico
Westphalen : URI – Frederico Westph, 2015.]
166 p.

ISBN 978-85-7796-160-3

1. Educação Física. I. Cauduro, Maria Teresa. II. Birk,
Márcia. III. Moraes, Vera Lucia Rodrigues de. IV. Paz,
Claudinara Botton Dal. V. Título.

CDU 796

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9
Campus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	12
<i>A PESQUISA CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA</i>	
PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO	14
Maria Teresa Cauduro	
O PLÁGIO NOS TRABALHOS ACADÊMICOS: DE QUEM É A CULPA?	24
Luciano Panosso da Silva	
Aguinaldo César Surdi	
O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	36
Maria Teresa Cauduro	
CAPOEIRA: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS EDUCANDOS	50
Lucimauro Fernandes de Melo	
<i>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</i>	
O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TAQUARA, RS	57
Carlos Alberto Finger	
Márcia Birk	
REFLEXOS DA DANÇA NA ESCOLA	72
Carlise Olschowsky Pereira	
O DESENVOLVIMENTO MORAL E OS JOGOS COOPERATIVOS	77
Mauro Luciano Galli	
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE UM ALUNO COM EPILEPSIA	89
Diana Cristina Rossa	
Maria Teresa Cauduro	
<i>EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE</i>	
SOCIOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER	98
Maria Teresa Cauduro	

**CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
EXPERIÊNCIA NO SERVIÇO DE APOIO SÓCIO-EDUCATIVO (SASE) _____ 106**

Dejair da Rosa Bento

Maria Teresa Cauduro

**JOGOS COOPERATIVOS NAS AÇÕES DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA,
NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS _____ 129**

Vera Lucia Rodrigues Moraes

Gestão Pública em Esporte: duas experiências _____ 148

João Nirton Steffen

**A INFLUÊNCIA DOS EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO SOBRE AS
ADAPTAÇÕES MUSCULOESQUELÉTICAS QUE OCORREM COM O
ENVELHECIMENTO ASSOCIADO À DIMINUIÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA _ 156**

Claudinara Botton Dal Paz

APRESENTAÇÃO

A escrita, muito mais do que um ato de comunicação, representa o desejo do compartilhamento de experiências, a intenção de socializar saberes, o compromisso em ouvir as vozes que nos leem e buscar nelas inspiração para novas e mais elaboradas construções.

Com esse propósito, o de compartilhar, mas também de se fazer ouvir, é que temos a alegria de ver nascer mais uma produção acadêmica e intelectual, resultado do trabalho coletivo de um grupo de professores da área da Educação Física que tem se dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento de experiências que estão sendo agora colocadas para que todos possam conhecer, concordar, discordar, complementar, sugerir.

O desafio da escrita sem foi, sem dúvida, muito bem retratado por Marques (2006, p.15)

Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos.

Na perspectiva de início de conversa, mas também de torná-la mais longa, o livro que ora apresentamos, está dividido em três partes: Na primeira parte os artigos versam sobre **A pesquisa científica e a formação profissional em Educação Física**; na segunda parte encontramos conteúdos que versam sobre a **Educação Física Escolar** e; por fim, a terceira parte compreende um conjunto de textos que tratam da **Educação Física e Sociedade**. Nesses três eixos poderão ser lidos treze artigos resultados de pesquisas e/ou experiências desenvolvidas por um grupo de autores da área da Educação Física que atuam em cursos de Licenciatura contribuindo com a formação de professores de Educação Física ou com a formação dos bacharéis.

Compondo a primeira parte que discute sobre “A pesquisa científica e a formação profissional em Educação Física”, encontramos quatro artigos. O

primeiro, “Pesquisa: a construção de um conhecimento”, de Maria Teresa Cauduro apresenta o conceito de pesquisa, os passos para a construção do projeto os tipos e etapas da pesquisa, traduzindo-se numa possibilidade concreta de orientar o acadêmico no mundo da investigação desde a elaboração do projeto até sua execução.

O segundo texto “O plágio nos trabalhos acadêmicos: de quem é a culpa?”, os autores Luciano Panosso da Silva e Aguinaldo César Surdi tratam sobre o plágio nos trabalhos acadêmicos, um tema polêmico que aborda aspectos morais, relacionada à ética aplicada à pesquisa.

O terceiro artigo “O profissional de educação física e suas competências específicas”, também de Maria Teresa Cauduro, propõe uma reflexão sobre o papel social da Educação Física no contexto em que está inserida, questionando a fragmentação da formação implícita nas diretrizes curriculares da Educação Física, a partir das quais há uma visível desarticulação entre as propostas oriundas do Ministério da Educação, as proposições das Universidades e das escolas, tornando cada vez mais distantes os conceitos que envolvem os conhecimentos específicos da área e aqueles pedagógico-didáticos necessários à formação de professores.

O quarto texto “Capoeira: da universidade à escola em busca do desenvolvimento integral dos educandos” de autoria de Lucimauro Fernandes de Melo discorre sobre a capoeira inserindo-a no contexto histórico em que se gerou, colocando-a como importante instrumento de defesa dos negros que ao utilizarem o corpo como essência de sua arma, manifestavam seus instintos naturais de preservação. O autor defende que a introdução da capoeira na escola contribui com a melhoria do rendimento em sala de aula e qualifica questões comportamentais, considerando sua prática uma atividade física por excelência.

A segunda parte do livro traz a tona uma importante discussão sobre **Educação Física Escolar**. Nesse bloco, a primeiro ensaio “O ensino da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Taquara – RS”, de autoria de Carlos Alberto Finger e Márcia Birk, discorre sobre o histórico da Educação Física como matéria escolar e as tendências a partir das quais ela foi se constituindo. A investigação permitiu conhecer a

realidade da formação dos profissionais que ministram as aulas de Educação Física para os anos iniciais da escolarização, concluindo que esses não possuem formação específica na área.

O segundo texto desse segundo bloco, discorre sobre os “Reflexos da dança na escola”. Nele a autora Carlise O. Pereira defende a dança como possibilidade de manifestação artística, além de permitir uma integração entre o conhecimento intelectual dos alunos e suas habilidades criativas, o que contribui com as mais diversas formas de expressão humana. O artigo, fruto do desenvolvimento de uma pesquisa, corrobora essa ideia demonstrando que a dança é uma atividade de auto-ajuda que auxilia no conhecimento do corpo e do equilíbrio corporal.

O terceiro artigo desse segundo conjunto versa sobre o “Desenvolvimento moral e os jogos cooperativos”. O texto escrito por Mauro Luciano Galli nos remete a vermos uma proposta para as aulas de Educação Física que conduzam a cooperação. Nesse sentido, os jogos hoje competitivos, poderão ensejar um processo cooperativo o que poderá contribuir efetivamente para melhorar o padrão de comportamento ético/moral da sociedade a partir dos ambientes escolares.

Ainda no campo da Educação Física Escolar, vamos encontrar o quarto artigo que versa sobre “Dificuldade de aprendizagem: um olhar do professor de Educação Física sobre um aluno com epilepsia”, de autoria das professoras Diana Cristina Rossa e Maria Teresa Cauduro. Nele as autoras apresentam os resultados de uma investigação que buscou dar sentido para as dificuldades de aprendizagem através da contribuição da Educação Física, tendo como propósito subsidiar a prática docente dos professores que trabalham com inclusão no ensino regular, no caso específico da epilepsia. O desfecho do artigo nos leva a refletir sobre a importância de um olhar diferenciado por parte de professores e pais sobre o aluno que apresenta esse tipo de dificuldade.

O terceiro conjunto de artigos propõe um debate sobre a Educação Física e a Sociedade. No primeiro texto, a autora Maria Teresa Cauduro fala sobre “Sociologia aplicada a Educação Física, esporte e lazer”, com ele teve a intenção de colaborar com a reflexão que mostra a evolução do pensamento

da sociedade no que se refere ao movimento e a Educação Física de maneira crítica e reflexiva, buscando integrar o pensamento das sociedades com a construção do conhecimento específico em Educação Física.

Também nessa linha, temos o segundo artigo do terceiro bloco que discute a “Contribuição social do professor de Educação Física: uma experiência no serviço de apoio sócio educativo (SASE)”, no qual as autoras Dejaire da Rosa Bento e Maria Teresa Cauduro buscaram investigar a contribuição social do curso de Educação Física do projeto SASE em funcionamento no município de Porto Alegre. Algumas considerações que a pesquisa ensejou foram: os professores apresentam grande preocupação no que se refere ao exemplo que podem dar aos alunos; que o profissional que atua com projetos sociais deve ter um perfil diferenciado, sendo comprometido com o trabalho e tendo engajamento com os alunos envolvidos e que os professores apresentam-se como mediadores para a resolução de conflitos.

O artigo seguinte “Jogos cooperativos nas ações do programa A União faz a Vida, na Região do Alto Uruguai/RS” de autoria de Vera Lucia Rodrigues Moraes. Nele a autora registra que os jogos cooperativos, já utilizados pelos povos ditos “pré-históricos”, contrariam o sistema competitivo e primam pela partilha e pelo mínimo possível de destruição. Por esse viés a autora nos provoca mostrando que as oficinas de jogos cooperativos produziram novas formas de relacionamento entre os professores, alunos e famílias; que eles têm contribuído de modo significativo para o aprimoramento de dinâmicas cooperativas; que têm oportunizado a formação dos docentes no que se refere a ações interdisciplinares e ao processo formativo e tem oportunizado aos estudantes o fortalecimento da auto-expressão e auto-estima.

Na sequência desse bloco o artigo “Gestão pública em esporte: duas experiências” de João Nirton Steffen relata uma experiência no campo da gestão pública buscando contribuir com os gestores do esporte, a partir de um estudo histórico que resgata os caminhos que a Educação Física percorreu no Rio Grande do Sul no período entre 1972 e 2003.

Encerrando essa publicação encontramos o artigo “A influência dos exercícios de alongamento sobre as adaptações musculoesqueléticas que ocorrem com o envelhecimento associado à diminuição da atividade física”, de autoria de Claudinara Botton Dal Paz. No texto a autora retrata o aumento da população idosa e a necessidade de cuidados para com essa população. Com esse entendimento argumenta que o organismo sofre alterações que podem levar a incapacidades físicas, efeitos que podem ser reduzidos com técnicas de alongamento, considerando que essas são eficientes no aumento da ADM e na flexibilidade.

Com essa coletânea de textos que partiram de pesquisas ou de relatos de práticas desenvolvidas a partir do curso de Licenciatura em Educação Física, o leitor poderá aprofundar conhecimentos e vivenciar através da leitura as diferentes possibilidades que tem o profissional de Educação Física ao realizar seu trabalho. Não restam dúvidas de que a leitura desse livro será importante aos profissionais da área, uma vez que as reflexões neles contidas poderão servir como ponto de partida para novas práticas ou novas pesquisas.

REFERÊNCIA

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Rev. Ijuí-RS/Brasília: UNIJUÍ/INEP, 2006.

PREFÁCIO

Ao prefaciар esta produção coletiva de saberes do Curso de Educação Física de nossa Universidade, “**Educação Física: um passeio em vários caminhos**” saudamos o arrojo e ousadia de encarar a produção de conhecimento, enquanto condição insofismável para a designação do “ethos” universitário.

O estatuto de Universidade sustenta-se na pesquisa e produção de saberes, do contrário, há somente ensino superior, mas não há Universidade.

Introduzimos esta obra, portanto, sublinhando a contribuição dos autores cujas abordagens aqui focalizadas, têm o propósito de qualificar o ensino e a extensão, mas, sobretudo, estender estes saberes, às diferentes áreas envolvidas na publicação, seja na área escolar, na sociedade, no desporto, ou na saúde como um todo.

Esta obra composta a muitas mãos entabula um diálogo com os diferentes leitores, os quais multiplicarão e matizarão tais conhecimentos. Assim, cada texto, em sua especificidade traduz o olhar singular do autor, mas incita o receptor a outros modos de ver.

A produção em tela une esforços e intensifica laços de solidariedade intelectual, tão necessários em tempos de exacerbada competitividade.

Parabenizamos aos autores e organizadores pelo empenho e iniciativa e convidamos os leitores para debruçarem-se sobre esta publicação, que reafirma o compromisso social da URI com a disseminação do conhecimento.

**A PESQUISA CIENTÍFICA E A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO

Maria Teresa Cauduro

Faço parte do grupo de investigadores que acreditam que o trabalho científico deve, antes de mais nada, gerar prazer e satisfação ao realizá-lo. Também penso que o estudo deve ser poético, subjetivo, ter sentido, ou seja, ter vida. Como pesquisador, estar dentro do contexto, viver o que se busca é a metade do caminho. É claro que, muitas vezes, dá trabalho, é cansativo, parece não ter fim, dá vontade de desistir etc. O segredo, para evitar que isso aconteça ou que assuma proporções imprevistas, está em escolher o tema de seu interesse e conseguir especificá-lo; focalizar bem o que se quer descobrir; formular-se as perguntas corretas; usar uma metodologia adequada ao problema de investigação; e vigiar sempre o objetivo que se quer alcançar.

Assim, com a intenção de contribuir com os acadêmicos que precisam iniciar suas pesquisas, detalharei alguns aspectos didáticos para a construção e elaboração de um projeto de pesquisa e posterior redação.

O QUE É PESQUISA?

Pesquisar quer dizer procurar respostas para suas indagações, seus questionamentos. Em busca de respostas para suas dúvidas, de novas soluções para seus problemas, o acadêmico se desenvolve estudando e pesquisando.

Segundo aponta Lampert et al. (2000), podemos acompanhar que o conceito pesquisa é o ato ou efeito de investigar, uma indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade, investigação, inquirição e ainda uma investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer de conhecimento.

Encontram-se duas identificações metodológicas sendo recentemente bastante discutidas, analisadas. Uma é o marco metodológico quantitativo e a outra é o marco metodológico qualitativo. Segundo a conceituação do dicionário retirado de Lampert et al. (2000, p. 96) temos,

[...] por quantitativo entendemos o número de unidades ou medidas que determina um conjunto de coisas consideradas como equivalentes e suscetíveis de aumento ou diminuição. Grandeza, grande quantidade, ou expressar em números seria outra característica deste corte.

[...] por qualitativo entendemos o que exprime ou determina qualidade, um atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Também podemos caracterizá-lo por o que tem disposição moral ou intelectual (pessoas), dote, dom, virtude, condição e função. Seu forte é ter o aspecto sensível, que não pode ser medido e apresentar uma categoria fundamental: o pensamento.

Portanto, a pesquisa quantitativa é definida por aquela que, utilizando instrumentos de coleta de informações numéricas, medidas ou contadas, aplicados a uma amostra representativa de um universo a ser pesquisado, fornece resultados numéricos, probabilísticos e estatísticos. É fundamentalmente contra a subjetividade.

Já a pesquisa qualitativa é aquela que procura explorar a fundo conceitos, atitudes, comportamentos, opiniões e atributos do universo pesquisado, avaliando aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos sujeitos da pesquisa, utilizando entrevistas individuais, técnicas de discussão em grupo, observações e estudo documental. É fundamentalmente subjetiva.

De forma muito simples podemos dizer que pesquisa é todo conjunto de ações que visa encontrar solução ou resposta para um problema proposto, usando processos científicos. Afinal, são sobretudo as revelações, as intuições, as sensações internas que movem um pesquisador à busca de provas; muito irá depender do paradigma do pesquisador em saber que tipo de prova está buscando.

Quem se propõe a pesquisar deve desenvolver habilidades que o levem a se identificar, intelectual e socialmente, como alguém que: conheça o assunto a ser pesquisado; tenha curiosidade e criatividade; tenha

consciência de sua integridade intelectual; desempenhe atitudes auto-corretivas; cultive a perseverança e a paciência; aja com sensibilidade social; e assuma compromisso social.

Uma pesquisa deve contemplar questões que atendam as necessidades sociais da comunidade (ou parte dela) para ter relevância, pois, já não cabe mais aceitar pesquisas cujos resultados estejam engavetados ou nas prateleiras.

O PROJETO DE PESQUISA

Um projeto de pesquisa, conforme apresentam diversos metodólogos (BELL,1997, ARNAL et al., 1992, CARUSO, 2002, entre outros) com pequenas variações, deve conter os seguintes elementos:

- a) apresentação/justificativa/introdução;
- b) escolha do assunto-seleção/delimitação;
- c) formulação do problema;
- d) objetivos do estudo;
- e) metodologia utilizada;
- f) coleta e análise dos dados;
- g) previsão da forma de apresentação dos resultados/cronograma;
- h) referências bibliográficas.

Os elementos do projeto de pesquisa podem variar de autor para autor como se apresentou acima. Alguns usam apresentação e dentro deste item colocam a justificativa. São formas de redigir o projeto que poderá ser discutido com o orientador ou professor da disciplina.

OS TIPOS DE PESQUISA

A seguir, apresenta-se os diferentes tipos de pesquisa, coletados de vários autores (ARNAL et al., 1992, CARUSO, 2002, CAUDURO, 2004, PASTOR, 1992, entre outros) sintetizados e elencados na tentativa de auxiliar didaticamente os leitores:

- a) Pesquisa Bibliográfica: é o tipo de pesquisa desenvolvida a partir de referências teóricas que apareçam em livros, artigos, documentos, etc.;
- b) Pesquisa Documental: semelhante à pesquisa bibliográfica, vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico;
- c) Pesquisa Experimental: consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que poderiam influenciá-lo, definir formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto;
- d) Pesquisa Ex-Post-Facto: refere-se a um “experimento” que se realiza depois dos fatos acontecerem. A pesquisa na área social é a única que possibilita a consideração dos fatos históricos, que são fundamentais para a compreensão das estruturas sociais;
- e) Pesquisa Interpretativa (Descritiva, Fenomenológica): orienta a descrever e interpretar os fenômenos sociais ou educativos e se interessa pelo estudo dos significados e intenções das ações humanas desde a perspectiva dos próprios agentes sociais;
- f) Pesquisa Etnográfica: consiste na descrição dos eventos que têm lugar na vida de um grupo, com especial consideração às estruturas sociais e à conduta dos sujeitos como membro do grupo, assim como às suas interpretações e significados da cultura a que pertencem. Esta pesquisa requer um tempo de mais de seis meses de duração;
- g) Estudo de Caso: (pode ser quantitativo ou qualitativo) Estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, ou pessoas, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento (qualitativo);
- h) História de Vida: ocorre a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer;
- i) Pesquisa-Ação: Há o envolvimento, de modo cooperativo ou participativo, dos pesquisadores e participantes do objeto de estudo. Geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico, etc.;

- j) Pesquisa Participante: Como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e membros das situações investigadas.

AS ETAPAS DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa requer, segundo alguns autores já citados, três etapas:

- a) momento decisório ou etapa decisória;
- b) momento operacional ou etapa construtiva;
- c) momento redacional e comunicativo ou etapa redacional.

O momento decisório, também chamado de identificação temática, compreende as seguintes atividades: escolha do assunto, seleção do tema, identificação do problema, formulação de hipóteses ou perguntas norteadoras, variáveis (depende do marco metodológico) e elaboração do plano provisório (CARUSO, 2002).

Cabe ressaltar que o marco teórico metodológico também deve ser escolhido neste momento, visto que vai depender dele a decisão de diversas situações no decorrer pesquisa. Portanto, paralelamente ao tema/ assunto, as leituras sobre o marco teórico metodológico devem ser aprofundadas.

Segundo Ferreira (1999), apontado por Lampert et al. (2000, p. 99), as principais características das metodologias quantitativas e qualitativas estão apresentadas no Quadro 1.

Metodologias Quantitativas	Metodologias Qualitativas
Prefere hipóteses predefinidas com muita objetividade	Prefere hipóteses que emergem conforme a investigação avança.
Definições precisas construídas previamente (grandes amostras, perguntas fechadas)	Definições contextuais evoluindo ao longo do estudo (pequenas amostras, perguntas norteadoras)
Dados expressos numericamente; atenção a monitoramento e incremento da confiança nos	Descrições narrativas dos dados; busca da adequação da confiança nas interferências realizadas.

resultados.	
Acompanhamento da validade através da confiança em indicadores estatísticos.	Acompanhamento da validade através da triangulação.
Preferência por técnicas aleatórias para obtenção de amostras representativas.	Preferências por amostras enviesadas (informantes privilegiados).
Controle das variáveis externas através do projeto ou da estatística.	Preferência pelas descrições literárias ou narrativas dos procedimentos; é a análise lógica que controla as variáveis externas.
Preferência por projeto específico para o controle dos desvios dos procedimentos.	Confiança básica no investigador para negociar os efeitos dos desvios.
Resumo estatístico dos resultados.	Descrição narrativa das temáticas/ resultados (categorias e subcategorias)
Os fenômenos complexos são divididos em partes para analisar.	Descrição holística dos fenômenos.
Perspectiva de manipulação de situações, eventos ou condições no estudo de fenômenos complexos.	Perspectiva de compreensão global dos diferentes aspectos dos fenômenos observados.

Quadro 1: Características das metodologias quantitativa e qualitativa

Fonte: Adaptado de Ferreira (1999, p.11) apud Lampert et al. (2000, p. 99)

Na escolha do assunto (mais amplo) e tema (mais específico), por exemplo: Educação (assunto), Educação brasileira de nível superior (tema), o pesquisador deve considerar:

- a) a relevância do assunto na atualidade;
- b) as suas aptidões;
- c) as suas preferências pessoais;
- d) o tempo de que dispõe;
- e) os recursos disponíveis;
- f) seus conhecimentos sobre o assunto;

g) a relevância social para a comunidade acadêmica ou a pesquisada.

A partir do assunto, o pesquisador vai selecionar o tema, definir uma área de interesse. “Tematizar é selecionar e assumir um aspecto delimitado do assunto, um enfoque, um ângulo, uma abordagem mais restrita, mais concreta, menos genérica e abrangente” (LUCKESI et al., 1985, p. 172).

Para a escolha do tema, Caruso (2002) indica que seja feita a decomposição do assunto em partes, delimitação de tempo e espaço, definição de termos ou conceitos, tratamento a ser dado como: psicológico, sociológico, histórico, filosófico, estatístico, etc.

Depois da escolha do tema, estabelece-se um particular problema a ser estudado e preocupa-se com sua lapidação que é a identificação do problema. Este deverá ser formulado com clareza e ser concretizável na interpretação de seus resultados. O problema é um desafio que impulsiona a pesquisa. Deve ser apresentado, preferencialmente, em forma de pergunta (vai depender do corte epistemológico escolhido).

Em continuidade ao processo de pesquisa, dependendo do corte epistemológico metodológico, o pesquisador construirá hipóteses ou perguntas norteadoras da pesquisa.

As hipóteses são sugestões de possível resposta à questão problema, a proposição testável no corte quantitativo; identifica-se, através dela, o ponto de vista do pesquisador, a ser definido ou a tese a ser demonstrada; tem caráter provisório, porque ainda não foi pesquisada; e é elaborada antes de ir ao campo, ao contrário do corte qualitativo.

Com perguntas norteadoras, o pesquisador lança mão de várias interrogativas ao ir a campo para investigar e buscar as respostas (mais de uma, ao contrário das hipóteses das quais busca somente uma resposta). As perguntas norteadoras servem de eixo, de parâmetro para o pesquisador buscar, nos instrumentos de coleta de dados, as realidades, os significados que os atores do estudo mostram, ou seja, partem deles as respostas e não do pesquisador.

Na etapa de elaboração do Plano Provisório deverá conter, também baseado nos autores (ARNAL et al.,1992, CARUSO, 2002, entre outros), os seguintes itens:

- a) dados de identificação: capa, que deve conter:
 - nome do curso
 - título da pesquisa
 - nome do graduando pesquisador
 - nome do professor orientador
 - ano do documento a ser apresentado
- b) Introdução: esclarecimento do tipo de pesquisa e o que irá estudar – tema apresentado de forma geral e algum esclarecimento das especificações que, posteriormente, constituirão os capítulos;
- c) Justificativa da escolha do estudo;
- d) Problema;
- e) Hipóteses ou Perguntas Norteadoras;
- f) Objetivos do Estudo (geral e específicos);
- g) Marco teórico do tema escolhido (apresentado em itens e/ou breve síntese de algumas referências conceituais);
- h) Marco teórico metodológico da pesquisa
- i) Cronograma de estudo;
- j) Referências bibliográficas.

Já no Momento Operacional ou Etapa Construtiva são traçadas as etapas da execução propriamente dita da pesquisa. Após as decisões iniciais, expressas no plano provisório ou projeto, o pesquisador necessita desenvolver a leitura analítica - crítica, ou seja, estará coletando dados para o desenvolvimento da pesquisa, além de coletar, também, toda a documentação temática; deverá realizar o levantamento bibliográfico e a seleção do material para a leitura, acompanhado da elaboração das fichas de leitura. Através da leitura exploratória, seletiva e analítica, o pesquisador irá identificando as ideias chaves e hierarquização das ideias chaves.

Na etapa final do desenvolvimento da pesquisa, o Momento Redacional, é necessário organização e clareza, pois este procedimento irá

garantir que a mensagem do estudo seja comunicada adequadamente e compreendida a sua relevância. Ao redigir o produto de uma pesquisa, o investigador deve construir ordenada e inteligentemente suas reflexões, escolhendo as ideias em razão dos objetivos propostos no início do estudo, já explicitados no seu plano de pesquisa. Deve expressar unidade, lógica e coerência em seu discurso que favoreça o entendimento do leitor.

Ainda cabe alertar que, na redação final da pesquisa desenvolvida, o graduando deve obedecer aos princípios de objetividade e clareza do discurso; recomenda-se a construção de frases curtas e o uso de vocabulário em nível formal acadêmico, com a finalidade de cumprir a função social a que o documento se propõe – Trabalho de Conclusão de Curso. Esse documento deverá ser digitado segundo as normas técnicas definidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O esperado de um pesquisador é que ele domine, ou pelo menos conheça, as duas abordagens atuais da investigação científica e que, sempre que possível, conjugue as duas formas na busca de resultados mais significativos à proposta expressa no seu problema de pesquisa.

REFERÊNCIA

ARNAL, J. et al. **Investigación educativa**. Barcelona: Editorial Labor, 1992.

BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação**: trajectos. Lisboa: Gradiva, 1997.

CARUSO, P. **Metodologia da investigação científica**. Disponível em: <<http://atlas.ucpel.tche.br/~pdmc/link1.html>>. Acesso em: 30 abr. 2002.

CAUDURO, M. T. Pesquisa: a construção de um conhecimento. In: CAUDURO, M. T. (org.). **Investigação em educação física e esporte**: um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2004. p. 19-28.

LAMPERT, E. et al. **Universidade na virada do século 21**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2000.

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo, SP: Cortez, 1985.

PASTOR, C. G. **La investigación sobre la integración:** tópicos, aproximaciones y procedimientos. Salamanca: Amarú Ediciones, 1992.

O PLÁGIO NOS TRABALHOS ACADÊMICOS: DE QUEM É A CULPA?

Luciano Panosso da Silva

Aguinaldo César Surdi

INTRODUÇÃO

A virada do século aponta para mudanças globais que se configuram como pontos de referência que não podem passar despercebidos pelos pesquisadores e educadores que se fundamentam, primeiramente, no compromisso com a humanização da vida, baseados nos preceitos éticos. A questão ética deve ser o pano de fundo para a condução das problemáticas que envolvem a melhoria da convivência do homem em sociedade. Mas neste final de século estamos fortemente atrelados a uma visão de homem, mundo e educação, dissolvida em fragmentos, dicotomizando razão e sentimento; conhecimento e imaginação; habilidades manuais e intelectuais; teoria e prática; corpo e mente.

Os aspectos morais, relacionada à ética aplicada à pesquisa são de suma importância para pesquisadores e professores na atualidade. Segundo Francisconi e Goldim (2006), professores e pesquisadores possuem deveres que devem dar suporte em toda sua carreira. Primeiramente, podemos citar os institucionais relacionados com normas morais como honestidade, sinceridade, competência, aplicação, lealdade e discrição. Os deveres sociais são aqueles relacionados a veracidade, não-maleficiência e a justiça e, por fim e não menos importante, os deveres profissionais que se relacionam com o desenvolvimento da pesquisa de forma adequada e independente e buscar aprimorar o respeito a sua profissão. Podemos observar que tanto para pesquisadores quanto professores, estes deveres são fundamentais e interagem num conjunto de normas que devem oferecer um respaldo para realização de pesquisas comprometidas com o conhecimento.

O avanço das tecnologias de informação através dos computadores com o incremento da *Internet*, a corrida da vida capitalista urbana e a busca desenfreada de produção científica para ampliar currículos trouxeram para a academia o problema do plágio. Problema comum em todas as esferas educacionais. Plágio, que de acordo com o dicionário Michaelis (2002) significa “copiar, imitar (obra alheia), paródia ou arremedo (de obra artística)”. Neste sentido reproduzir parte de um texto, sem citar a fonte, concretiza-se plágio. No entanto, se houver citação incompleta representa apenas uma irregularidade das normas de citações acadêmicas. Para Lima (2004b, p. 49), o plágio define-se como “assinar ou representar como se sua autoria, qualquer trabalho acadêmico de outrem, em parte ou no todo”. Assim, copiar o trabalho acadêmico alheio é plágio. “O responsável criminal por plágio de um trabalho acadêmico é, na maioria das vezes, o orientador”, continua o autor.

A questão do plágio atualmente é estritamente uma questão de ética. Ética é o estudo da conduta humana. Na pesquisa, podemos dizer que é a conduta do pesquisador (LIMA, 2004a). É de responsabilidade do pesquisador/orientador responder por seus atos como tal monitorando de forma responsável todo o andamento da pesquisa e ter como intenção o avanço do conhecimento. As instituições de pesquisa por sua vez, devem organizar-se e auxiliar neste processo através das escolhas dos professores orientadores, dos orientandos e definir melhor os critérios de avaliação da produção científica.

Plágio é considerado crime e contravenção penal. A Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/1998) que regula a matéria estabelece que “ninguém pode reproduzir obra que não pertença ao domínio público, a pretexto de anotá-la, comentá-la ou melhorá-la, sem permissão do autor” (artigo 33). Já o artigo 7 da Lei define que as obras intelectuais protegidas pela lei são os textos de obras literárias, artísticas ou científicas, obras dramáticas, composições musicais etc. O artigo 22 esclarece que os direitos morais e patrimoniais sobre a obra criada pertencem ao autor (BRASIL, 1998).

Direito autoral na definição do advogado Henrique Gandelman (2001) “é a proteção jurídica das formas de expressão originais e criativas, tanto de

idéias como de conhecimento e sentimentos humanos”. Já seu colega Rodrigo Borges Carneiro, esclarece que o plágio configura o crime de violação dos direitos do autor, tipificado no artigo 184 do Código Penal. O plagiário pode ser condenado à pena de detenção de três meses a um ano, ou multa. Caso a violação consista “em reprodução total ou parcial, com intuito de lucro direto ou indireto, por qualquer meio ou processo, de obra intelectual, (...) sem autorização expressa do autor, (...) ou de quem os represente” , a pena será de “dois a quatro anos de reclusão e multa”. Entretanto o advogado Eduardo Senna (2005) esclarece que “Nem a universidade nem o professor podem entrar com uma ação contra o aluno. O dono da obra é quem pode processar. Por isso que é muito difícil de coibir isso e a história fica só no meio acadêmico”.

Neste artigo abordam-se algumas questões que delimitamos como sendo importante para entender o sério problema que é o plágio. Na introdução mostrou-se a importância da ética do pesquisador e as consequências legais que o plágio pode levar. Na primeira parte buscou-se enfatizar alguns depoimentos de professores e pesquisadores que relatam casos de plágio nos níveis educacionais. Logo após iremos citar e comentar sobre alguns sites de vendas de trabalhos, que viraram empresas lucrativas em todo o mundo. Na terceira parte busca-se elucidar sobre a questão de quem é a culpa, mostrando que o problema do plágio é decorrente de inúmeras questões que estão relacionadas entre si. Por fim, são sugeridas algumas recomendações de como evitar o plágio.

DEPOIMENTOS PRÁTICOS DE PLÁGIO

Alguns depoimentos de plágio devem ser relatados para a comunidade acadêmica. Destacam-se aqui casos e depoimentos interessantes que foram detectados por professores e pesquisadores das mais variadas universidades brasileiras. De acordo com o professor do departamento de Relações Internacionais da Universidade de Brasília, Carlos Pio (2002), que há quatro anos descobriu plágio com a ajuda da Internet em trabalhos de 11 alunos da pós-graduação, acabou reprovando todos e ainda

relata “É preciso difundir uma cultura de que cópia não se permite. O plágio existe isso é algo fraco não só culturalmente, mas também juridicamente no Brasil”. Já o professor Lécio Augusto Ramos (2007), professor de metodologia da pesquisa do curso de Comunicação Social da Universidade Estácio de Sá e orientador de trabalho de conclusão de curso da cadeira de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense (UFF), lamenta que “o plágio nas universidades se tornou uma pandemia”. Segundo ele, há um grande processo de apropriação indevida de frases, parágrafos e até trabalhos inteiros nos cursos de graduação e pós. Ressalta ainda que “o plágio intelectual é indefensável e está presente em todos os níveis, do jornalismo à academia”.

Para Rosa Benevento (2006), coordenadora do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), que engloba os cursos de jornalismo, publicidade e cinema, revela que tão grave quanto o plágio, “foi descobrir que a cópia, em muitos casos, não ocorre exatamente por má-fé, mas porque o aluno aprendeu a plagiar no ensino médio, e isto é muito preocupante”. A autora enfatiza que isto põe em alerta sobre o processo de ensino que estes alunos estão recebendo sobre a pesquisa e a elaboração de trabalhos. Comenta ainda sobre qual será o nível destes alunos quando ingressar na faculdade. Salienta que este procedimento comum de plágio no ensino médio será aperfeiçoado no ensino superior e esta prática será cada vez mais normal para estes jovens. Para Garschagen (2006), citado por Rebello (2006), “plagiar nunca foi tão fácil e freqüente nas universidades brasileiras, principalmente depois da popularização da internet”. Finaliza dizendo que este problema do plágio em função do enorme avanço tecnológico dos meios de comunicação, pode trazer à tona uma discussão que já deveria ter sido feita há muito tempo, uma profunda revisão sobre os direitos autorais. Contudo, considera o plágio inaceitável.

De acordo com o relatório expedido por Luis Milman (2005) uma dissertação apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul seria um caso claro de plágio acadêmico. Segundo Milman (2005), este foi o primeiro caso de perda de título na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O nome da tese era “O Conceito de Aura em Walter Benjamin”,

defendida em outubro de 2000, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS, com nota máxima e louvor constante em ata.

Pode-se lembrar do caso Parreira. Cobos (2005), jornalista da Folha de São Paulo, denunciou que 10 páginas inteiras do livro *Evolução Tática e Estratégia de Jogo*, de Parreira, foram copiadas (traduzidas ao português) de um livro do inglês Charles Hughes. De acordo com o autor, o livro que sofreu o plágio é simplesmente citado na bibliografia como uma “leitura adicional” e o autor do plágio, Parreira confessou o plágio, dizendo que foi realizada uma tradução, mas que a idéia não era comercializar o livro e sim a obra iria servir de apostila.

A INDÚSTRIA DA CÓPIA

Existe atualmente uma grande quantidade de indústrias que se preocupam em realizar e vender trabalhos prontos para qualquer aluno que estude nos mais diversos níveis de ensino. Estas “empresas” não se preocupam com o risco em anunciar abertamente seus trabalhos na *Internet* com direito a *marketing* de trabalho e tudo, dizendo que o mesmo trabalho não será revendido para a mesma região. Desta forma, o aluno comprador pode achar seu trabalho em outras regiões do Brasil. Corre o risco sabendo que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) vai disponibilizar via *Internet* todas as dissertações e teses defendidas nas universidades conceituadas por esta entidade. Sendo assim, existe a possibilidade de alguém identificar o plágio. Mas parece que até nestes casos eles têm solução. Segundo Lima (2004b) estas empresas atuam em quase todos os estados brasileiros e nos Estados Unidos e atendem os brasileiros em português como também em qualquer língua.

Os custos dos trabalhos prontos dependem do nível exigido. Segundo Lima (2004b) uma dissertação de mestrado pode variar entre R\$ 600,00 a R\$ 1.200,00 e uma tese de doutorado entre R\$ 1.000,00 a R\$ 40.000,00. O que faz o preço variar é o número de páginas, o tema, originalidade e a qualidade

exigida pelo comprador. Geralmente, quem faz isto são ex-professores universitários e ex-juizes aposentados.

A Revista Isto É, do dia 19 de abril de 2002, realizou duas entrevistas por telefone com uma professora que trabalha para um destes sites de vendas de trabalho. O objetivo era adquirir informações sobre o funcionamento deste serviço que está se tornando muito comum atualmente. As repórteres Greice Rodrigues e Rita Moraes fizeram a reportagem que foi intitulada de “PhD de aluguel: sites e pesquisadores autônomos vendem trabalhos universitários, incluindo teses de doutorado e mestrado” e identificaram que o serviço é bem organizado. A entrevistadora deixou claro o preço médio, formas de pagamento e negociação, modo que o trabalho seria desenvolvido, quais já foram vendidos e como que o comprador deveria portar-se para receber o trabalho sem gerar problemas. A entrevistada comentou que a grande maioria dos trabalhos requisitados é de alunos de graduação e pós-graduação das universidades particulares.

Encontrou-se durante a pesquisa deste artigo, alguns *sites* que realizavam vendas de trabalhos acadêmicos. Alguns são discretos e geralmente confunde-se com banco de dados ou empresas de digitação. Outros se mostram sem medo na *Internet* oferecendo todo tipo de trabalho com todas as informações necessárias para que o comprador fique bem esclarecido. Outros ainda são especializados em trabalhos relacionados às ciências exatas ou nas ciências humanas. Cada um desses *sites* de vendas de trabalhos tem suas características específicas. Daqueles que se mostram explicitamente na *Internet* e são líderes no seguimento de venda de trabalhos acadêmicos podemos citar o <www.minaideias.hpg.ig.com.br> que é especialista no desenvolvimento de trabalhos de mestrado e doutorado em todas as áreas. Possui professores especializados com anos de experiência. O *site* <www.trabalhosprontos.com> se oferece como prestador de serviço para estudantes acadêmicos e para realização de trabalhos de complementação de notas e monografias. Relatam que têm uma equipe qualificada e que seus serviços são destinados para aquelas pessoas que não possuem tempo para coleta de dados ou elaboração de suas pesquisas. Acrescentam ainda que seu diferencial está na realização de trabalhos exclusivos e na pronta

entrega de trabalhos de urgência. O <www.zemolesa.com.br> não faz trabalhos, mas possui uma rede de compra e venda de trabalhos *on-line* de todas as áreas. Alunos e professores podem vender seus trabalhos para que outros alunos e professores o comprem.

MAS DE QUEM É A CULPA?

Entendemos que são vários os fatores que se relacionam e acabam por criar um ambiente propício para a ocorrência e o desenvolvimento desenfreado do plágio. Por mais que saibamos que por lei o grande responsável é o orientador, temos que analisar outras questões que são pertinentes e que também são merecedoras da culpa.

Acreditamos que o orientando/aluno tem uma parcela significativa desta culpa. O dia a dia estressante da civilização moderna que o condiciona a trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a competição massacrante pela melhoria das condições econômicas de vida, fazem com que ele use as facilidades tecnológicas acessíveis na *Internet*. Atualmente as dissertações de mestrado e doutorado estão disponíveis na íntegra no *site* da Capes, como também artigos e revistas científicas de todas às áreas.

Todas estas questões são tentadoras para incrementar a prática do plágio por parte dos orientandos. Muitos deles, senão a maioria, busca um diploma para melhorar seu cargo de trabalho e ampliar seu salário e não estão interessados pela pesquisa em si e muito menos em ser pesquisadores. Neste sentido Bosco (2004), acredita que o comportamento ético na pesquisa e do pesquisador deve ser diariamente desenvolvido e mostrado para os estudantes de todos os níveis de ensino, enfatizando a importância da pesquisa baseada nos valores éticos. Porém, é nos programas de pós-graduação que a responsabilidade torna-se ainda maior por ser neles que o compromisso com a produção de conhecimento através da pesquisa é mais relevante e ponto disseminador para os demais níveis da educação.

A parcela de culpa dos orientadores está relacionada quando este não cumpre a função de orientar por diversos motivos. Podendo ser a sobrecarga de trabalho que muitos possuem em seu quadro de função, demasiado

número de orientandos e uma grande carga horária semanal em disciplinas. Outro fator pode ser a falta de conhecimento específico em algumas áreas, ou seja, a impossibilidade de uma orientação adequada em função do desconhecimento dos assuntos fundamentais para realização de determinadas pesquisas de alguns orientandos. A falta de profissionalismo ético é outro fator imprescindível que acompanha o orientador. A omissão de não ler trabalhos ou textos dos orientandos até mesmo de denunciar o plágio em função de querer concluir trabalhos a qualquer custo, condena o orientador nesta função.

As instituições de pesquisa como as Universidades devem ter o cuidado ao desenvolver o processo seletivo nos programas de pós-graduação, e selecionar pessoas que tenham o mínimo de compromisso com a ética na pesquisa e interesse real em produzir novos conhecimentos. Segundo Lima (2004b) também no credenciamento dos orientadores, deve-se observar o profissionalismo ético destes com a pesquisa e a produção de conhecimento.

A obrigação por parte dos orientadores em produzir, está cada vez mais evidente no meio acadêmico, principalmente nos programas de mestrado e doutorado. O que se privilegia atualmente é a quantidade de pesquisa em detrimento à qualidade. Os orientadores têm que ter um número mínimo de publicações para melhorar o conceito do programa junto a Capes e para manterem-se credenciados e continuarem recebendo seus benefícios totais. Já os orientandos além de terem que produzir para manter o programa tem que pensar também que desta produção depende o ganho da bolsa de estudo (quando o número não é suficiente para todos os egressos e nunca é) e para projetar no caso dos mestrandos uma vaga ao doutorado. Baseado nisto, esta correria produtiva gera uma pré-disposição para o plágio.

Baseado nestas colocações, a culpa para o plágio que destacamos neste texto depende de muitos fatores. Geralmente é uma rede de relações na qual um fator puxa o outro. Todos eles estão atrelados e comprometidos com a quantidade da produção do conhecimento, pois este é o principal fator cobrado pelas instituições que desenvolvem a pesquisa no Brasil. Temos que reforçar e aprimorar o conhecimento sobre a ética na pesquisa. Este

conhecimento e aprimoramento deve fornecer uma base sólida para discutir de forma mais qualitativa e justa e pesquisa nos dias de hoje.

SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Algumas sugestões podem ser levantadas na tentativa de combater o plágio. A mais importante seria a orientação efetiva e constante a respeito desta prática que deve ser levada e discutida o mais cedo possível nas escolas de ensino superior e principalmente nas de ensino médio. Como dissemos anteriormente, é exatamente no ensino médio que começa os problemas de plágio, principalmente pela falta de conhecimento sobre o assunto e o gosto dos jovens pelos avanços tecnológicos relacionados às redes de informações. O objetivo segundo Benevento (2006) seria convencer que criar é mais importante que copiar. Neste sentido Lima (2004a) enfatiza que disciplinas que discutem questões de éticas e valores como a filosofia no ensino fundamental e a metodologia científica e da pesquisa e afins no ensino superior, devem conscientizar sobre uma boa ética, a educação para a verdade, honestidade e transparência.

Comentando ainda sobre orientação aos alunos, a professora Rosa Benevento (2006) aborda outro fator importante a ser estudado que é a educação sobre o correto uso de citações e os prejuízos gerados pelo plágio. Prejuízo estes que são tanto para quem comete o plágio, porque deixa de exercitar sua capacidade crítica e/ou de síntese, como para quem é vítima do plágio, que não tem seu trabalho reconhecido. No entanto, se algo é importante e deve ser repetido como escrito originalmente, devemos orientar para que se faça o uso das aspas e indique-se seu autor e onde encontramos o que estamos repetindo. Se o que lemos é importante e desejamos mencionar aquela idéia, podemos resumi-la e indicar seu autor e onde foi publicado.

Outro fator para tentar minimizar o problema do plágio seria um trabalho fiscalizador dos CEP – Comitê de Ética em Pesquisa. Segunda Lima (2004a) o CEP deve ter um sistema de acompanhamento de trabalhos de pesquisa, já eticamente avaliados, que possa juntamente com o orientador

verificar os casos ilegais e antiéticos dos trabalhos por ele orientados. Acrescenta ainda que a argüição do comitê de ética sobre o referencial bibliográfico utilizado no trabalho pode identificar se o trabalho foi ou não comprado, pois o orientando geralmente não sabe comentar sobre este referencial se ele próprio não leu ou não escreveu sobre o assunto.

Em 1995, um grupo de pesquisadores da Universidade da Califórnia lançou o serviço <www.turnitin.com>, que permite que professores e alunos comparem textos com outros espalhados pela *Web*. O serviço é pago, custando cerca de US\$ 1.000 a 2.000 ao ano. São cerca de mil as instituições de ensino usuárias deste serviço (TURNITIN, 2006).

Como podemos observar, a grande arma que temos contra o plágio é a orientação. Temos que conduzir nossos alunos sejam eles do ensino fundamental ou superior a uma conduta ética que privilegie o poder de criação. Acreditamos que esta orientação deva ter espaço em todas as disciplinas e campos escolares, como também orientação aos pais e responsáveis pelos alunos durante o período que ficam em casa. Temos que enfatizar os malefícios da cópia e do plágio, tanto legalmente como eticamente. Desta forma estaremos construindo os futuros alunos, professores, pós-graduandos, orientadores e pesquisadores. Atualmente, os professores universitários devem duvidar dos trabalhos entregues pelos alunos.

REFERÊNCIAS

BENEVENTO, Rosa. **Universidade em tempos de plágio**. 30 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/default.asp>>. Acesso em: 30 ago. 2006. Entrevista concedida ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES-SN.

BOSCO, V. L. Ética em Pesquisa: Responsabilidade do pesquisador, da instituição e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). In: SEMINÁRIO DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS, 1., ago. 2004, Florianópolis, SC. **Anais...** . Florianópolis, SC: UDESC/ ESAG, 2004a. p. 17-23.

BRASIL. **Lei nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L9610.htm>. Acesso em: 30 ago. 2006.

CARNEIRO, Rodrigo Borges. **Universidade em tempos de plágio**. 30 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/default.asp>>. Acesso em: 30 ago. 2006. Entrevista concedida ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES-SN.

COBOS, Paulo. Único livro de Parreira, o teórico do futebol, é plágio. **Folha Online**, São Paulo, 3 jun. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/esporte/ult92u89889.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2006.

FRANCISCONI, C. F. M.; GOLDIM, J. R. Ética Aplicada a Pesquisa. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Capacitação para Comitês de Ética em Pesquisa**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. p. 53-54.

GANDELMAN, Henrique. **De Gutenberg a Internet: direitos autorais na era digital**. São Paulo: RECORD, 2001.

LIMA, W. C. Alguns aspectos sobre a responsabilidade do pesquisador e responsabilidade profissional. In: SEMINÁRIO DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS, 1., ago. 2004, Florianópolis, SC. **Anais...** . Florianópolis, SC: UDESC/ ESAG, 2004b. p. 26-32.

LIMA, W. C. Ética e Moral, Ética e Liberdade, Ética e Responsabilidade, Princípios de Bioética. In: SEMINÁRIO DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS, 1., ago. 2004, Florianópolis, SC. **Anais...** . Florianópolis, SC: UDESC/ ESAG, 2004 a. p. 17-23.

MICHAELIS. **Dicionário multilíngue**. Edição exclusiva UOL. 2002.

MILMAN, Luis. **Relatório sobre plágio na UFRGS/2004**. 18 fev. 2005. Disponível em: <<http://www.luismilman.com.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2006.

PIO, Carlos. **Como lidar com o plágio em sala de aula. 2002**. Disponível em: <www.unb.br/irel/carlospio/Plagio.htm>. Acesso em: 30 ago. 2006.

RAMOS, Lécio A. **Universidade em tempos de plágio**. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=3974>>. Acesso em: 18 dez. 2007.

REBELLO, Silvia Teixeira Barroso. **Sobre a identidade do plágio em uma perspectiva wittgensteiniana de linguagem**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, RJ, 2006.

RODRIGUES, Greice; MORAES, Rita. PhD de aluguel: sites e pesquisadores autônomos vendem trabalhos universitários, incluindo teses de doutorado e mestrado. **Revista Isto É**, São Paulo, n. 1699, 24 abr. 2002.

SENNA, Eduardo. **Como lidar com o plágio em sala de aula**. 08 mar. 2005. Disponível em:
<http://www.universiabrasil.net/html/materia/materia_gdih.html>. Acesso em: 30 ago. 2006.

TURNITIN. Oakland, CA. USA. Disponível em:
<<http://www.turnitin.com/static/index.html>>. Acesso em: 01 set. 2006.

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Maria Teresa Cauduro

REFLEXÕES INICIAIS

A virada do milênio veio repleta de preocupações com a formação profissional (formação básica, formação por ciclos, formação inicial, formação continuada, conhecimento complexo, pilares da educação, entre outras).

Mudam-se nomes, conceitos, eixos teóricos e a Educação continua a “sabor da moda”, tateando caminhos, experimentando labirintos. A história educacional mostra a desarticulação entre propostas governamentais, universidades e escolas.

As discussões atuais das diretrizes curriculares da Educação Física (pertencentes à área da Educação ou da Saúde) são uma prova clara da desarticulação do conhecimento, da competência específica de formação, da demanda dos guetos da sociedade.

Estamos, na minha percepção, perdendo terreno, fragmentando o extenso campo de atuação da Educação Física. Nossa área de atuação é complexa e como afirma Morin (2001, p. 37) “trazemos dentro de nós, o mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo, e ao mesmo tempo, dele estamos separados por nosso pensamento, nossa consciência, nossa cultura”. Podemos atuar, portanto, na Cosmologia, nas ciências da Terra, e na Ecologia. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... e nossa “disciplina” trabalha com este SER tanto na área da Saúde quanto da Educação. Não podemos dividir, fragmentar em áreas de conhecimentos (específicos) quando a proposta mundial no momento é trabalhar com a complexidade.

As mudanças na sociedade apontam para um profissional para atuar “nas areias movediças” como diz Imbernón (2000, p. 12), nas incertezas. A filosofia dos trabalhos voluntários atuais, norteia o mundo do trabalho e há tendências solidárias que apontam novos horizontes. Há comprometimento dos setores de políticas públicas e privadas com propostas pedagógicas variadas com atuação profissional mais direcionada e servindo de exemplo para outros Estados.

Dentro deste panorama, proponho uma reflexão partindo da minha experiência como educadora, docente de universidade e participante de projetos comunitários.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O PAPEL SOCIAL NO NOSSO CONTEXTO

A Educação Física, historicamente no Brasil, a partir do Decreto 69.450 de 1971, deu ênfase à aptidão física, tanto na organização das atividades como no controle e na avaliação. A iniciação desportiva, como era chamado o conteúdo a partir da 5ª série do primeiro grau, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino, subordinado aos códigos de federações esportivas, de alto rendimento o que descaracterizou essa iniciação (que deveria trabalhar os gestos motores de todos os esportes e com todos os educandos indistintamente), pois, com isso, assimilou-se os princípios de rendimento atlético/desportivo, competição (selecionando os melhores dentro da escola), comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida de federações, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, como apontam o Coletivo de Autores (1992).

Ghiraldelli (1988) diz que essa tendência classificada como Competitivista pretendia inculcar a idéia de que a competição, e, portanto, o próprio sistema social vigente, constituía um paradigma inerente de conduta humana, sendo, portanto, estanque e imutável.

Minha trajetória profissional foi gradativamente confirmando minhas concepções contrárias a este pensamento de rendimento na escola, de competição com esta ideologia vigente, pois, a medida em que trabalhava com projetos de voluntariado e comunitários, essa concepção competitivista

deixava de ser tão evidenciada, acirrada, para dar lugar a outros valores como companheirismo, cooperação, prazer pela participação, equipe solidária.

Essa metodologia baseada na concepção competitivista não pode ser empregada a todos os tipos de corpos com que o professor de Educação Física trabalha no seu dia a dia. São muito poucos os professores\técnicos que trabalham com corpos belos, vigorosos, bem alimentados e “saúdáveis” (que fazem revisão médica regularmente). A maioria dos profissionais trabalha com corpos que tem stress, depressão, anemia, vermes, subnutrição entre outros problemas.

Creio que o ensino da Educação Física não pode estar somente fundamentado em um tipo de metodologia que vê o corpo como objeto de estudo que se refletem em práticas esportivas institucionalizadas, amparadas pela ciência da fisiologia do esforço e da biomecânica, corpo de manipulação política, corpo objeto de propaganda.

Quando falamos de uma Educação Física comprometida com o social, devemos estar aptos e conscientes para realizar a leitura de todos os tipos de corpos, principalmente os das crianças, com que necessitamos trabalhar. É necessário ler o sentido e o significado de cada contexto onde estamos atuando para poder usar a metodologia mais adequada a cada realidade.

Assim sendo, será necessário estabelecer objetivos que reflitam uma intencionalidade comprometida com a prática social, que não vise a manutenção de um segmento da sociedade, mas sim que proporcione capacitar a todos, condições de acesso aos processos de transformação desta sociedade (não privilegiando alguns mas para todos os cidadãos), à fim de que, desta forma, possamos operacionalizar, nesta ordem, os objetivos - sobre os conteúdos - que reflitam os métodos.

Vejo que a Educação Física maneja, ainda hoje, desarticuladamente, sua própria história, mostrando facetas diferentes de acordo com preferências dos profissionais que a utilizam ou ainda refletindo a sobrevivência de suas tradições.

Educar através de um novo paradigma deixou de ser questão de sobrevivência em uma restrita forma social (como as cidades, os estados ou

as nações) e tornou-se questão de sobrevivência de nosso habitat natural, na busca de uma real e solidária nova ordem mundial como aponta Gebara et al. (1992).

Dentro deste contexto, concordo com Guattari (1990), quando prevê que um novo tipo de pensar a cultura, deverá emergir: o transversal que observará as intenções entre ecossistemas, o ambiente tecnológico e o imaginário social.

Esse pensamento, na visão do autor, não se propõe a “resolver” as contradições, mas, sim e sobretudo, a estabelecer um processo contínuo de re-singularização, em que os indivíduos devem tornar-se a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes, refletindo sobre a re-singularização das instituições e das ações humanas. Eu creio na re-singularização, na solidariedade, na reflexão das ações humanas.

A visão do corpo, construída ao longo dos tempos, e contada por vários estudiosos como Medina (1987), Bruhns (1987), Santin (1990) entre outros, confirma as manifestações derivadas de diversos paradigmas com conflitos epistemológicos da Educação Física.

Assim, pode-se dizer que a Educação Física ainda carrega em si os valores renascentistas e iluministas; enquanto objeto de ensino fragmentou-se e se tornou instrumento de outras aspirações e interesses ao longo de sua história, ainda, é através da Educação Física que se pode acompanhar a imersão conflituosa do homem autônomo nas esferas social e cultural.

Para melhor entender a história da Educação Física, examinemos a matriz de re-singularização da Educação Física apresentada por Costa (1992) e adaptada por mim.

Categorias Básicas	- Sociedade - Relações Sociais	- Cultura - Subjetividade Humana	- Conhecimento - Meio Ambiente
Atividades Tradicionais	Educação Física	Recreação	Esporte
Tendências emancipadoras	Opção ética, ideológicas e	Participação, cooperação e	Política e comunicação

	ecológicas	comunicação	
Novos propósitos	Preservação do corpo em sua totalidade	Bem estar físico, mental e social	Preservação da Saúde
Diferenciais	Saúde	Bem estar	Condições Físicas
Solidariedade	Cidadania no esporte e no lazer	Esporte para todos	Educação Física holística

Quadro 1: Matriz de re-singularização da Educação Física

Fonte: Adaptado de Costa (1992, p. 23)

Neste ensaio, meu enfoque encaminha-se para as questões mais emancipadoras como os novos propósitos e os diferenciais. Portanto, centra-se nas Relações Sociais e de Subjetividade Humana. Abandonam-se assim, várias perspectivas mecanicistas em prol de uma democratização efetiva do esporte, sobretudo com relação a grupos desprivilegiados como idosos, crianças e menores abandonados e em situação de risco, deficientes físicos etc. Em outras palavras, diminui-se a ênfase sobre a instrumentalização da sociedade pela Educação Física e seus desdobramentos esportivos e recreativos, colocando a ciência e a técnica a serviço do homem (COSTA, 1992).

Diante da ruptura no significado histórico da Educação Física em que se vê a essência superada pela contingência, o pensamento transversal sugerido por Guatarri (1990) apresenta-se, então, como um método e um método futurista, ao associar tendências com interpretações. Nesses termos, construir o futuro é propor saídas para a dicotomia que atinge a Educação Física enquanto disciplina e profissão.

Ainda acompanhando Guatarri (1990), na sua visão de sociedade futura, também sujeita aos riscos de instrumentalização exacerbada, destaco a idéia de que indivíduos e instituições devam ser cada vez mais solidários à medida que se tornam mais diferenciados.

A partir desses princípios, destes pensamentos, é necessário arriscar, ultrapassar os muros acadêmicos e buscar novas aprendizagens, novos desafios nas diversidades que a cidade apresenta. Buscar através da relação ensino-pesquisa-extensão auxiliar na construção da cidadania para

melhorar as nossas cidades, nossa prática, utilizando-se das parcerias, das integrações, do trabalho, da pesquisa concreta, nos locais específicos que desafiam, no dia a dia, nossa práxis.

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES COMO ARTICULADORAS NO PROCESSO

Os pilares da Educação, segundo Delors (1998), documento Unesco 1998, apontam para as grandes diretrizes mundiais, norteadoras da aprendizagem que são: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a Ser.

Empresários e Gestores falam sobre os desafios para os futuros líderes visto que, no momento atual vivemos um momento ímpar de vertiginosas transformações e mudanças nas vidas das pessoas, das organizações e da sociedade como um todo. A velocidade com que ocorrem estas mudanças, exige dos cursos de ensino superior, maior amplitude e aprofundamento, na preparação e profissionalização dos futuros líderes que se propõem formar.

Portanto pergunta-se, como pode a universidade colaborar no papel da melhoria da formação, da cidade e na melhoria da construção da cidadania?

São necessárias o desenvolvimento de habilidades e atitudes específicas. Algumas das habilidades valorizadas são as de trabalhar em equipe, capacidade de tomar decisões, de assumir riscos, de aprender a aprender, de linguagem e comunicação verbal e escrita que despontam como requisitos fundamentais ao administrador da sociedade. No campo das atitudes, surgem as características do espírito empreendedor, a garra, ambição, vontade, ser ético, motivação e prazer.

Os profissionais que hoje queremos, requerem um perfil de aceitar e encarar a mudança da rotina como normal em suas vidas diárias e habilidades para lidar com situações complexas e criativas.

Requer também uma capacidade de realizar trabalhos em equipes como processo contínuo, sem distanciar-se dos talentos e dos valores

individuais. Requer um saber fazer uso e seleção das ferramentas de gestão para o bom desempenho dos projetos.

Penso que, na Educação Física, já trabalhamos com estas habilidades e atitudes. Somos um curso com características privilegiadas que só necessita ampliar estas habilidades e atitudes a outros segmentos.

O número de crianças e adolescentes, principalmente os segregados da sociedade como os “trabalhadores das ruas nas cidades^[1]”, são um dos desafios atuais apresentados pela sociedade para os nossos profissionais.

Os jovens clamam, fundamentalmente, por empregos com remuneração adequada, porém, também demandam por espaços esportivos, áreas de recreação e atividades culturais, por isso, devem ter garantidos espaços nas estruturas de representação social em que possam desfrutar nas suas horas livres do trabalho, do estudo.

Tem crescido, notavelmente, o número de organizações civis ou não governamentais com profissionais e técnicos que cumprem funções de apoio à comunidade e promovem a participação social e cidadã ao redor de diferentes demandas.

Frente a esta complexa realidade é urgente construir uma nova “institucionalização”, e aqui me coloco como professora universitária, que reconheça outros grupos sociais a que pertençam estes cidadãos como os meninos de rua, os jovens ambulantes, vendedores, coletores de lixo, técnicos, empresários, etc... e que facilite as novas formas de atuação entre o público, o privado e o social, em torno a problemas e soluções relacionados com a sociedade.

A participação será possível, na medida em que se crie um clima de confiança e tolerância entre os envolvidos. A cidadania², por sua vez, deve ser responsável ao atuar nas instâncias de participação, exercendo seus direitos e assumindo suas obrigações, contribuindo na criação de condições para que prevaleçam relações de respeito com responsabilidade.

¹ Definimos cidade como o espaço onde se enraíza e se expande, ao longo da história, os direitos dos cidadãos (ZICCARDI, 1999).

² Cidadania concebida em três dimensões segundo Marshall (1990), apontado por Ziccardi (1999): Cidadania Civil, Cidadania Política e Cidadania Social.

Com isso, o desafio da universidade é com a formação de professores. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrada no dia a dia dos professores e da universidade, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e institucionais.

O ponto chave é a Formação Contínua afirma Nóvoa et al. (1995), o ponto chave é a formação contínua, que se utiliza da pesquisa-ação e que se articula as universidades, as escolas e os projetos de extensão, levando, assim a uma nova cultura de formação de professores.

Penso que, esta nova cultura de formação de professores, deve ser baseada na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social (SCHÖN, 1998). A reflexão, aqui entendida, na implicação consciente do homem no mundo de sua experiência, no mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e contexto político.

Nesta perspectiva de reconstrução social se agrupam aquelas posições que, com matizes diferentes, concebem o ensino como atividade crítica. O professor é considerado um profissional autônomo que reflexiona criticamente sobre sua prática cotidiana para compreender tanto as características específicas do processo ensino aprendizagem, como do contexto em que o ensino se realize, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador de quem participam no processo educativo.

Dentro desta ampla perspectiva é necessário considerar os que se manifestam abertamente defensores de trabalhar e desenvolver na escola, na sala de aula, nos projetos de extensão, uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e de currículos de formação de professores.

O enfoque de crítica e reconstrução social se define claramente partidário da consideração no ensino e na formação dos professores de valores singulares e concretos, que pretendem desenvolver explicitamente a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletivo para transformar a injusta sociedade atual.

Neste enfoque, as universidades, devem se propor como objetivo prioritário cultivar nos acadêmicos e docentes a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. O professor é considerado como um intelectual transformador, com um claro compromisso político de provocar a formação de consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade no sentido de intervir abertamente na análise e debate de assuntos públicos, assim como pretender provocar nos alunos o interesse e compromisso crítico com os problemas coletivos.

Seguindo este enfoque, a universidade, no que diz respeito a formação de professores, requer profissionais que tenham adquirido uma bagagem cultural de clara orientação política e social; que tenha desenvolvido capacidades de reflexão crítica sobre a prática, que tenha um compromisso político como intelectual transformador em aula, em projetos de extensão e no contexto social.

A perspectiva da pesquisa-ação voltada para a formação e para o enfoque da compreensão prioriza melhorar a prática antes de produzir o conhecimento. A prática profissional neste enfoque é considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, onde os professores aprendem ao ensinar e ensinam porque aprendem. Intervém para facilitar e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos que, ao aceitarem a reconstrução de seus conhecimentos e ao refletirem sobre suas intervenções, desenvolvem sua própria compreensão.

A prática se converte no eixo de contraste de princípios, hipóteses e teorias, num contexto adequado para a elaboração e experimentação do currículo, para o progresso das teorias relevantes e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam.

Creio ser este o papel da universidade para colaborar no papel da melhoria da cidade e da construção da cidadania. Nas cidades do novo milênio, a organização e a participação da cidadania são consideradas um recurso muito importante, um capital social para que todos nós contribuamos co-responsavelmente para melhorar a qualidade de vida e

demonstrar que com democracia se vive melhor e assim, a universidade pode ajudar com projetos de parcerias, comunitários e de voluntariado.

A DIVERSIDADE COMO PROJETO CULTURAL E EDUCATIVO

Acredito que a diversidade que a educação pretende atender não pode se estabelecer em termos abstratos senão que, pelo contrário, há de estar vinculada a uma análise da realidade social atual (valores predominantes, relação dos indicadores econômicos, riscos específicos, as relações de poder, contradições, entre outros) e há de abarcar tanto o âmbito macrossocial, quanto o microssocial.

Este último, é muito importante, pois se deve considerar a diversidade como um projeto sócio-educativo e cultural, inserido em determinado contexto e entre as características deste projeto necessariamente não de figurar a participação e a autonomia.

A autonomia não pode ser, unicamente, uma reivindicação profissional para a tomada de decisão de gestão, senão que, há de ter uma incidência inequívoca no processo educativo: sem autonomia não pode surgir a possibilidade de elaborar critérios próprios de atuação. Não podemos esquecer que tudo o que a pessoa constrói fora da autonomia, em um marco de dependência, pode ser anulada rapidamente pela estrutura de poder real.

Assim, a análise específica da realidade educativa e social há de permitir-nos compartilhar a experiência humana possibilitando o aprender dos demais; e, em respeito aos alunos, ter em conta suas características específicas e compensar as diferenças que são discriminatórias e buscar fórmulas educativas diversas que não prejudiquem a autoestima dos alunos e que impliquem nem em segregação nem hierarquização.

Na balança da diversidade, conforme diz Imbernón (1999), também existem dois pratos que devem ser equilibrados. Por um lado, os princípios compartilhados, o trabalho conjunto, os grandes objetivos que a Educação Física desempenha muito bem e por outro, a análise específica realizada por professores reflexivos sem a qual dificilmente poderemos iniciar e

transformar a educação no nosso meio. Assumir a diversidade é um processo complexo, cujo caráter não é unicamente técnico senão que, também ideológico, o qual deveria ajudar-nos a questionar, de maneira constante, o quê, por que, e como se faz as coisas, em função da vontade de mudança e transformação.

A instituição educativa necessita gerar uma atitude de autocontrole, de intercâmbio de ideias, de experiências, de propostas, de projetos, de materiais e de abertura para a comunidade. A atitude contrária significaria fechar-se em si mesma, depender de pessoas e instituições alheias a teoria e a prática educativa; voltar a cair ou continuar nela, na pedagogia da dependência, recair nas “boas teorias” com uma má prática.

Para evitar esse perigo é necessário criar mecanismos de participação coletiva em que a interação se constitua no objetivo principal. Sem a discussão, sem o trabalho em comum, sem a divulgação entre companheiros, a abertura ao exterior e o compartilhamento dos projetos da instituição, as experiências podem parecer ilhas no meio do oceano de indiferença ou, o que é pior, de hipocrisias.

Em resumo, a diversidade encontra seu verdadeiro caminho na diferenciação, no reconhecimento do outro, na atuação do meio social, na verdadeira autonomia como conquista social, na corresponsabilidade de uma gestão democrática de todos os membros da comunidade.

A participação dos professores e da comunidade é imprescindível para o desenvolvimento desses processos de adequação necessários para trabalhar-se a diversidade. O desenvolvimento da diversidade não deve ser um resultado acabado, senão que, um processo de construção de conhecimento compartilhado entre os professores, alunos e comunidade para construir um projeto educativo de futuro. Deve ser uma ferramenta para a revisão da teoria e para a transformação da prática educativa.

A análise crítica da realidade é um primeiro passo para antever as contradições entre a realidade social e os valores de uma educação. A diversidade deve apostar por introduzir a análise e a denúncia destas contradições e estabelecer os caminhos para um trabalho transformador,

para evitar cair em práticas “posmodernizadoras” que passam a ser igualmente reprodutoras.

A diversidade não deve ser reduzida a uma mera intervenção educativa senão que, deve ultrapassar o âmbito da aula e da instituição para colaborar ou assumir o protagonismo em outras atividades sociais. Uma educação na diversidade deve poder gerar e facilitar o intercâmbio, pois só este intercâmbio garante o enriquecimento e crescimento pessoal mútuo.

A EXPERIÊNCIA PESSOAL EM PROJETOS COMUNITÁRIOS E DE PARCERIAS

As crianças e adolescentes que participam de projetos comunitários e de atividades como “festivais” nos bairros, apresentam outras características. Estes indicativos levaram-me a pesquisar, num bairro específico, por cinco meses, o espaço social, as características das crianças e quais eram os sentidos e significados que as crianças e adolescentes viam em nossas propostas de trabalho comunitário.

As crianças e adolescentes de algumas periferias, em especial as marginalizadas, apresentam uma filosofia de vida de “viver o hoje”, intensamente, pois elas não sabem se amanhã estarão ali novamente para participar. Como os bairros, muitas vezes, apresentam violência e assaltos, muitas famílias mudam-se durante a noite. Pelo desemprego, as famílias repartem-se, por exemplo: pais e alguns filhos maiores mudam-se para outros municípios e mãe e filhos menores permanecem na primeira moradia visitando-se por alguns dias. Fazem um ir e vir com outras prioridades, que na maioria das vezes não são compreendidos por nós como, por exemplo, faltar às aulas por uma semana consecutivamente.

O fato de “trocar de escola” é muito frequente. Assim, muitas crianças acabam ficando sem vagas e perdem o ano letivo, o que leva as crianças a tornarem-se “meninos de rua”. Isso entre eles é normal, pois a dinâmica de vida é outra, com outras prioridades. Por isso, participar do projeto comunitário para eles envolve outra dinâmica. Eles participam de todos os esportes oferecidos em um mesmo dia. Não cogitam a idéia de

serem alunos regulares em uma só modalidade com a intenção de especializarem-se ou treinarem.

Tratar com este tipo de diversidade requer um aprofundamento teórico, uma leitura específica do contexto, pois teremos que adotar outras práticas pedagógicas que não são as conhecidas como modelos tradicionais. A riqueza que apresenta este tipo de situação é fundamental para realizarmos pesquisas, para obtermos outras visões de mundo, ampliando nosso campo de atuação.

REFLEXÕES FINAIS

Baseada na construção do meu conhecimento ao longo de 25 anos como educadora, posso concluir, como cidadã e professora de Educação Física, que precisamos “enxergar” todos os ângulos do contexto de uma sociedade.

É necessário que se pesquise mais sobre esses espaços sociais específicos, pois cada um deles apresenta características próprias, maneiras de encarar a vida, formas de trabalho, enfim, devemos garantir a sobrevivência destes espaços sociais. Penso que ainda são poucos os estudos nestas áreas para podermos traçar macro ações metodológicas em nível de uma efetiva prática da Educação Física (em todos os segmentos), prazerosa. No momento são ações específicas aqui e ali, construindo métodos baseados no ensaio e erro.

A Educação Física tem um papel social fundamental na construção de um novo contexto, e as universidades deverão ser as articuladoras nesse processo através da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; a diversidade é o que deverá pautar os projetos culturais e educativos; e a pesquisa, os trabalhos comunitários, as experiências além dos muros da universidade é que darão o esteio, o alicerce, para a reflexão da prática sobre a prática fortalecendo assim, a formação profissional.

Há diferentes contextos, diferentes maneiras de se realizar a Educação Física e diferentes maneiras de participarmos de uma sociedade. O que vai dar realmente o sentido e o significado para esta prática, para

estas atividades lúdicas, é a maneira de pensar e de agir das pessoas que fazem que constroem esta sociedade.

REFERÊNCIAS

BRUHNS, H. (Org). **Conversando sobre o corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

COSTA, L. P. **As ecologias da educação física e do esporte do futuro**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO/MEC, 1998.

GEBARA, A. et al. **Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI**. São Paulo, SP: Papyrus, 1992.

GHIRALDELLI, P. J. **Educação física progressista**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1988.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

IMBERNÓN, F. **La educación en el siglo XXI**. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo, SP: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa Época).

MEDINA, J. P. **O brasileiro e seu corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, A. et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

SANTIN, S. **Educação física: outros caminhos**. Porto Alegre, RS: EST/ESEF, 1990.

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo**. Barcelona: Paidós, 1998.

ZICCARDI, A. La ciudad capital: Hacia una gobernabilidad democrática. In: MUÑOZ, H. (Coord.). **La sociedad mexicana frente al tercer milenio**. México: UNAM, 1999.

CAPOEIRA: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS EDUCANDOS

Lucimauro Fernandes de Melo

INTRODUÇÃO

Arrancados de seu hábitat natural, os negros foram colocados nos porões dos navios e levados para os novos horizontes recém descobertos pelas grandes potências europeias da época. Chegando à nova terra, eram repartidos entre os senhores, marcados a ferro em brasa como gado e empilhados em sua nova moradia: as prisões infectas das senzalas. Na Terra de Santa Cruz, tinham uma função a cumprir assegurar a posse da nova terra, desbrava-la e transforma-la em grande produtora de riquezas para os seus senhores e a Coroa Portuguesa.

Para Silva (1995), os negros eram uma dessas valiosas mercadorias; trabalho de sol a sol, comandados pelos chicotes dos feitores, eles derrubavam a mata, preparavam a terra, plantavam a cana e produziam, com o amargor do seu sofrimento, o açúcar, doce riqueza dos seus senhores. Após intenso dia de trabalho, eram recolhidos às senzalas, davam-lhes lavagem como ração e novamente eram trancafiados, à espera de “um amanhã melhor”. Sem conhecerem a nova terra, longe de suas famílias e dos seus hábitos e costumes, sem falarem a mesma língua, pois eram divididos em grupos de dialetos diversos para dificultar-lhes a comunicação e eventual organização e rebelião, doentes, subnutridos, acuados como bichos, sem acesso a qualquer tipo de armas e totalmente vigiados, para os escravos era muito difícil lutar e reagir contra esse estado de coisas.

Durante as invasões holandesas, as fazendas e engenhos do Nordeste sofrem uma certa desorganização temporária, dada a atenção desviada dos senhores e governantes para a expulsão dos invasores, diminuindo por certo período, em consequência desse fato, a rigidez e vigilância exercidas até

então sobre o escravo. Sedentos de liberdade de livrarem-se dos sofrimentos e aproveitando-se dos incidentes das invasões, os negros veem chegar a grande possibilidade da fuga, escapulindo em massa para matas e agrestes nordestinos, formando os quilombos, sendo o Quilombo de Palmares um dos mais importantes, sede maior de todos os outros redutos de negros fugitivos. Organizando-se social e politicamente à moda das sociedades tribais da África, os negros criam as suas próprias leis, escolhem um rei, Ganga-Zumba, mais tarde substituído por Zumbi, o grande das armas, que entrou para a história pelos feitos realizados em defesa do reduto de Palmares (REIS, 1997).

Não possuindo armas suficientes para se defender quase nem mesmo as armas convencionais da época, torna-se necessário para os negros descobrir uma forma de enfrentar as armas inimigas. Movidos pelo instinto natural de preservação da vida, os escravos descobrem no seu corpo a essência da sua arma. Tendo como mestra a mãe natureza, notando nas brigas dos animais, os coices, saltos e botes, utilizando-se das estruturas das manifestações culturais trazidas da África, como: brincadeiras, competições, cerimoniais e rituais. Imitando gatos, macacos, cavalos, bois, aves e cobras; os negros descobrem os primeiros golpes dessa luta (SANTOS, 2002).

Curiosamente os primitivos movimentos de ataque e defesa do jogo da Capoeira têm muito de semelhante com os movimentos de ataque e defesa desses animais. É o surgimento da arma do corpo, enfrentando rifles e canhões para defender a qualquer custo o direito à vida. Essa arma é assimilada e, mais tarde, batizada com o nome de Capoeira Angola. Em alguns documentos existem citações de capitães do mato e comandantes de expedições que, quando se referiam aos combates com os negros, falavam sobre “um estranho jogo de corpo” utilizado por eles nos momentos de combate, desferindo coices e marradas, como se fossem verdadeiros animais indomáveis. Ao mesmo tempo, referindo-se às táticas de combate, os comandantes recomendavam aos soldados terem o máximo de cuidado com as emboscadas e ataques de surpresa desferidos pelos negros, usando esse

estranho jogo de corpo, vindos de repente do interior das capoeiras (SANTOS, 2002).

CAPOEIRA NA UNIVERSIDADE

A disciplina de Capoeira tem como objetivo desenvolver em conjunto com os alunos universitários uma práxis de Capoeira sob o enfoque da cultura corporal, enquanto campo de conhecimento elaborado e reelaborado a partir de experiências concretas dos Mestres.

Apresentar subsídios para o desenvolvimento de programas escolares que envolvam a capoeira; oferecer subsídios relacionados à práxis da capoeira na escola a fim de instrumentalizar aos futuros professores para uma possível iniciação desta modalidade em suas atividades docentes.

Analisar e discutir as implicações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da produzir metodologias críticas de ensino-aprendizagem em capoeira; capoeira, produzir conhecimento científico em capoeira aplicável à realidade escolar brasileira; capacitar os futuros profissionais para atuarem no ensino, pesquisa e extensão da capoeira como componente curricular nos mais diversos níveis de ensino; contribuir para a formação de multiplicadores no processo de ampliação e inserção da capoeira, enquanto componente curricular nos sistemas de ensinos oficiais e particulares; fundamentos sócio-filosóficos da capoeira. Metodologias aplicadas à capoeira. Fundamentos técnicos da capoeira. Fundamentos musicais e instrumentação da capoeira. Bases morfofisiológicas da prática da capoeira. A Capoeira na Universidade busca mostrar a outras instituições educacionais que a Capoeira é uma opção de ensino lúdico e de inclusão, além do aperfeiçoamento através da pesquisa acadêmica. A qual adaptasse com facilidade nas matrizes curriculares das Escolas e Universidades.

CAPOEIRA NA ESCOLA

A implantação da Capoeira na Escola tem ótima aceitação por parte de alunos, pais, professores e gestores escolares. Os alunos que participam

de projetos melhoraram as questões de comportamento e aumentam o rendimento em sala de aula. A influência da Capoeira em vários domínios da vida de crianças, adolescentes e jovens, é um consenso, e a oportunidade de participar de um Grupo de Capoeira em sua própria escola, certamente é uma oportunidade ímpar para que esses educandos tenham contato com uma parte da cultura brasileira e usufruam dos benefícios que a prática física da Arte Marcial Capoeira pode lhes trazer (SILVA, 2008).

Segundo Reis (1997), na Capoeira é possível para o educando viver sua corporalidade nas relações interpessoais e com o mundo, reconhecer e respeitar as diferenças sem discriminar, excluir ou usar de violência, estabelecendo relações de partilha e solidariedade. E, ainda, conhecer e valorizar as manifestações da cultura corporal do Brasil, compreendendo expressões concretas dos diferentes povos e grupos sociais em diferentes épocas. Por ser um jogo de movimentos que incorpora a música (instrumentos de ritmo, berimbau, atabaque, pandeiro), o canto e o coro tradicional da Capoeira. Na roda, o encontro se faz. Ao jogar com o outro, é possível descobrir suas potencialidades e seus limites também. Formando um círculo, todos cantam, tocam e jogam em duplas, reconhecendo o outro como parceiro em um ritual mágico onde o ciclo se renova.

A Escola pode ser um espaço para difusão cada vez maior das artes marciais, evidenciando a Capoeira, mas para isto é necessário compreender e trabalhar o seu caráter educativo com profissionais especializados e gabaritados, e não simplesmente trata-las como esporte de competição no espaço escolar, o propósito deve ser educacional.

O objetivo fundamental da capoeira na escola não é a performance dos jogadores. Muito mais do que o desempenho físico do jogador, o que se visa é atingir a consciência do aluno. Não se trata, então, de formar jogadores de capoeira, mas de ajudar na formação de seres humanos capazes de lidar com a diferença, com a alteridade, tornando-se mais livres de preconceitos e mais tolerantes.

A Capoeira apresenta-se como atividade física por excelência, desenvolvendo as habilidades físicas de base e ao mesmo tempo atua com

eficácia na melhoria das condições gerais do indivíduo, estimulando a autoconfiança e a formação do caráter e da personalidade.

A inserção sistemática da capoeira nas escolas é um fenômeno relativamente recente e tem provocado discussões e polêmicas entre acadêmicos e capoeiristas. Adentrando-se o contexto escolar a capoeira passa a incorporar códigos e valores diferentes daqueles impregnados em sua origem.

A CAPOEIRA NA ESCOLA E A PSICOMOTRICIDADE

Como as artes marciais podem efetivamente contribuir no processo educacional? Existe uma possibilidade enorme de agregar valores, conhecimentos, habilidades e atitudes para crianças e jovens através das artes marciais. Primeiramente temos de nos perguntar: qualquer arte marcial serve? E como lidar pedagogicamente com este conhecimento? Especificamente neste texto, quero tratar da Capoeira, não por motivo de simples preferência, mas por um projeto específico.

A Capoeira tem possibilidades educacionais pouco exploradas pela escola formal, além do desenvolvimento corpóreo e cognitivo. No aspecto social, ficam evidentes as múltiplas inteligências, conceito amplamente difundido pelo *best seller* de Daniel Goleman, usado para definir habilidades emocionais consideradas importantes para definir habilidades consideradas importantes para alcançar o sucesso, tais como: empatia, independência, respeito, capacidade de ser benquisto e solucionar problemas interpessoais, entre outras (SILVA, 2008).

Os pais desejam que seus filhos sejam bem-sucedidos na escola, para repetirem esse sucesso na vida. Mesmo tendo estresse excessivo que a vida impõe, a sociedade em geral dá pouca importância às pressões que a criança sofre em cada fase de seu crescimento. A Capoeira não é apenas uma válvula de escape para as pressões diárias, mas a possibilidade de um processo educacional mais amplo. Ela consegue explorar com muita propriedade o desenvolvimento-cognitivo, motor e sócio-afetivo e por isso pode contribuir muito com o projeto pedagógico da escola. A Capoeira auxilia e muito o

processo pedagógico das escolas, acreditasse em trabalho permeado pelo lúdico, em que o ser se faz presente em todos os seus significados e aspirações. São iniciativas como a de introduzir a Capoeira na escola que nos fazem acreditar na possibilidade e na realidade da prática dentro de um foco pedagógico, não simplesmente como lutas ou técnicas, mas como uma possibilidade e na realidade da prática dentro de um foco pedagógico, no resgate de valores que aproximem ainda mais o ser humano de sua essência (SODRÉ, 2002).

Dentro da Psicomotricidade, a coordenação motora é a qualidade física que permite ao homem assumir a consciência e a execução na realização de uma sequência de movimentos com um máximo de eficiência e economia. É uma qualidade importante e necessária a um capoeirista dentro da roda de capoeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto tem o intuito de dar ênfase a questões culturais, de cidadania e na elevação da autoestima de crianças, adolescentes, adultos e idosos; auxiliando na construção de uma identidade social, através da disciplina, atividade física e pesquisa. Buscando aproximar a Capoeira Arte Marcial, a Capoeira Escolar e a Capoeira da Universidade.

REFERÊNCIAS

REIS, Leticia Vidor de Sousa. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**. São Paulo, SP: Publisher Brasil, 1997.

SANTOS, Luiz Silva. **Capoeira uma expressão antropológica da cultura brasileira**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2002.

SILVA, Eusébio Lobo da. **O corpo na capoeira**. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

SILVA, Gladson de O. **Capoeira: do engenho a universidade**. 2. ed. São Paulo, SP: CEPEUSP, 1995.

SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba, corpo de mandinga**. Rio de Janeiro, RJ: Manati, 2002.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE TAQUARA, RS

Carlos Alberto Finger

Márcia Birk

INTRODUÇÃO

A Educação Física foi incluída como matéria no currículo escolar em 1851, mas foi a partir de 1920 que ela garantiu seu espaço na escola, pois foi incluída nas reformas educacionais dos Estados, e, frequentemente, era representada e denominada por ginástica (BETTI, 1991). Constitucionalmente, a Educação Física foi incluída no ambiente educacional com a Reforma da Constituição Brasileira de 1937 (BENITES; SOUZA NETO, 2006).

Diversos estudos realizados nas últimas décadas identificaram diferentes propostas que marcaram historicamente o ensino da Educação Física nas escolas.

Ghiraldelli Jr. (1989) identificou cinco tendências que marcaram a Educação Física brasileira: Higienista (predomínio em 1889-1930), Militarista (1930-1945), Pedagógica (1945-1964), Competitivista (1964-1978) e Popular (a partir de 1978).

Darido (2003) em seu estudo considera as abordagens: desenvolvimentista, que tem como principal articulador desta corrente Tani et al. (1988); construtivista-interacionista, baseada nos estudos de Piaget (1998), cujo grande defensor desta tendência na Educação Física é Freire (2001); crítica-superadora, baseada na obra dos educadores Saviani (1996) e Libâneo (1985) e com grande avanço na Educação Física com a publicação

de Soares et al. (1998); sistêmica, elaborada por Betti (1991), que tem suas raízes na teoria dos sistemas defendida por Bertalanffy³.

Outras abordagens que Darido (2003) menciona são: psicomotricidade, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada, dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Benites e Souza Neto (2006) mencionam que cada tendência ou abordagem traz uma opção para uma intervenção prática, norteadas por objetivos que ora atendem a necessidade de se formar cidadãos críticos, ora preocupados com a aquisição de habilidades ou ora como outra ação. Contudo, todas convergem para uma tentativa de se dar uma identidade para a Educação Física Escolar, ou seja, garantir um meio no qual ela seja exercida com o seu devido valor e importância.

Essa preocupação de dar valor e importância aos conhecimentos da Educação Física, segundo Darido (2003), ocorreu na efervescência de discussões iniciadas na década de 1980, na tentativa de limitar um corpo de conhecimentos, um objeto de estudo, específico da área.

De acordo com Darido (2003), todas essas tendências ainda hoje influenciam a prática educacional do docente e sua formação. Libâneo (1985) indica que essas tendências não aparecem em sua forma pura na prática de um professor. Ele poderá fazer uso de uma mescla de tendências, porém normalmente terá uma que se destacará das demais.

No contexto atual, a Educação Física na escola é um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Isso está fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9394/96 – BRASIL, 1997), além disso, é apoiada pelos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física.

A proposta de Educação Física apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) aborda os conteúdos da Educação Física como expressão da cultura corporal, ou seja, atende a uma abordagem democrática, buscando o aprimoramento dos alunos como seres humanos, e concebe a Educação Física em suas manifestações, como o jogo,

³ Ludwig von Bertalanffy é autor do livro “Teoria Geral dos Sistemas”, publicado em 1975. Este livro é um clássico utilizado para definição de teoria sobre sistema.

esporte, dança, ginástica e lutas, utilizando-a como instrumento de comunicação, expressão, lazer e cultura.

A Carta Brasileira de Educação Física, reconhecida pelo CONFEF (Conselho Federal de Educação Física) como um norteador do funcionamento da profissão, registra que a Educação Física é oferecida de forma obrigatória, como são todas as demais disciplinas, no ensino básico (infantil, fundamental e médio), sob a forma de jogos e de desportos estudantis com as peculiaridades do ambiente escolar, e com conteúdos e programação de forma multidisciplinar com as demais disciplinas, possuindo, contudo, as diferentes características de uma preparação para o entendimento da real condição da utilização da atividade física, bem orientada e sob segura e eficiente direção ao longo da vida (TOJAL, 2001).

Como podemos perceber, aconteceram muitas mudanças nas teorias da Educação Física no passar dos séculos. Darido (2003) diz que, apesar de todas as mudanças, principalmente na identificação de um discurso que supervaloriza a Educação, encontramos um cenário sombrio nas escolas nos dias de hoje, principalmente por que esse discurso não influenciou a prática pedagógica.

Segundo Santin (1999), a Educação Física não encontrou o seu espaço na escola. Na concepção do autor, a escola é vista como um espaço para o desenvolvimento intelectual e as atividades físicas são, muitas vezes, dispensáveis. Tanto que o Professor de Educação Física ainda atua muito pouco nas séries iniciais, que é uma fase essencial para que a criança crie o gosto pelas atividades físicas.

Contudo, para Borges (1998), o trabalho do professor das séries iniciais tem um significado muito especial, dada à exigência de desenvolver uma competência que abrange conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento. Essa exigência implica, por sua vez, numa formação bastante ampla do profissional, à medida que o professor desenvolva não só as competências específicas, mas também a consciência da sua identidade como Profissional de Educação.

O objetivo deste estudo foi diagnosticar o ensino da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de

Taquara/RS⁴, no que se refere a importância, objetivos e atividades da Educação Física oferecidas pelos professores que dão aula nessa etapa de ensino.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa se caracterizou como quantitativa. A população foi composta por 36 professores do ensino fundamental de 8 anos nas escolas da rede municipal de Taquara que ministram as aulas de Educação Física nas séries iniciais⁵.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário adaptado de Piccoli e Götze (2007), composto por 27 questões abertas, fechadas e mistas. Contudo, este trabalho foi elaborado a partir da análise das questões que atendiam especificadamente aos objetivos traçados para este artigo.

Para a coleta de dados, primeiramente realizou-se o contato com a Secretaria de Educação do Município de Taquara, RS, a fim de apresentar a carta de apresentação, os objetivos da pesquisa e obter o devido consentimento para a realização da pesquisa. A partir do consentimento, foi entregue o questionário individualmente para cada professor, quando explicou-se os objetivos da pesquisa e agendou-se uma data para que se devolva o mesmo. A etapa de coleta de dados transcorreu durante os meses de abril e maio de 2010.

A análise dos dados foi realizada através da estatística descritiva de frequência e percentagens.

⁴ O município de Taquara está localizado na encosta inferior da serra gaúcha, distante 72km da capital Porto Alegre. Possui uma população total de 54.281 hab. (2008). A cidade possui uma área urbana e outra rural e economicamente a produção rural ostenta um razoável desenvolvimento, com destaque para: produção leiteira, piscicultura e criação de gado de corte (PREFEITURA MUNICIPAL DE TAQUARA, 2010a; ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2010). Na área de educação, o município possui 29 escolas de ensino fundamental, 10 na área urbana e 19 na área rural, contando com 5.662 alunos matriculados (PREFEITURA MUNICIPAL DE TAQUARA, 2010b).

⁵ Desde o início do ano letivo de 2010, as escolas do município de Taquara adequaram o seu ensino fundamental de oito anos para nove anos, atendendo a legislação em vigor (Leis nºs 11.114/2005 e 11.274/2006 – BRASIL, 2005, 2006). Apesar das mudanças, optou-se neste estudo manter a nomenclatura em séries e a coleta de dados realizou-se entre os professores que atuavam do 2º ano ao 5º ano (nomenclatura da nova legislação) que corresponde às séries iniciais (1º a 4º série) do ensino fundamental de oito anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 36 professores das séries iniciais do ensino fundamental que ministravam aulas de Educação Física. A idade média dos professores foi de 34,3 (+8,8) anos, tendo um mínimo de 22 anos e um máximo de 53 anos. O tempo médio de atuação dos professores foi de 12,8 (+6,9) anos (considerando 35 professores, pois um professor não respondeu seu tempo de atuação). O tempo mínimo de atuação foi de dois anos e o máximo de 28 anos.

A Tabela 1 mostra a formação dos professores participantes do estudo.

Tabela 1 – Formação dos professores (n=36)

Formação	n	%
Unicamente Magistério ou Normal	21	58,3
Magistério + Graduação Pedagogia ou outra (concluído ou não)	7	19,4
Graduação Pedagogia ou outra	8	22,2

Visualizando a Tabela 1 verifica-se que 58,3% (21) professores da amostra possuem unicamente formação de Magistério ou Normal. Outros 19,4% (7) professores agregaram a sua formação de Magistério ou Normal, uma graduação de Pedagogia ou outra. Foi informado por 22,2% (8) dos professores que apresentavam unicamente graduação de Pedagogia ou outra. Verificou-se que entre os que possuíam graduação (15 professores), 40% (6) possuíam especialização.

Na Tabela 2 visualiza-se as respostas relacionadas a questão “Como você define Educação Física?”.

Tabela 2 – Como os professores definem Educação Física? (n=36)*

Definição	n	%
Desenvolve aspectos cognitivos, sócio-afetivo, psicomotor	31	86,1
Sociabilização, respeito,	19	52,8

integração		
Prática desportiva	10	27,8
Recreação e lazer	5	13,9
Saúde	4	11,1
Não responderam	1	2,8

* questão com múltiplas respostas

A partir dos dados da Tabela 2 pode-se verificar que na grande maioria 86,1% (31) definem a Educação Física com importância no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotor, para 52% (19) aspectos como socialização, respeito e a integração definem a Educação Física. Outros 27,8% (10) acreditam que a disciplina se define pela prática esportiva, a recreação e lazer com 13,9% (5) e, por fim, 11,1% compreendem que a Educação Física se relaciona com aspectos da saúde. Apenas um (2,8%) professor não respondeu a esta questão.

As respostas emitidas pelos professores retratam a importância da Educação Física em diversos fatores de desenvolvimento humano, não apenas o físico, mas também o intelectual, emocional e social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) registram que a tarefa principal da Educação Física é garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuindo para a formação integral dos mesmos. A vivência de diferentes práticas corporais, advindas das mais variadas manifestações culturais, irão influenciar na vida cotidiana dos alunos. Deve a Educação Física trabalhar a autonomia dos alunos, além da socialização e atividades lúdicas, tão essenciais para a saúde, e contribuem para o bem estar coletivo (BRASIL, 1997).

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos dos cidadãos. Os conhecimentos sobre o corpo, e seu processo de crescimento e desenvolvimento auxiliam no cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal, comprovam a grande importância da presença da Educação Física na escola, desde as séries iniciais (BRASIL, 1997).

A Tabela 3 apresentou, na visão dos professores, os objetivos específicos no ensino da Educação Física de 1ª a 4ª série na escola em que cada professor atua.

Tabela 3 – Objetivos específicos no ensino da Educação Física de 1ª a 4ª série em sua escola (n=36)*

Objetivos Específicos Educação Física	n	%
Desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivo, psicomotor e cognitivo	29	80,6
Estimular a sociabilização/ integração	27	75,0
Valorizar manifestações da cultura corporal	13	36,1
Oportunizar atividades de recreação e lazer	9	25,0
Oportunizar o esporte e competição	8	22,2
Não responderam	4	11,1

A partir dos dados desta tabela pode-se verificar que os objetivos específicos da Educação Física, segundo os professores questionados são: desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivos, psicomotor e cognitivo (80,6% - 29), estimular a sociabilização/integração (75% - 27 respostas), valorizar manifestações da cultura corporal (36,1% - 13 respostas), esporte e competição (22,2% - 8).

Para Hurtado (1996), as atividades desenvolvidas pela educação física escolar para as crianças e adolescentes são de ordem bio-psico-fisiológicas e devem ser ministradas com uma didática específica para cada faixa etária, grau, série e nível de ensino, e, além disto, deve-se levar em consideração que o corpo e a mente não podem ser trabalhados em etapas diferentes, assim, a Educação Física deve ser orientada no sentido de satisfazer os dois propósitos fundamentais: o corpo e a mente, em seu meio social.

Nessa mesma questão, foi solicitado que os professores atribuíssem um número segundo a importância do objetivo específico que indicou. A Tabela 4 mostra o nível de importância dado pelos professores aos objetivos indicados.

Tabela 4 – Objetivos específicos da Educação Física por nível de importância indicada pelos professores (n=32)*

Nível de Importância	Objetivos Específicos Ed. Física	n	%
1°	Desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivo, psicomotor e cognitivo	15	46,9
	Estimular a sociabilização/ integração	15	46,9
	Valorizar manifestações da cultura corporal	2	6,3
2°	Desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivo, psicomotor e cognitivo	7	21,9
	Valorizar manifestações da cultura corporal	7	21,9
	Estimular a sociabilização/ integração	7	21,9
	Oportunizar atividades de recreação e lazer	4	12,5
	Oportunizar o esporte e competição	3	9,4
3°	Desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivo, psicomotor e cognitivo	6	18,8
	Estimular a sociabilização/ integração	5	15,6
	Valorizar manifestações da cultura corporal	3	9,4
	Oportunizar o esporte e competição	3	9,4
	Oportunizar atividades de recreação e lazer	1	3,1
4°	Oportunizar atividades de recreação e lazer	4	12,5
	Oportunizar o esporte e competição	2	6,3
	Desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivo, psicomotor e cognitivo	1	3,1
	Valorizar manifestações da cultura corporal	1	3,1

* questão com múltiplas respostas

Portanto, segundo os professores, percebe-se que no 1° nível de importância, desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivos, psicomotor e cognitivo aparecem com mais ênfase para 46,9% (15) dos professores, estimular a sociabilização/integração para 46,9% (15) e a valorização da cultura corporal com apenas 6,3% (2). Ainda, de acordo com a Tabela 11, nota-se a pouca importância dada a recreação e o lazer, que aparece apenas no 2° nível, com modestos 12,5% (4) e, neste mesmo nível, com objetivos contraditórios à recreação e lazer em sua essência, aparece: oportunizar o esporte e competição, com 9,4% (3).

Conforme os resultados apresentados, observa-se que as atividades lúdicas através da recreação e do lazer, um dos aspectos importantes

destacados nos Parâmetros Curriculares Nacionais não está sendo desenvolvido com ênfase adequada nas séries iniciais.

De acordo com Freire (2001) é necessário dar mais atenção ao brincar, à atividade lúdica, à cultura infantil, como material de trabalho do professor.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Educação Física tem como objetivo a aprendizagem do corpo, dos movimentos, limites e desafios. Sua importância se deve ao desenvolvimento do corpo físico, em que o aluno descobrirá seus limites e diferentes modos de executar seus movimentos físicos, desenvolver a sua criatividade, sua produção cultural, dando oportunidades ao aluno criar e recriar as atividades corporais produzidas, deixando que eles tenham total liberdade de expressão de seus sentimentos, os parâmetros ainda colocam que a Educação Física deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. É tarefa da Educação Física, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal.

Na Tabela 5 encontram-se as áreas da Educação Física relacionadas às atividades que os professores desenvolvem em suas aulas de Educação Física.

Tabela 5 – Áreas da Educação Física relacionadas às atividades que os professores desenvolvem nas aulas de Educação Física (n=36)*

Áreas da Educação Física/Atividades	n	%
Desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivos, psicomotor e cognitivo	27	75,0
Recreação e lazer	26	72,2
Esporte e competição	20	55,6
Saúde	6	16,7
Socialização, integração	5	13,9
Não responderam	6	16,7

* questão com múltiplas respostas

Conforme a Tabela 5, pode-se constatar que a maioria dos professores (75% - 27) utilizam-se de atividades que desenvolvem funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivos, psicomotor e cognitivo, as atividades de recreação e lazer aparecem em seguida com 72,2% (26). Atividades relacionadas com o esporte e competição aparecem com 55,6% (20), as atividades relacionadas à saúde foram indicadas por 16,7% (6) professores e a socialização e integração foram citadas por 13,9% (5).

Entre as atividades citadas relacionadas às funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivos, psicomotor, cognitivo encontram-se: os deslocamentos (saltar, pular, girar, correr, abaixar etc.), pular corda/atividades com corda, brincadeiras com o bambolê, dança/brincadeiras musicais/ritmo, atividades com obstáculos e materiais diversos (cordas, arcos etc.), esquema corporal, coordenação viso-motora, organização espaço-temporal, jogos motores/atividades motoras, atividades de concentração/atenção, atividades de percepção corporal, expressão corporal, habilidades motoras, motricidade ampla e fina, lateralidade/direcionalidade, coordenação motora, brincadeiras envolvendo raciocínio, brincadeiras com elástico.

Atividades de recreação e lazer foram citadas: gincanas, rodas cantadas/danças folclóricas/cantigas de roda, brincadeiras diversas/brincadeiras de roda, caçador, frescobol, jogos com bola/atividades com bolas/brincadeiras com bola, circuito de brincadeiras, brincadeiras populares/jogos populares, recreação, jogos de mesa, atividades livres/brincadeiras livres, brincadeiras com corrida, boliche.

Como atividades de esporte e competição os professores citaram: handebol, futebol, voleibol, iniciação ao desporto, esportes coletivos, salto a distancia, jogos motores-esportivos e competição/jogos em equipe.

No quesito saúde, os professores citaram: caminhadas fora da escola para apreciar ambiente, caminhadas, exercícios aeróbicos, exercício físico.

Por fim, como atividades de sociabilização e integração foram citados os jogos sociais/jogos cooperativos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os conteúdos a serem desenvolvidos na Educação Física Escolar, estão organizados em

três blocos, que deverão ser trabalhados ao longo de toda a educação básica: conhecimentos sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginástica; e, atividades rítmicas e expressivas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o importante no conteúdo sobre o conhecimento do corpo é a percepção do próprio corpo, relativo aos conhecimentos e conquistas individuais para as práticas corporais expressas nos outros dois blocos.

Nos esportes, jogos, lutas e ginástica há uma identificação individual, onde o esporte tem caráter competitivo e oficial; os jogos são adaptados em função do espaço e material disponível, com caráter recreativo e competitivo; as lutas geram uma combinação de ataque e defesa; as ginásticas são técnicas de trabalho corporal que estão diretamente ligadas ao conhecimento do corpo, podem ser utilizadas como relaxamento (BRASIL, 1997).

As atividades rítmicas e expressivas incluem manifestações da cultura corporal e que tem como características a expressão e a comunicação, que são as danças e brincadeiras cantadas (BRASIL, 1997).

Na Tabela 6 pode-se visualizar as áreas da Educação Física relacionadas às atividades que os professores desenvolvem nas aulas de Educação Física, classificadas quanto à sua frequência de utilização nas aulas.

Tabela 6 – Áreas da Educação Física relacionadas às atividades que os professores desenvolvem nas aulas de Educação Física, classificadas quanto à sua frequência de utilização nas aulas (n=30)*

Frequência de utilização	Áreas da Educação Física/Atividades	n	%
1º	Desenvolver as funções psicomotoras, aspectos afetivos, psicomotor e cognitivo	10	33,3
	Recreação e lazer	10	33,3
	Esporte e competição	8	26,7
	Socialização, integração	2	6,7

	Desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivos, psicomotor e cognitivo	14	46,7
2°	Recreação e lazer	6	20
	Esporte e competição	6	20
	Socialização, integração	3	10
	Saúde	1	3,3
	Recreação e lazer	8	40
	Esporte e competição	5	25
	Saúde	4	20
3°	Desenvolver as funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivos, psicomotor e cognitivo	3	15
	Recreação e lazer	2	66,7
4°	Esporte e competição	1	33,3
5°	Saúde	1	100

* questão com múltiplas respostas

Visualizando a Tabela 6, observa-se que as atividades desenvolvidas pelos professores, na classificação quanto a sua frequência de utilização nas aulas, destacam-se as atividades que visam o desenvolvimento das funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivos, psicomotor e cognitivo com 33,3% (10) e recreação e lazer com 33,3% (10). Ainda, com 26,7% (8) os professores citaram atividades relacionadas ao esporte e competição e 6,7% (2) citaram atividades de socialização e integração. Em um segundo nível de frequência de utilização, apareceram as atividades relacionadas à saúde, com 3,3% (1) de indicação.

Considerando os resultados das Tabelas 5 e 6, verificou-se que se dá pouca relevância para atividades que trabalham aspectos de socialização e integração, inclusive é dada maior relevância às atividades relacionadas ao esporte e competição do que de socialização e integração.

Conforme Freire (2001), a socialização é importante instrumento a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, mas não em forma de regras

vindas dos adultos. As crianças quando jogam devem ser estimuladas a construir suas próprias regras, isso, para o autor, dá mais trabalho que o tradicional para o professor, mas mesmo que os alunos levem mais tempo para se organizarem, isto faz com que a criança se torne mais autônoma e não dependa só do professor.

Já ao que se refere ao esporte de competição, Freire (2001) menciona que devem ser abolidos das aulas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Deve-se, além de dar ênfase para exercitar sentimentos e habilidades motoras, a Educação Física precisa abrir espaço para a criatividade, alegria e prazer. Nesse sentido, as atividades que os professores citaram relacionadas ao desenvolvimento das funções psicomotoras, aspectos sócio-afetivos, psicomotor e cognitivo, e de recreação e lazer estariam adequadamente sendo realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que os professores que ministram as aulas de Educação Física nas séries iniciais não possuem formação específica na área da Educação Física. Foi possível estabelecer um paralelo entre a importância, objetivos e atividades da Educação Física desenvolvidos pelos professores e verificou-se um alinhamento entre eles, na busca do desenvolvimento de habilidades psicomotoras e da interação social, através de atividades lúdicas; o que vai ao encontro às orientações dos PCN's. Contudo, as atividades relacionadas ao esporte e competição estão entre as mais indicadas pelos professores. Nesta fase os alunos não estão preparados para competir, portanto sugerem-se encontros esportivos, sem fins competitivos. Além disso, evidencia-se, principalmente, a necessidade de inserção de Professores de Educação Física para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Taquara/RS, que poderão realizar um trabalho com a devida competência com as crianças matriculas nessa etapa escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)., DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2009.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Os saberes docentes e a prática pedagógica nas tendências de ensino da Educação Física. **Revista Digital Efdeportes**, Buenos Aires, v. 11, n. 103, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd95/pedagog.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2010.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1o. e 2o. graus. São Paulo, SP: Movimento, 1991.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2003.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Economia e Estatística. **Resumo Estatístico**: Taquara. 2010. Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Taquara>. Acesso em: 7 jun. 2010.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e a prática da educação física. São Paulo, SP: Scipione, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo, SP: Loyola, 1989.

HURTADO, J. G. G. M. **Educação física pré-escolar e escolar 1ª à 4ª série**: uma abordagem psicomotora. 5. ed. Curitiba, PR: EDUCA/EDITER, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, SP: Loyola, 1985.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

PICCOLI, J. C. J.; GÖTZE, M. M. **O Ensino da Educação Física nas Séries Iniciais**: A Visão de Professores de Educação Física da Rede Pública de

Sapiranga e Alvorada, RS. Pesquisa financiada pela ULBRA/Curso de Educação Física, 2007. (não publicada).

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAQUARA. **Histórico**. 2010a. Disponível em: <http://www.taquara.rs.gov.br/home/show_page.asp?codID_CAT=835&categoria=Cidade>. Acesso em: 7 jun. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAQUARA. **Ensino**. 2010b. Disponível em: <http://www.taquara.rs.gov.br/home/show_page.asp?id_CONTEUDO=2830&codID_CAT=833&id_SERVICO=&ID_LINK_PAI=2806&categoria=Secretarias>. Acesso em: 7 jun. 2010.

SANTIN, S. **Educação Física**: educar e profissionalizar. Porto Alegre, RS: EST, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

TANI, G. et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, SP: E.P.U., 1988.

TOJAL, J. B. A. G. Carta Brasileira de Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 23, n. 1, p. 79-85, set. 2001. Disponível em: <[http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=viewFile&path\[\]=323&path\[\]=282](http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE&page=article&op=viewFile&path[]=323&path[]=282)>. Acesso em: 6 nov. 2009.

REFLEXOS DA DANÇA NA ESCOLA

Carlise Olschowsky Pereira

INTRODUÇÃO

A dança na escola, enquanto possível manifestação artística a ser contemplada no ensino de artes, têm se feito presente de maneira mais evidente em tal ambiente na atualidade. Sendo tida então ação de interferência na informação dos indivíduos do ambiente escolar.

Por meio da dança no ambiente escolar os alunos veem a oportunidade de liberar em forma de movimentos, assim expressando os sentimentos, desejos, alegrias, pesares, gratidão, temor e poder (NANNI, 2008).

Através da dança nascem as formas de expressão e como o aluno está se sentindo no momento em que está dançando.

Segundo Marques (2007), a dança proporciona a princípio o desenvolvimento da consciência a si mesmo que permitirá ao sujeito estar ciente do que se pode fazer o que se quer fazer e o que pode expressar no movimento.

Através da dança pode-se alterar no despertar da criatividade, liberar a imaginação e a liberdade de expressar-se em diferentes formas.

Verderi (1998) considera o corpo como sendo um produto do meio em que se vive que faz dele o que os alunos acham melhor, sem comprometé-los e nem colocá-los em riscos. Ao referir sobre o espaço que este corpo ocupa e as influências que ele pode promover quando considerado um ser-no-mundo, dotado de plasticidade e com que se humaniza pela sua existência.

Vaz, Brito e Vianna (2010) também nos relatam que a dança na escola contribui para o desenvolvimento das capacidades físicas como a coordenação, a postura, o ritmo, o equilíbrio, a socialização entre colegas e

professores além de fazer com que os alunos explorem o espaço, convivendo e respeitando com as diferenças.

Sabe-se que através da dança se rompe barreira de exclusão, este processo busca a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir.

Seguindo as palavras de Laban (1990), a dança na educação permite uma integração entre o conhecimento intelectual do aluno e suas habilidades criativas, assim colaborando nas diversas formas de expressão humana, o aluno, harmonicamente poderia ser educada/dança.

O trabalho com culturas diversas proporciona diferentes imagens, emoções assim como resgata memórias, afetos, conectando o espaço da sala de aula como espaço da vida.

O presente estudo teve como objetivo analisar quais são os reflexos da dança na escola.

METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se por uma pesquisa do tipo descritiva quantitativa. A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e compara fatos dos resultados sem manipulá-los (CERVO; BERVIAN, 1996).

Participaram da pesquisa 32 alunos com idades entre 10 e 15 anos, sendo 16 alunos que praticam dança, 16 que não praticam dança e cinco professores pertencentes a uma escola estadual da cidade de Cruz Alta/RS.

Como instrumento para coleta de dados foi utilizado uma entrevista estruturada para cada situação: um questionário para os alunos que dançam, outro para os alunos que não dançam e outro para os professores.

A coleta dos dados foi realizada por nove acadêmicos do 7º semestre de Educação Física da UNICRUZ, por ocasião da Mostra de Artes de uma Escola Estadual de Cruz Alta/RS, onde cada um entrevistou 16 alunos que participaram de um grupo de dança, com idade entre 10 e 15 anos, 16 alunos que não dançam e 05 professores dessa instituição educacional. Os dados foram analisados por meio de estatística.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira entrevista foi questionado aos alunos que dançam, quem havia os incentivado a dançar. A maioria relatou que foram amigos e familiares, e através da dança seu comportamento na escola melhorou. Quanto aos ritmos, além do *hip hop*, dança apresentada na ocasião, também conheceram outros estilos, como: dança gauchesca, que foi a mais citada, *street dance*, *balett*, *funk*, dentre outras.

Segundo Bonfim (2004), desenvolver a autoestima é fator essencial para o adolescente ter uma vida física e emocional mais saudável. Com a autoestima mais elevada, ele vai se permitir sonhar mais alto, escolher e conquistar objetivos mais amplos. Ele vai descobrir as limitações que empobrecem a formação da autoestima e resolver bloqueios, bem como reconhecer seus potenciais e utilizá-los. Este é um dos caminhos para se tornar o ser humano que deseja ser. A autoestima elevada é essencial para uma vida física e emocional mais saudável.

O sucesso do projeto fez com que os participantes influenciassem seus colegas e amigos a participar do grupo de dança ou a conhecer novos estilos de dança.

Todos os entrevistados afirmaram que a família os apoia e incentiva a dançar.

Segundo Bonfim (2004), o adolescente dependerá da estrutura familiar no que diz respeito ao diálogo e a confiança que existe no âmbito familiar para alcançar a sua independência, acreditando em sua capacidade de produzir, tomar decisões, posicionar-se, e sendo capaz de alcançar seus objetivos.

O segundo questionário foi aplicado aos alunos que não participam do projeto de dança.

A maioria acredita que a dança traz benefícios para o crescimento pessoal do aluno, e que não participam do projeto porque não gostam de dançar ou não receberam convite.

Nas escolas onde se forma a educação artística, o que se procura não é a perfeição e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno (LABAN, 1990).

O terceiro questionário foi aplicado aos professores indagando sobre o motivo de oferecer a dança na escola, sendo respondido que o principal motivo seria reduzir a evasão, aumentar a autoestima dos alunos, cooperação, aproveitar os talentos e além de tudo promover a saúde.

A escola tem como expectativa fazer com que os fatores citados anteriormente sejam percebidos dentro da escola, influenciando no rendimento e comportamento dos alunos como forma de reverter a marginalidade dentro da escola.

A escola pode fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, 2007).

No início do projeto havia alguma rivalidade entre os alunos que participavam do projeto e os que não participavam, mas com o passar do tempo começaram a perceber o quanto é bom, e a cada dia mais alunos aderem ao projeto.

CONCLUSÃO

A dança é uma atividade de autoajuda que auxilia no conhecimento do corpo e no equilíbrio pessoal. Desta maneira, a dança torna-se de acesso possível particularmente no que se refere ao ensino.

O presente trabalho procurou estudar as reflexões da dança na escola e, com isso, conclui-se que a dança tem fator positivo na influência do aluno na escola com relação ao comportamento pessoal e coletivo e auxilia na aprendizagem dos conteúdos refletindo em suas notas.

REFERÊNCIAS

BONFIM, N. N. **Os benefícios da dança na auto-estima em adolescentes escolares de 12 a 17 anos do Grupo CTG Querência da Serra da Cidade de Cruz Alta/RS**. Monografia (Especialização em Ciência do Movimento Humano) – Curso de Educação Física, Universidade de Cruz Alta, UNICRUZ, Cruz Alta, RS, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Makran Books, 1996.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo, SP: Ícone, 1990.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

NANNI, D. **Dança, educação: princípios, métodos e técnicas**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2008.

VAZ, M. V.; BRITO, R. M.; VIANNA, A. A. A dança na educação física escolar: a perspectiva dos professores. **Efdeportes**, v. 15, n. 146, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd146/a-danca-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

VERDERI, E. B. **Dança na escola**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1998.

O DESENVOLVIMENTO MORAL E OS JOGOS COOPERATIVOS

Mauro Luciano Galli

INTRODUÇÃO

De acordo com observações em ambientes escolares, relatos recentes e bastante comuns de professores, um dos maiores problemas encontrados hoje na escola é o comportamento inadequado dos alunos, a falta de limites, a indisciplina, enfim, as condutas antissociais, o que em muito prejudica o desenvolvimento das atividades escolares.

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa foi reforçado pelas percepções do pesquisador, que desempenha a função de professor de Educação Física em duas escolas públicas estaduais, uma vez que a Educação Física escolar oferece naturalmente uma maior possibilidade de relações, enfrentamentos e exposições às situações conflitantes do que as demais disciplinas, o que muitas vezes resulta em comportamentos inadequados, como desrespeito, agressões verbais e mesmo físicas, descontrole emocional, entre outros. Situação esta que é agravada pela competitividade inerente ao esporte, que é bastante comum nas aulas de Educação Física.

Neste contexto, a questão central deste artigo é propor uma migração do competitivo para o cooperativo nas aulas de Educação Física, dadas as ricas possibilidades presentes nos jogos cooperativos como ferramentas para o desenvolvimento moral, que muitas vezes acaba por ser negligenciado nas intervenções pedagógicas.

Devido à preocupação com a atual situação das escolas é que optou-se por investir neste tema, mesmo correndo o risco de torná-lo repetitivo, pois a intenção é a de colocar este assunto cada vez mais em evidência, para que ele possa mais frequentemente sair do papel e ser incorporado de fato nos ambientes escolares.

O DESENVOLVIMENTO MORAL E OS JOGOS COOPERATIVOS

O termo moral é derivado do latim *mores*, que significa relativo aos costumes. Etimologicamente originou-se da tentativa dos romanos em traduzir a palavra grega *ethica*. No Dicionário Aurélio encontramos moral como sendo: conjunto de regras de conduta consideradas como válidas, éticas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupos ou pessoa determinada (FERREIRA, 2010). Portanto, o termo moral significa tudo o que se submete a todo valor onde devem predominar na conduta do ser humano, as tendências mais convenientes ao desenvolvimento da vida individual e social, cujas aptidões constituem o chamado sentido moral dos indivíduos. Refere-se ao comportamento humano regido por regras e valores morais que se encontram gravados em nossas consciências.

Quando se fala em educação, entende-se que o tema moral já esteja incluso no enunciado, tema este que merece a máxima atenção, considerando os fins desejados pela educação, uma vez que seus objetivos dependem da forma (moral) com que são desenvolvidos os conteúdos.

Conceituado o termo, iniciamos esta abordagem com Kardec (2007) onde coloca que existe um elemento para o qual não se tem dado o devido valor e sua ausência torna a ciência econômica uma simples teoria: a Educação. Não refere-se portanto ao aspecto intelectual, mas sim a educação moral, que consiste na arte de formar caracteres. Para tanto observa ainda que educar não é apenas instruir, e sim proporcionar a criação de hábitos saudáveis, convenientemente moralizadores, uma vez que a educação é o mais poderoso fator de progresso. Nesta mesma linha de pensamento, Wantuil (1980, p.140) complementa:

a instrução é mais especialmente a aprendizagem da ciência, a educação é a aprendizagem da vida; a instrução desenvolve e enriquece a inteligência, a educação dirige e fortifica o coração; a instrução forma o talento, a educação o caráter. A missão da educação é mais elevada, mais difícil a sua arte.

Segundo Menin (2002) em pesquisa sobre valores morais na escola, não existem formas ou receitas de como educar moralmente, sendo que a educação moral se faz pela ação orientada por alguns princípios fundamentais, como justiça, dignidade, solidariedade e respeito mútuo e é para estes princípios que se deve orientar as crianças. Também La Taille (2001) reforça com o conceito aristotélico de moral, incluindo a virtude justiça, generosidade, gratidão, humildade, prudência, entre outras, e comenta que as escolas brasileiras praticamente abandonaram a educação moral.

Para Lobo (2002, p.127) “educar é transferir a outro, com abnegado amor, a resolução de desenvolver de dentro para fora toda sua capacidade de receber e forjar valores”.

De acordo com Aranha (1996) vários foram os educadores que contribuíram com teorias voltadas para a formação e desenvolvimento do caráter moral dos alunos, paralelamente a instrução, entre eles, Herbart (séc. XVIII e XIX), que desenvolveu uma pedagogia ética e social visando a formação do caráter moral através do esclarecimento da vontade, alcançada pela instrução, que por sua vez, anda lado a lado com a moral; Kant (séc. XVIII), para ele, o homem só pode tornar-se homem pela educação, que ao desenvolver a razão deve formar o caráter moral, e complementa dizendo que agir moralmente é agir pelo dever valorizando assim a conduta correta; Locke (séc. XVII), que propõe o desenvolvimento físico, moral e intelectual, característicos do gentil-homem. E se voltarmos mais no tempo, já Sócrates há cerca de 2500 anos enfatizava esse aspecto.

Como se pode observar, muitos foram os educadores que se preocuparam com o aspecto moral, o que se percebe ser absolutamente necessário, embora atualmente não muito evidenciado. Mais recentemente, podemos nos referenciar à Piaget (1896–1980), que teve importante contribuição nos estudos relativos à moral, sobretudo com a publicação de *Le jugement moral chez l'enfant* em 1932, traduzido como “O Julgamento moral na criança” e publicado no Brasil em 1977. Segundo ele, a consciência moral é consequência de uma evolução que parte da anomia (ausência de leis), passando pela heteronomia (aceitação de normas externas) e chegando

a autonomia, onde a moral infantil é superada. Coloca ainda que o dever e o bem indissociavelmente constituem a moral (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Ainda para esta autora ao discutir as teorias psicogenéticas, refere-se a Émile Durkheim, que sugere que a educação moral deve estar sempre presente na vida escolar e não restringir-se a uma aula específica, uma vez que integra a vida coletiva, e conclui dizendo que depende dos pais, mas, sobretudo, dos mestres, o desenvolvimento moral das crianças.

Com relação às instituições escolares, Áries apud Camargo (2007) coloca que antes do século XV, não se tinha uma idéia formada da infância e a criança era percebida comum adulto em miniatura. No século seguinte, a criança passou a ser entendida como um ser frágil com necessidade de atenção, mas é somente no século XVII que a necessidade de moralizar a criança, de educá-la, é sentida.

La Taille (1996) em seus estudos coloca que para Kant e para Piaget, o que permitirá à criança o desenvolvimento da moralidade, é o convívio social. A questão depende então do nível dos ambientes nos quais a criança convive, que poderão ser mais ou menos próprios para este fim.

Lepre (2006) em reflexão sobre a educação moral na escola coloca que para alguns autores, entre eles Jean Piaget, o objetivo de toda educação moral deveria ser o desenvolvimento da autonomia, de modo a construir as normas e princípios de sua conduta, com base nas suas relações com os outros, uma vez que nos deparamos com a moral em situações de tomada de decisões e julgamentos, e conclui que dessa forma os métodos da educação devem ser os ativos, onde os sujeitos participam da construção e discussão dos valores e normas morais.

A mesma autora aborda outra questão muito pertinente, relativa aos professores, que dadas as péssimas condições de seu trabalho, não percebem as vezes a urgência de incorporarem em suas práticas pedagógicas o compromisso moral de colocar a educação para uma vida digna como a mais importante tarefa. Para tanto, a ética deve ser pensada como um dos componentes mais importantes da Educação, conforme seu questionamento de que sendo a moral e a ética, tão presentes informalmente nos espaços

escolares, por que não é melhor discutida na escola ou nas instituições de formação de professores?

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

Não poderíamos deixar aqui de nos referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs), que abordam a questão da formação dos valores morais com bastante propriedade. Lá encontramos que:

Cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos. Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação (BRASIL, 1997, p. 51).

Com relação a moral e a ética, também encontramos nos PCNs, que cabe ao homem, devido ao convívio social, pensar e responder à seguinte pergunta: “Como devo agir perante os outros?” Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida, que representa a questão central da Moral e da Ética (BRASIL, 1997, p. 49). Encontramos ainda, entre as indicações que segundo os PCNs os alunos do ensino fundamental devem atingir: Compreender e exercer a cidadania, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, aspectos estes que veremos mais adiante, estão entre as características principais dos jogos cooperativos.

Merecem destaque também, ainda nos PCNs, alguns dos objetivos constantes para uma formação ética/moral na escola (BRASIL, 1997): Adoção de atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas; valorização do espaço de diálogo para resolver conflitos; compreensão do conceito de justiça baseada na equidade; compreensão da vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária, bem como a questão

de assumir posições segundo pelo próprio juízo de valor, levando em consideração diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Goergen (2007) defende a tese de que a educação moral, para além da tradicional disciplinarização, deve centrar-se na formação dialógica do sujeito moral, tendo como escopo a virtude da justiça. Argumenta ainda que não se pode justificar os problemas morais apenas ao comportamento de um indivíduo ou grupo, pois tais problemas estão intimamente relacionados às tradições, costumes e valores que constituem o *ethos* histórico cultural da sociedade.

Em recente estudo sobre o desenvolvimento moral da criança, Camargo (2007) constatou haver semelhanças nas percepções da comunidade escolar envolvida, acerca das funções da escola no desenvolvimento da moralidade, mas, no entanto, sugere haver a necessidade de maior comunicação, o que seria principalmente responsabilidade da instituição.

Ainda sobre o desenvolvimento moral, destacamos Kardec (2007), ao dizer que em termos intelectuais o progresso se efetiva sempre, mas em termos morais, não”. E, também em Lobo (2002) encontramos informações sobre as condições adversas da vida da família moderna, a exemplo da profissionalização da mulher (mãe), os pais acomodados, as dificuldades sociais e econômicas, além dos meios de comunicação que invadem os lares com programações que andam na contramão da educação. Situações estas que retardam o processo da educação moral.

Esta colocação retrata uma realidade bastante presente e que a sociedade não tem conseguido superar de modo a conseguir um caminho seguro para a formação das novas gerações, de cujas quais dependem a melhora nas condições de vida de todo um planeta. Daí, a necessidade de família e escola assumir o verdadeiro papel de educadores, formadores de consciências autônomas e benevolentes.

Considera-se nesta abordagem a idéia de que é mais pela educação do que pela instrução que se pode melhorar uma sociedade, e que esta educação, ou seja, a formação do caráter e de valores é uma atribuição principalmente da família, mas que não pode ser negligenciada pela escola.

Dessa forma, observada a preocupante realidade comportamental discente, e não nos cabe neste momento abordar as causas, percebe-se uma urgente necessidade de estimular os educadores a investirem mais neste aspecto, de forma permanente, para que a cada nova geração de pais, eles possam melhor conduzir seus filhos para a prática das virtudes e para um convívio social adequado.

Neste contexto, Helder et al. (2003) em pesquisa com jovens escolares observou uma maior convivência com atitudes anti-desportivas na idade de 13 a 15 anos. Dessa forma, entende-se que compete aos educadores todos os esforços possíveis para acelerar o processo de humanização da sociedade em que estão inseridos.

JOGOS COOPERATIVOS

Após estas breves abordagens a cerca da questão moral, detêmo-nos agora ao outro aspecto deste enunciado: os jogos cooperativos, aqui presentes como proposta de instrumento essencial para o desenvolvimento da moral.

Inicialmente, abordaremos através de Pierotti (2009, p. 10-11) a questão da importância e utilização do jogo durante todos os tempos conhecidos, através dos pensamentos de diversos autores, alguns dos quais serão aqui reproduzidos:

Idade Média – o jogo é considerado não sério (associado ao jogo de azar). Serve também para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de disciplinas escolares.

Renascimento – compulsão lúdica. O jogo é visto como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo: foi adotado como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares (Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow).

[...]

‘O jogo é um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recreação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações’ - Vives, 1612.

O jogo tem valor educativo, na medida em que alia o prazer à condição de uma livre aprovação e de uma submissão autônoma às regras... O valor do jogo tem implicações políticas e morais, indo bem além da simples distração... “O jogo passa a ser associado à formação do ser humano em sua plenitude” - Rousseau, 1761.

‘Os jogos da criança são o insubstituível lugar de uma autoaprendizagem por si mesma, em que vemos que se trata de uma cultura livre [...] Por meio do jogo, a criança aprende a coagir a si mesma, a se investir de uma atividade duradoura, a conhecer e a desenvolver as forças do seu corpo’ - Kant, 1787.

‘O jogo é necessário na vida humana’ - Tomás de Aquino, 1856.

‘... O jogo é um remédio e um repouso que se dá ao espírito para relaxá-lo, restabelecer suas forças, junto com as do corpo...’ - Nicolas Delamare, séc. XVIII).

[...]

‘O jogo é uma atividade espontânea oposta à atividade do trabalho.’
‘É uma atividade que dá prazer...’ ‘Caracteriza-se por um comportamento livre de conflito’ - Piaget, 1964.

‘Importância da exploração no jogo: a ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas’ - Bruner, 1976-1983.

‘O jogo é uma forma de infração do cotidiano e suas normas’ - Wallon, 1981 [...].

A Essência dos jogos cooperativos remonta a milhares de anos, quando comunidades tribais reuniam-se para celebrar a vida (ORLICK, 1989). Mas, sua sistematização ocorreu a partir da década de 50, nos Estados Unidos, principalmente pelas pesquisas de Ted Lentz, um americano muito atuante nas pesquisas para a paz, que é hoje em termos de jogos cooperativos, a principal referência (MORAES, 2008).

Ainda Orlick (1989) sobre a diferença entre os jogos competitivos e os cooperativos, afirma que a principal delas é que nos cooperativos, todos cooperam e todos ganham, uma vez que estes jogos eliminam o medo e o sentimento de fracasso.

De acordo com Teixeira (2002), no Brasil podemos citar Fábio Brotto como referência e precursor dos jogos cooperativos (1980), onde estes eram utilizados, sobretudo nessa época, em aulas de educação física.

Moraes (2008) faz uma significativa reflexão: se o jogo estimula e reforça a sociedade individualista, pode também servir de estímulo para uma sociedade cooperativa e justa. Dessa forma, poderia ser utilizado como instrumento de estímulo à práticas para promoção de comportamentos solidários.

O desafio que se propõe segundo a mesma autora, é a transformação de toda uma cultura individualista com sua dinâmica fundada na competição, de modo a implantar a cooperação em todos os ambientes, a partir da sua utilização nas escolas, o que já representa um importante

começo. O que se percebe hoje é que a escola frequentemente reforça o espírito competitivo, produzindo inclusive rivalidade, exclusão e até mesmo violência. Assim, estas práticas cooperativas sugerem um estilo de vida que possa gerar impactos de solidariedade entre as pessoas, objetivando uma melhor convivência em sociedade.

De acordo com Brotto (2001), nos jogos cooperativos as atividades têm características solidárias e sem exclusão, de modo que os resultados devem ser atingidos de forma coletiva, o que resulta na satisfação de todos os participantes. Ocorre que muitos têm o pensamento de que é preciso preparar as crianças para serem competitivas e tirar vantagem dos outros, pois assim serão prósperas na sociedade. Ou seja, a sociedade vive em conflitos, em disputas de poder, competições, então reforça-se o pensamento da preparação para o combate, a formação de “gladiadores”. A partir dessa idéia, surgem dois questionamentos a serem respondidos por pais, educadores e toda a comunidade: Que espécie de sociedade estamos deixando para estas crianças? e que espécie de crianças estamos formando para a sociedade que aí está?

Ainda Moraes (2008) referindo-se aos jogos competitivos reforça que a competição tende a diminuir a autoestima e aumentar o medo do fracasso, aumentando a tensão das crianças, favorecendo a frustração e não raro, produzindo comportamentos agressivos nos estudantes.

A glorificação máxima do esporte se dá com a chegada da Olimpíada, (LOPES, 2005), que tem como ideal a unificação da paz e a união entre os povos, mas o que se vê hoje é uma máquina de tecnologia, cujos meios às vezes transcendem as questões éticas e morais. Assim, o que deveria ser uma confraternização pacífica transforma-se num jogo de poder de ganhar a qualquer custo, mesmo que para isso se tenha que adotar meios e métodos ilícitos, com a idéia que os fins (vitória) justificam os meios. Mas o problema maior vem depois, quando o esporte escolar reproduz facilmente este modelo, reforçando o aspecto competitivo, premiando os “bons” e excluindo ou punindo os “fracos”.

Para melhor compreensão, reproduzimos a seguir um quadro comparativo entre os jogos cooperativos e os jogos competitivos, proposto no documento “Caderno de Jogos cooperativos” (PIEROTTI, 2009).

JOGOS COOPERATIVOS	JOGOS COMPETITIVOS
Visão que “Tem para todos”	Visão que “só tem para um”
Objetivos comuns	Objetivos exclusivos
Ganhar COM o outro	Ganhar DO outro
Jogar COM	Jogar CONTRA
Confiança Mutua	“Des – Confiança” / Suspeita
Todos FAZEM parte	Todos À parte
Descontração / Atenção	Preocupação / Tensão
Solidariedade	Rivalidade
Diversão para TODOS	Diversão às custas de alguns
A Vitória é garantida e compartilhada	A Vitória é uma ilusão
Vontade de continuar jogando	Pressa para acabar com o Jogo

Quadro 1 – Comparativo entre os jogos cooperativos e os jogos competitivos, proposto no documento “Caderno de Jogos cooperativos”

Fonte: Pierotti (2009, p.9)

Correia (2007), docente e pesquisador dos jogos cooperativos, em sua pesquisa fala da diversificação da proposta dos jogos cooperativos, referindo-se, por exemplo, a Borwn (1995) com uma perspectiva política; Oliveiras (1998) relacionando-os com a natureza; Carlson (1999) que vê nos Jogos cooperativos um caminho para o melhoramento na saúde e Calado (2001) com a “Educação Física para a Paz”.

Conforme Pierotti (2009), a UNESCO (Organização das Nações Unidas) coloca como alguns dos valores essenciais para a paz e a convivência ecológica entre as pessoas: respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, escutar para compreender, preservar o planeta, redescobrir a solidariedade. Esses e outros valores como: união, amor, colaboração, bondade, paz, responsabilidade, organização, inclusão ética, são trabalhados através das vivências cooperativas.

Diante do exposto, evidenciam-se as reais possibilidades que são oferecidas pela proposta dos jogos cooperativos, proposta esta que merece toda a atenção possível por parte dos órgãos vinculados à educação, e educadores em geral, uma vez que ela se apresenta como uma ferramenta poderosa, ainda que não de interesse geral, para uma melhora do padrão de comportamento ético/moral de nossa sociedade, a partir dos ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é um setor que sempre merece uma atenção especial, uma vez que se ela for bem estruturada, planejada e reforçar de forma continuada o ensino sempre associado à boa formação do caráter dos cidadãos, aí sim ela estará cumprindo seu papel, mesmo diante das dificuldades e barreiras impostas pela nossa sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **A história da educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos PCNs. Brasília, DF: MEC, 1997.

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

CAMARGO, L. S. **O desenvolvimento moral das crianças na escola**: a percepção da comunidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos e Educação Física escolar: possibilidades e desafios. **EfDeportes - Revista digital**, v. 12, n. 107, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.efdesportes.com>>. Acesso em: 19 jan. 2009

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio**. 5. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010.

GOERGEN, P. Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e perplexidades. **Educ. Soc**, v. 28, n. 100 (Especial), p. 737-762, out. 2007.

HELDER, M. L.; FERNANDES, M. D.; HENRIQUE, A. I.; COSTA, S. F. Valores no Esporte. **EfDeportes - Revista Digital**, v. 9, n. 67, p. 1-19, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

KARDEC, A. **O livro dos espíritos**. Edição especial. Rio de Janeiro, RJ: FEB, 2007.

LA TAILLE, Y. Educação Moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação).

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cad. Pesqui.**, n.114, p. 89-119, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a04n114.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2009.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, SP: Summus, 1992.

LEPRE, R. M. **Educação moral na escola**: caminhos para a construção da cidadania. São Paulo, SP: Unesp, 2006.

LOBO, N. **Filosofia espírita da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: FEB, 2002.

LOPES, J. C. Educação para convivência e a Cooperação. **Conexões**, v. 3, n. 1, p. 16-25, 2005. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/fef/publicações/conexões/ven1>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

MENIN, M. S. S. Valores na Escola. **Rev. Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MORAES, V. L. **Os jogos cooperativos nas ações do programa a união faz a vida, na região do médio alto Uruguai – RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2008.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo, SP: Círculo do livro, 1989.

PIEROTTI, J. A. (Org.). **Caderno de jogos cooperativos**. 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/lobinha2008/jogos-cooperativos-02-presentation>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

TEIXEIRA, M. Afinal, de onde vêm estes jogos? **Revista Jogos Cooperativos**, v. 1, n. 1, 2002.

WANTUIL, Z. **Allan Kardec**: meticulosa pesquisa biobibliográfica e ensaios de interpretação. Rio de Janeiro: FEB, 1980. (3v).

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE UM ALUNO COM EPILEPSIA

Diana Cristina Rossa

Maria Teresa Cauduro

INTRODUÇÃO

Como acadêmica de educação física e professora de currículo da rede particular da região do Vale dos Sinos, com experiência com alunos que apresentam dificuldades que enquadrariam dentro do conceito de dificuldades de aprendizagem apresentados pelos autores: Fonseca (1995), Smith e Strick (2001), Cauduro (2002) e Winckler e Melo (2006). Senti necessidade de aprofundar meus estudos com o caso específico de um aluno, para auxiliá-lo enquanto aluno que necessita ser incluído, tão em moda na questão da aprendizagem formal.

Durante o tempo em que atuo no magistério, pude perceber o quão o professor é importante para o aluno e o quanto uma mediação é importante no processo ensino-aprendizagem. Este artigo apresenta uma investigação com um aluno por possuir muitas dificuldades de aprendizagem, tanto no campo da escrita como no raciocínio lógico e motor. Ele apresenta dificuldades de se concentrar, de se localizar e de se organizar no espaço do seu caderno. A mãe do aluno traz para nós, o fato de que quando menor passou por várias crises convulsivas de ausência, o que teria ocasionado uma lesão no cérebro e suspeita de epilepsia o que foi posteriormente confirmado. Talvez isso seja a causa provável de suas dificuldades de aprendizagem.

Assim, o objetivo deste ensaio é apresentar parte da investigação realizada do meu trabalho de conclusão de curso cujo título foi: A busca de um sentido para Dificuldades de aprendizagem: contribuição da educação

física, com a intenção de subsidiar a prática docente daqueles professores que trabalham com a inclusão no ensino regular, em específico os que têm alunos com diagnóstico de epilepsia.

INCLUSÃO ESCOLAR E EPILEPSIA

A inclusão escolar é uma forma de combater a exclusão. As diferenças aparecem diariamente nas salas de aula, sejam elas diferenças de pensamentos, crenças, ritmos ou até mesmo dificuldades de aprendizagem. Assim, o mais importante, é que as pessoas que convivem em grupo, saibam um respeitar as individualidades do outro:

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos da criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades (REGO, 1998, p. 88).

No Brasil, existem leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que demonstram que as autoridades do nosso país estão tratando do assunto e estão tentando buscar mais qualidade de vida para todos.

A epilepsia, segundo Silva e Silva (2004), é conhecida há muito tempo, mas que ainda hoje existem muitos mitos sobre ela. Crise Epilética é caracterizada como uma repentina alteração da função neurológica, que é involuntária, limitada e conseqüente de uma descarga diferenciada de neurônios no sistema nervoso central. Ainda para ele, pode ser considerada epilética, uma pessoa que tem uma repetição crônica de crises epiléticas.

As crises de ausência por sua vez, são crises generalizadas, onde a pessoa perde a consciência por poucos segundos. Ela pode acontecer várias vezes ao dia. Nesta fração de segundos (em geral de 10 a 15), a criança, por perder a consciência, não escuta ou interpreta estímulos externos, sendo assim, o aluno pode entender apenas uma parte da explicação da professora.

A respeito das dificuldades de aprendizagem, podemos citar os autores como: Fonseca (1995), Smith e Strick (2001), Cauduro (2002), Winckler e Melo (2006) entre outros onde nos trazem que é um grupo de pessoas, com vários transtornos, que são assim considerados, pois manifestam dificuldades significativas na aprendizagem como no uso da escrita, na fala, na leitura, no raciocínio ou habilidade matemática. Também o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho.

Creemos que o profissional que atua nas séries iniciais, deve ser preparado em sua formação para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem escolar, na intenção de incluí-lo em todas as atividades escolares.

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Para a investigação foi utilizada a abordagem qualitativa de caráter etnográfico tendo em vista que a pesquisadora já atua no campo de estudo há quatro anos. A pesquisa etnográfica é recomendada para aqueles que conhecem em profundidade o *ethos* (contexto) em que realizaram suas investigações conforme Molina Neto e Triviños (2004), Cauduro (2004) e Macedo (2006). Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram: observações, entrevistas, diário de campo e análise de documentos, onde os colaboradores foram: o aluno do 3º ano do Ensino Fundamental e, respectivos pais, professora de Educação Física, professora da classe regular e professora da classe de apoio. O campo de estudo foi em uma escola particular, localizada na cidade de Dois Irmãos, RS, Brasil. O rigor metodológico baseou-se na triangulação dos dados. Para este artigo foi utilizada uma categoria: dificuldades escolares encontradas, extraída da investigação. A seguir fez-se um breve resgate de alguns pressupostos teóricos.

DIFICULDADES ESCOLARES ENCONTRADAS

Sobre as dificuldades de aprendizagem, Saravali e Guimarães (2007) dizem que estudar sobre este termo não é nada fácil nos tempos atuais. As caracterizações utilizadas no cotidiano trazem consigo uma série de atributos, o que acaba aumentando a quantidade de definições.

Neste estudo, as professoras que atuam diretamente com o aluno estudado, seja na sala de aula, no reforço escolar ou na Educação Física enunciam as dificuldades escolares apresentadas pelo aluno.

Seguem, assim, algumas falas trazidas pelos professores que atuam com o aluno:

Pode ser facilmente percebido que o aluno conhece algumas letras e números, mas não consegue ordená-los de maneira que forme frases ou palavras. Também podemos destacar que algumas letras e números estão escritos com mais força e estão um tanto quanto borrados (DOC_1).

[...] tem dificuldade de memorizar as coisas, ele faz alguma coisa e eu peço pra ele corrigir, novamente ele faz... Comete os mesmos erros... Ele pode repetir dez vezes a mesma coisa, ele faz os mesmos erros (E1).

[...] tem mais dificuldade de entender num primeiro momento [...] (E2).

Várias causas podem levar alguém a ter dificuldades na aprendizagem, uma delas, é a deficiência da percepção visual. Para Smith e Strick (2001), as crianças com deficiência da percepção visual têm problemas no entender o que vêem. Seu cérebro tem dificuldade de interpretar aquilo que vê, e a pessoa, na realidade não tem nenhum problema de visão diagnosticado. Sendo assim, a pessoa apresenta dificuldade em reconhecer, organizar, interpretar e recordar imagens visuais, portanto, enfim, tem dificuldade para entender letras, palavras, números, gráficos ou mapas.

[...] ele tem o reflexos, e essa coisa de mudar de direção, com rapidez... Ele é mais lento do que os outros [...] (E2).

Quanto à atividade é explicada pela professora, mesmo que a brincadeira já seja conhecida da turma, é necessário que a brincadeira seja repetida pelo menos duas vezes, até que o aluno consiga participar ativamente com os outros colegas. A não ser quando a proposta é jogar futebol (OBED_2/DEF_2).

[...] apresenta algumas dificuldades, nas atividades específicas para o desenvolvimento da lateralidade, direcionalidade e equilíbrio [...] (E2).

Nestas falas, é possível perceber que as dificuldades relatadas pelas professoras são relativas às habilidades motoras, que segundo Gallahue e Ozmun (2003), agrupam em três categorias de movimento: locomoção, manipulação e equilíbrio. O estudo das habilidades motoras procura compreender a observação mecânica do movimento e a tentativa de entender quais as causas que o alteram. É um padrão de movimento fundamental apurado com acuidade, precisão e controle. Segundo Cauduro (2002) o que é refletido no corpo é anunciado também na aprendizagem escolar. Podemos verificar pelo que diz a professora e no documento:

Troca de letras, parágrafo [...] (E1).

[...] na multiplicação e na divisão, eu estou sentindo com bastante dificuldade nele (E1).

É possível percebermos que o aluno consegue formar palavras, porém muitas vezes emenda uma palavra na outra e com um número muito grande de erros ortográficos, não permitindo que o leitor consiga compreender o texto. A escrita é feita com muita força, assim, as palavras escritas ficam borradas, diminuindo em alguns casos a legibilidade (DOC_3).

Smith e Strick (2001) nos dizem que as crianças que possuem deficiências motoras finas, não conseguem controlar totalmente grupos de pequenos músculos em suas mãos. Assim, não tem influência sobre a capacidade intelectual, mas prejudica seu desempenho escolar, por causa da dificuldade de se comunicar pela escrita. Estes alunos têm dificuldade para realizar qualquer atividade que exija desenho ou escrita. Continua a professora:

[...] e também na compreensão dos números [...] (E1).

Nos desafios matemáticos apresentados nos documentos examinados podemos perceber que o aluno enfrentou algumas dificuldades da interpretação dos problemas matemáticos, e também que não teve uma compreensão do mecanismo da multiplicação e da divisão. Na divisão, não conseguiu ordenar os números e na multiplicação substituiu por outra operação que é de seu entendimento (DOC_8).

[...] ele não sabe o que vem antes, o que vem depois, a ordem [...] (E1).

Aqui observamos a questão espacial, percepção e compreensão onde Cauduro (2002) aponta que as dificuldades apresentadas evidenciam que o aluno possa estar enquadrado no que referem dificuldades de aprendizagem, distúrbios psicomotores, lesão cerebral mínima, distúrbios psiconeurológicos ou desordens de déficit de atenção. Seguem as dificuldades apresentadas:

A professora comentou durante a observação realizada que, ao realizar algumas atividades, o aluno deixa algumas questões em branco e ao ser questionado, o aluno diz não ter visto aquela questão (OBS_12/DAS_12).

[...] é possível perceber algumas diferenças motoras nas atividades dirigidas [...] (E2).

O aluno não conseguiu realizar uma atividade de cruzadinha, negou ter qualquer dúvida, porém a atividade foi realizada, somente quando a professora sentou ao seu lado para um auxílio individualizado (OBS_10 / DAS_10).

Partindo do conceito de que a aprendizagem é um processo de construção, as dificuldades de aprendizagem vão regredindo à medida que o aluno consegue fazer suas próprias relações e ir trabalhando com o corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar esta categoria das dificuldades encontradas fica evidente que o aluno precisa de um olhar especial da equipe de professores e dois pais. A criança ao ser incluída numa classe de ensino regular merece mais atenção e cuidados por parte dos professores. É necessário que os professores estejam preparados para um ensino diferenciado, mais individualizado onde o ritmo de aprendizagem do aluno seja respeitado.

Com certeza o que faz diferença na escola com estes alunos são professores que estejam comprometidos com a aprendizagem de todos, que evidenciem conhecimentos específicos sobre as dificuldades de aprendizagem como colocam os autores Cauduro (2002), Smith e Strick (2001), Saravali e Guimarães (2007), entre outros.

É preciso que o aluno seja motivado, compreenda suas dificuldades, que seja estimulado a ser perseverante, que saiba buscar alternativas para diminuir suas deficiências. Para isto é preciso uma equipe para dar suporte

a esta construção de vida como professores atentos e pais que ajudem este aluno a superar suas angústias causadas pela epilepsia assim como, na sua aprendizagem.

O professor de educação física, através de atividades motoras, principalmente lúdicas pode e deve auxiliar muito este aluno para ter autoconfiança, percepção, ter habilidades para lidar com o corpo na intenção de desenvolver e melhorar sua capacidade psicomotora. Lembrando Cauduro (2001), a educação dos movimentos, deverá servir de degraus para a internalização das “impressões corporais” que possibilitam a criança a aquisição do domínio corporal consciente e satisfatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CAUDURO, M. T. **Do caminho da - psicomotricidade - à formação profissional**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2001.

_____. **Motor... Motricidade... Psicomotricidade... Como entender?** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2002.

_____. (Org.). **Investigação em Educação Física e Esporte: um olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2004.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo, SP: Phorte, 2003.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica-etnopesquisa formação**. Brasília, DF: Livro Editora, 2006.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação Física**. 2. ed. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, 2004.

REGO, T. C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo, SP: Summus, 1998.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da Teoria Piagetiana. **Olhar de professor**, v. 10, n. 2, p. 117-139, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1491/1136>>. Acesso em: 22 ago. 2008.

SILVA, C. A.; SILVA, V. A. Como ajudar a pessoa que está em crise epiléptica? In: RIBAS, Leticia; PANIZ, Sandra. **Atualizações de temas de fonoaudiologia**: anuário de Fonoaudiologia. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2004. p. 99-104.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

WINCKLER, M. I. B.; MELO, J. F. V. Aprendizagem e epilepsia. In: ROTTA, N. T.; OHLEWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem – Abordagem Neurológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE

SOCIOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

Maria Teresa Cauduro

Este texto teve a intenção de colaborar com a disciplina que leva o mesmo nome, no ensino superior tanto no nível de graduação quanto no nível de especialização.

Foi um desafio visto que, não vou esgotar o assunto, pois ele é vastíssimo e complexo. Pretende mostrar ao acadêmico/professor/profissional, a uma breve evolução do pensamento da sociedade no que diz respeito ao movimento, a Educação Física de maneira crítica, reflexiva. Tentarei expor um breve passeio que creio ser importante, na minha percepção de educadora.

O texto abordará o HOMEM na tríade: Filosofia, Antropologia, Sociologia, tentando aproximar e contextualizar, a cultura da Educação Física desde a época medieval até a Contemporânea com o empreendedorismo (termo que nos chega da Administração de Empresas).

RETOMANDO CONCEITOS

Contextualizo inicialmente os conceitos de Antropologia, Filosofia e Sociologia para indicar o caminho que vamos seguir nas nossas reflexões.

No dicionário de Luft (1991) encontramos os conceitos que queremos aproximar, didaticamente. Por Antropologia entende-se “[...] a ciência que estuda a origem, a evolução, costumes e instituições culturais da espécie humana” (p. 22). Por Filosofia, “[...] ciência da busca do conhecimento, da origem e do sentido da existência. Conjunto de estudos que reúne um determinado ramo do conhecimento. Razão, sabedoria” (p. 53). Por Sociologia, “[...] Estudo do desenvolvimento e da estrutura da sociedade e das relações sociais” (p. 85).

Como podemos visualizar, uma ciência permeia a outra. A espécie humana construindo seus costumes e tradições, aprimorando o conhecimento e o sentido de sua existência, no momento histórico em que vivem, adquirindo um saber. Com esse saber ele constrói e estrutura a sociedade regrado as relações sociais.

Creio que assim podemos já introduzir que o movimento humano já é estudado desde a sociedade da Grécia (gregos). Logo, já estamos aproximando (reafirmo), didaticamente, a Antropologia, a Filosofia e a Sociologia para a Educação Física que tem seus primeiros fundamentos alicerçados na ginástica, “culto ao corpo grego” (como podemos apreciar nos desenhos e esculturas históricas).

COMO É VISTO O CORPO NAS SOCIEDADES?

A dicotomia corpo-consciência já aparece no pensamento grego no século V (a.C), com Platão. Esta é uma posição chamada de idealista e de dualismo psicofísico segundo Aranha e Martins (1993). É o homem dividido em duas partes: corpo (material) e a alma (espiritual e consciente).

Por visão idealista entendemos como “[...] aspiração e atitude dos que buscam em tudo a forma ideal, a perfeição” (LUFT, 1991, p. 101).

Aranha e Martins (1993, p. 311) também contam que:

[...] pode parecer contraditória a constatação de que os gregos sempre se preocuparam com o seu corpo, estimulando os exercícios físicos, a ginástica, os esportes. Não é à toa que a Grécia aparece como berço das Olimpíadas’. Platão também valoriza a ginástica, e isso apenas confirma a idéia da superioridade do espírito sobre o corpo. ‘Corpo são em mente sã’ significa que a Educação Física rigorosa põe o corpo na posse da saúde perfeita, permitindo que a alma se desprenda do mundo do corpo e dos sentidos para melhor se concentrar na contemplação das idéias.

Na sociedade medieval o corpo era visto como sinal de pecado e degradação, principalmente pelos monges (significa só, solitário). Por isso desenvolveram práticas de purificação que estimulavam o ascetismo (em grego, significa exercício espiritual que visava o controle dos desejos por meio da mortificação da carne). Com o pensamento dos monges surge então,

a prática do jejum, de abstinências e de flagelações (como exemplo, podemos referenciar o filme *Em nome da Rosa*).

As interpretações religiosas medievais buscaram os fundamentos racionais em Platão, adaptando-os à luz da revelação cristã. O neoplatonismo preponderante na alta Idade Média inspira-se, sobretudo, na grande síntese teológica feita por Santo Agostinho.

Logo, este período resultou em uma concepção de corpo inferior, mas nem por isso, criação divina.

Na sociedade da Idade Moderna e Renascentista, voltaram a ocorrer as transformações a respeito das concepções de corpo. Havia ainda, como resquícios do pensamento medieval, a idéia de corpo “sagrado”. O médico belga Vesálio, desafiou a igreja com suas experiências ao dissecar cadáveres e com isto, revolucionou os paradigmas da anatomia tradicional (essa façanha esta retratada no quadro de Rembrandt intitulado – *A lição de anatomia*). A história também nos conta que, Leonardo da Vinci, as escondidas, estudava cadáveres (ligava a pintura com seus conhecimentos de anatomia).

O corpo passa a ser objeto da ciência e com isto, nova visão de corpo, diferente de Platão. Surge a filosofia cartesiana. Descartes divide o corpo em substância pensante (espiritual) e substância extensa (material). É o dualismo.

Este novo posicionamento determina a nova visão do corpo, que difere de Platão, portanto, agora ele é corpo-objeto, associado à idéia mecanicista do homem máquina. Com isso, Descartes oficializou o corpo autônomo, alheio ao homem.

A visão da fenomenologia pretendeu superar a dicotomia corpo-consciência, desfazendo a hierarquização determinada pela visão platônica-cristã.

Aranha e Martins (1993) dizem que pela noção de intencionalidade, a fenomenologia tenta superar não só a dicotomia corpo-espírito, como as dicotomias consciência-objeto e homem-mundo, descobrindo nesses pólos relações de reciprocidade.

Logo, nesta visão, o corpo não é coisa, nem obstáculo, mas é parte integrante da totalidade do ser humano, meu corpo não é alguma coisa que EU tenho; EU SOU o meu corpo.

“O corpo é o primeiro momento da experiência humana. E antes de ser ‘um ser que conhece’, o sujeito é um ‘ser que vive e sente’, que é a maneira de participar, com o corpo, do conjunto da realidade” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 315).

Passaremos agora para o cenário brasileiro e mais recente. As filosofias subjacentes às concepções de visão de corpo para a Educação Física, datam dos finais do Império e no período da primeira República (1889-1930). Nesse período, ainda com o pensamento ligado em “mente sã em corpo são”, a ênfase era voltada ao corpo saúde, higiênico. Foi o período chamado de Educação Física Higienista, produto do pensamento Liberal, defendido por Rui Barbosa. Preocupavam-se com os corpos de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos para a ação. Incentivavam práticas que disciplinavam as pessoas a se afastarem dos maus hábitos capazes de provocar a deteriorização da saúde. Queriam uma sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo como afirma Ghiraldelli Jr. (1988).

Ainda Rui Barbosa influencia a visão de corpo “militarista” quando em 1921, através de decreto, impôs-se ao país como método de Educação Física oficial, o regulamento nº 7 (Método do Exército Francês). Surge a Educação Física Militarista (1931-1945). Em 1931 o método foi introduzido como obrigatório em toda a rede escolar. A visão de corpo agora passa a ser “regime de caserna”. Uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. A Educação Física serve como selecionadora de corpos de “elites condutoras”. Assim colaboram no processo de seleção natural eliminando os fracos e premiando os fortes no sentido de depuração da raça.

Com a visão de corpo voltado ao Pedagogicismo (1945-1964), o corpo passa a ser educado. Vão advogar com a visão de prática do corpo como educação do movimento, educação integral. A ginástica, a dança, o desporto são meios da educação do corpo.

A partir de 1964 até 1985, surge a visão de corpo Competitivista. Esta visão permeava o culto do corpo atlético. O culto ao atleta herói. Desenvolve-se então, o treinamento corporal assim como o treinamento desportivo, baseados na fisiologia do esforço, na biomecânica visando a performance do corpo.

Na atualidade, podemos constatar que as diferentes visões de corpo estão presentes na nossa sociedade. O cuidado com o corpo surge, desprezado das possibilidades (ou impossibilidades) que cada indivíduo, inserido nesse sistema de sociedade possui para adquirir e preservar a saúde, manter o padrão estético-corporal imposto pela mídia.

O auge dos estudos sobre tendências de corpo no Brasil estão situadas entre os anos 1980 a 1990. Em um estudo sobre a Educação Física Brasileira, Daolio (1998) relata as percepções de autores brasileiros e suas consequentes teorias sobre as visões de como viam a sociedade, partindo de seus referenciais teóricos.

A década de 1970 estava incorporada de elementos da pedagogia ainda numa visão tecnicista de ver o corpo. Nos anos 80, começou a surgir também a perspectiva da Educação Física como prática social e portanto, passou-se a denunciar as práticas estabelecidas na sociedade com uma visão crítica social (corpo burguês, corpo operário).

Estudiosos nos anos 70, na universidade de São Paulo, primavam por pesquisas de cunho fisiológico ou antropométrico fortalecendo assim o pensamento do corpo funcional. Na área pedagógica da Educação Física surge a psicomotricidade em 1978, quando se passou, então, a contraposição das perspectivas metodológicas da automatização dos movimentos para o rendimento motor, expressos no modelo didático oficial da desportivização. Os adeptos da psicomotricidade, dão força para a educação motora nas séries escolares iniciais. Acaba assim, substituindo o conteúdo de natureza esportiva predominante na Educação Física das séries iniciais.

Surge ainda nos anos 80, a chamada tendência humanista onde rompe-se com o papel alienante da prática da atividade física. Surge uma redescoberta do corpo na qual, a Educação Física seria o carro-chefe de uma

educação conscientizadora. Em 1989, o livro Educação de corpo inteiro de João Batista Freire constituiu uma proposta teórico-prática da Educação Física escolar. Ainda no mesmo ano, Medina publica “A Educação Física cuida do Corpo e... mente” onde o autor mostra que a Educação Física é mais que adestrar o corpo.

Em 1989, surge Manuel Sergio, português, que baseado em Parlebas e Le Boulch (franceses) propôs um corte epistemológico que ampliaria a Educação Física. Este corte implicou a passagem do físico motor, como consequência da transposição do paradigma cartesiano ao paradigma holístico ou sistêmico. Assim, o autor dizia que, mais do que uma adequada denominação, a ciência da motricidade humana (como se chamou o novo paradigma) teria autonomia entre as outras ciências, tirando a Educação Física da posição de parasita de outras áreas como a biologia, a psicologia, a pedagogia etc. A Ciência da Motricidade Humana englobaria a dança, a ginástica, o esporte, o jogo, a ergonomia, a educação especial, a reabilitação, e o seu ramo pedagógico seria a educação motora, termo que substituiria a tradicional expressão Educação Física (DAOLIO, 1998).

Segundo Lavisolo (1995), apontado por Daolio (1998), o marxismo constituiu-se na corrente dominante da atual Educação Física brasileira. No livro Metodologia do Ensino da Educação Física do Coletivo de Autores (1992) ficou bem marcada esta posição assim como no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Entra a concepção crítico-superadora onde as várias expressões da chamada cultura corporal são consideradas como formas de representação do mundo que o homem foi produzindo ao longo da história, constituindo-se no conhecimento abarcado pela Educação Física.

Concomitantemente, nesta mesma época surge outra concepção filosófica que passou a influenciar a Educação Física que foi a fenomenologia de Merleau Ponty que preocupava-se com o fenômeno da corporeidade. Assim, o corpo, na Educação Física, passa a ser considerados não mais fatos estanques, mas fenômenos que devem ser descritos a fim de ser desvelados.

Na sociedade de hoje, podemos observar corpos tatuados, anoréxicos, “corpos anabólicos”, corpos sarados, corpos construídos pela cirurgia plástica enfim, muitos corpos que traduzem os conflitos que nossa cultura

apresenta. Certo ou errado, verdadeiro ou falso são questões que a filosofia terá que nos ajudar a refletir.

Discursos como saúde e qualidade de vida vinculados ao tipo de corpos que praticam as mais variadas atividades (aérobica, step, artes marciais, entre outros.) são outros paradigmas que urgem serem repensados em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste texto foi a tentativa de aproximar o trinômio Filosofia, Antropologia e Sociologia com a Educação Física. Foi tentar, didaticamente, a contextualização da construção do nosso conhecimento específico, integrada com o pensamento das sociedades que originaram esta história.

Podemos observar que estes pensamentos filosóficos analisados acima, ainda permeiam a sociedade de hoje. Grupos de pessoas se identificam com uma filosofia e outros com outras filosofias tornando complexa a sociedade. Como diz Morin (2003), “[...] trazemos dentro de nós, o mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo, e ao mesmo tempo, dele estamos separados por nosso pensamento, nossa consciência, nossa cultura”. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... e nossa “disciplina” trabalha com SERES tanto na área da saúde (prevenção e reabilitação) quanto da educação (infantil, fundamental, médio, terceira idade). Não podemos dividir, fragmentar em áreas de conhecimentos (específicos) quando o universo caminha para o complexo. Eis aí o nosso desafio! Poderemos reproduzir ou transformar, a opção será nossa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2 ed. São Paulo, SP: Moderna, 1993.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física Progressista**. São Paulo, SP: Loyola, 1988.

LUFT, C. P. **Mini dicionário Luft**. São Paulo, SP: Scipione, 1991.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2003.

CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO SERVIÇO DE APOIO SÓCIO-EDUCATIVO (SASE)

Dejair da Rosa Bento

Maria Teresa Cauduro

INTRODUÇÃO

Com o intuito de ampliar minha experiência, busquei novos desafios, dentre os quais, o de investigar algo ligado ao interesse tanto meu quanto da orientadora, o que resultou na oportunidade de aprofundar uma prática social com vínculo empregatício, o que me deu certa tranquilidade e uma nova perspectiva acadêmica.

Nessa nova empreitada, ingressei em uma instituição de educação infantil, que também oferece atendimento a crianças de 7 a 14 anos de idade, no turno inverso ao da escola. Atendimento esse denominado SASE (Serviço de Atendimento Sócio-educativo), que visa a proteger e garantir os direitos da criança e do adolescente em situação de risco social.

Mas o desafio estava apenas começando. Ao conviver e observar as crianças e os adolescentes que participavam do Projeto deparei-me com uma realidade até então desconhecida. Refiro-me à realidade de crianças e adolescentes em risco social, que estão expostos a situações de fome, violência, drogas e submoradia.

Como objetivo geral, o foco ficou em verificar e analisar a contribuição social dos professores de Educação Física do Projeto SASE do município de Porto Alegre, para desencadear reflexões acerca da formação profissional dos professores. Os objetivos específicos foram: a) investigar como é atuação do professor de Educação Física no SASE; b) verificar a proposta pedagógica utilizada pelos professores que atuam no SASE; c)

conhecer a concepção dos professores envolvidos em projetos sociais a respeito da Educação Física; d) verificar indicadores de contribuição social na atuação do professor.

CONTEXTO

O Projeto SASE em Porto Alegre atende crianças e adolescentes de 07 a 14 anos de todas as regiões da cidade. Além do apoio sócio-educativo, garante proteção social para crianças e adolescentes vulneráveis econômica e socialmente. É desenvolvido no turno inverso ao da escola, oferecendo alimentação, apoio pedagógico e psicossocial e, quando necessário, encaminhamento aos serviços de saúde. Nos centros regionais e em entidades conveniadas, as crianças e os adolescentes participam de oficinas culturais, esportivas e atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento afetivo e social.

Nesse estudo, optou-se por dois centros regionais: o Centro Regional Eixo-Baltazar/Nordeste da Vila Ingá (CEVI) e o Centro Regional Centro-Sul (CECOPAM), que foram escolhidos pela disponibilidade que tinham, em cada centro, um professor de Educação Física atuando no Projeto SASE. Neste estudo chamam-se Marco e Joana.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido com base na pesquisa qualitativa etnográfica, considerando o envolvimento do pesquisador no ambiente pesquisado, a mais de dois anos. Uma das características do estudo qualitativo é o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (POSSEBON, 2004). Os instrumentos de coleta de dados foram: observação não participante, diário de campo, entrevista e análise documental (BIRK, 2004), realizando após a triangulação dos dados segundo Cauduro (2004). A análise foi dividida em três fases: a primeira classificando e ordenando todas as informações das fontes. A segunda, uma nova releitura separando em unidades de significados para

definir os conceitos agrupando-os em categorias e subcategorias que ficou representada no Quadro 1.

Categorias	Subcategorias
1. Projeto SASE: Educação para Cidadania	1.1 Crianças em situação de Vulnerabilidade Social 1.2 Atividades Desenvolvidas 1.3 Participação da Família
2. Contribuição Social: Preocupação e Responsabilidade	2.1 Contribuição Pedagógica 2.2 Relação professor/aluno/aluno 2.3 Contexto e Risco Social
3. Formação Profissional: Não Basta Ter, Tem que Viver	3.1 Tempo de atuação 3.2 Cursos de Atualização 3.3 Experiência Pedagógica

Quadro 1 – **Categorias e Subcategorias de Análise**

Fonte: elaborado pelo autor

A terceira fase é a análise e interpretação dos dados em conjunto com a revisão teórica realizada que segue.

PROJETO SASE: EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

Após análise e reflexão do material coletado, percebi que tanto Marco quanto Joana possui conhecimento da proposta do Projeto e isso foi constatado em seus depoimentos:

(...) o SASE se caracteriza muito assim, por um ambiente de proteção [...] agrega crianças é, em situação de vulnerabilidade social, então eles vêm pra cá, primeiramente pra esse espaço de proteção (...) (MARCO, E1).

(...) o SASE ele veio pra atender a necessidade da carência social [...] o objetivo é fazer a integração social desse pessoal mais carente, né, dentro da sociedade (...) (JOANA, E2).

Conforme o que diz o DOC 1, o objetivo geral do Projeto é:

Garantir, em consonância com o ECA e a LOAS, o atendimento em Regime de Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto, às crianças e adolescentes com direitos ameaçados ou violados, visando à proteção integral e o exercício efetivo da cidadania (DOC 1, 2004, p. 4).

Assim, notou-se que os entrevistados se mostraram conhecedores do principal foco do Projeto, ainda que de forma indireta, suas respostas se aproximam dos conceitos apresentados no DOC 1.

Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social

Ao longo deste trabalho, foram apontados alguns indicadores que, possivelmente, levam crianças e adolescentes a estar em situação de vulnerabilidade social. É certo que tais indicadores, como fome, violência, submoradia, desemprego dos pais e drogas, como aponta a literatura, levam à vulnerabilidade. Atrelada às famílias completamente desestruturadas, essa situação vulnerável se intensifica e, paralelamente à minha experiência como educador do Projeto SASE, afirmo essa realidade, pois, em meu diário de campo, relatei minha impressão durante a primeira observação:

Parece que estou me vendo diante de tantas crianças e adolescentes parecidos com os quais trabalho, parecem só mudar de instituição, eles apresentam as mesmas dificuldades (DI 1).

Ainda confrontando minha experiência nesse Projeto com os depoimentos dos entrevistados, foi possível traçar um perfil dessas crianças e desses adolescentes. Isso é evidenciado na fala de Marco, que relata as condições em que chegam algumas crianças ao SASE:

É esse, né, o perfil de vulnerabilidade social (...) são crianças que vêm de família de baixa renda, né, a situação sócio-econômica deles é bem frágil, né, a maioria deles assim, não tem a família completa (...) eles trazem traumas fortes (...) (MARCO, E1).

Nesse sentido, aponto para o que Rocha e Aragonez (2002, p. 15) diz, ao apresentar os critérios para o ingresso no programa:

(...) são crianças ou adolescentes em situação de/na rua; sem vínculos familiares por motivos diversos (órfãos, abandonados, etc.); abusados, explorados e violentados sexualmente, inseridas precocemente e indevidamente no mercado de trabalho e adolescentes explorados no trabalho, inclusive no trabalho doméstico; e suas famílias, vítimas de violação de direitos, especialmente vítimas de violência institucional e de violências massivas e/ ou de exclusão social; e suas famílias excluídas dos serviços públicos, especialmente por discriminações e/ ou negligências.

Foi possível relacionar o que diz Rocha e Aragonez (2002) com a fala da colaboradora Joana, quando descreve o perfil das crianças e dos adolescentes com quem trabalha:

Bem carentes, o perfil (...), ele entra no SASE através da Assistente Social, ela que prioriza, ela prioriza crianças em trabalho de rua, trabalho infantil que é o PETI [Programa de Erradicação do Trabalho Infantil], o programa, nós o NASF [Núcleo de Apoio à Saúde da Família], que é um programa de atendimento social da família (JOANA, E2).

Atividades Desenvolvidas

Conforme o que já foi descrito anteriormente, o Projeto SASE oferece às crianças e aos adolescentes oficinas culturais, esportivas e atividades lúdicas, para estimular o desenvolvimento afetivo e social, acontecendo em turno inverso ao da escola.

Uma das características destacadas no programa é que o SASE não é uma prática escolar, já que tem suas próprias atividades e propostas a serem desenvolvidas (DI4). Essas diretrizes foram comprovadas no discurso de Joana, em que ela mostra um conhecimento sobre o Projeto:

(...) o SASE não é uma escola (...) a gente tem atividades que é o teatro, o hip-hop, o esporte, né, que são coisas que tu não tem na escola, e através disso tu consegue ser uma criança mais feliz (...) (JOANA, E2).

Isso não significa que, no SASE, as crianças e os adolescentes não possam fazer seus deveres da escola, pelo contrário, em minha trajetória como educador e, ao conversar com colegas, também educadores, percebi que proporcionar a realização dos temas escolares é uma rotina dentro do SASE. Isso auxilia muito as crianças e os adolescentes, porque a maioria que frequenta o Projeto não tem um acompanhamento em casa, não tem um espaço apropriado para resolver os deveres, devido às questões de vulnerabilidade às quais estão expostos (DI2).

Participação da Família

A participação da família, em programas escolares, comunitários e mesmo no Projeto SASE, é muito fragilizada. Em particular no SASE, essa participação efetiva da família é de fundamental importância para que sejam alcançados os objetivos do Projeto.

De acordo com o DOC 1, o objetivo do Projeto em relação às famílias é:

(...) estimular o envolvimento, a integração e a participação da família nas ações do Serviço de Apoio Sócio Educativo, para que esta, como principal agente de proteção, atue no sentido de resguardar e garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes (DOC 1, 2004, p. 5).

Conforme Rocha e Aragonez (2002, p. 17),

(...) é importante entender a dinâmica da família, para poder construir processos de intervenção que respeitem suas singularidades, na maneira de organizar-se e realizar sua manutenção. Visto que as famílias constroem estratégias de sobrevivência, que são permeados por valores e aspectos culturais presentes nas classes populares, o que muitas vezes são percebidos como “desajustes” ou “desorganização”.

Esses desajustes ou as desorganizações mencionados são evidenciados na entrevista com Joana:

A família é totalmente desestruturada, o menino de 8 anos faz e determina o que quiser da vida dele, porque, mãe tá rua pedindo, pai não existe, o menino já veio através do Ministério (...) (JOANA, E2).

Concordo com Rocha e Aragonez (2002), pois, ao experienciar as situações no Projeto SASE, percebi a necessidade de manter um diálogo com as famílias das crianças e dos adolescentes que frequentam o Projeto.

Nessa perspectiva, aspira-se à participação dos pais, uma aproximação cada vez maior dos pais com seus filhos e, a partir desse contato, um conhecimento da criança e do adolescente, pois, segundo Rocha e Aragonez (2002, p. 18),

(...) poder significar o SASE conjuntamente com a família é fundamental, uma vez que o ingresso não deve se efetivar simplesmente para o cumprimento de uma determinação legal do Conselho Tutelar, Ministério Público ou da Escola, ou porque a família precisa “ocupar” a criança/adolescente, transferindo a sua responsabilidade para o poder público.

A relação/participação da família é exposta por Joana, que reforça essa interação, principalmente em situações de conflitos:

(...) a gente vai ter que conversá, agora novidade, uma assembléia só do pessoal da Serraria que tão brigando, aí chama mãe pra sabê porque se saquearam na parada (...) (JOANA, E2).
(...) às vezes eu tenho que sair como tu viu, tirá dois, ah se tapearam, subiu, conversa, se acerta, não se acerta, vai pra casa, leva bilhete, só vem com a mãe (...) (JOANA, E2).

Sou da opinião de que, ainda que com toda a possível modificação ocorrida dentro da instituição família, esta se confronta com a sociedade e, mesmo com todas as possibilidades de tecnologias avançadas, como Internet, telefone celular, disputando a atenção dentro da família, tudo isso não será suficientemente capaz de desestruturar por completo essa instituição.

Cabe ressaltar que, dentro do contexto do SASE, a participação da família é de extrema importância, pois, através da integração do trinômio SASE-CRIANÇA-FAMÍLIA, se conseguirá vencer, ainda que não por completo, a situação de vulnerabilidade social em que se encontram essas famílias.

CONTRIBUIÇÃO SOCIAL: PREOCUPAÇÃO E RESPONSABILIDADE

A contribuição das múltiplas áreas e das inúmeras profissões pode se configurar de diversas maneiras. Dentre as várias possibilidades existentes atualmente, a que está em evidência é a contribuição social advinda de empresários, os quais, através de seus meios, se engajam nos setores da sociedade, investindo e mantendo projetos sociais de educação, esporte, lazer, saúde, entre outros.

No entanto, educadores e escolas também se preocupam com sua contribuição. Não é novidade que a escola tem, em suas mãos, o

compromisso de formar cidadãos, ainda que, por muitas vezes, em condições precárias.

Considerando o contexto do SASE, penso ser de suma importância que a contribuição social que possa ser efetivada seja refletida diariamente pelos professores/educadores que atuam no Projeto.

Nesse sentido, o educador deve estar atento ao que ele representa para cada criança, pois, do mesmo modo com que cada uma desperta em nós diferentes sentimentos, nós, educadores, conforme nossas vivências, também podemos adquirir significados diversos de acordo com a experiência de cada criança.

Concordo com Vidal et al. (2002, p. 119) quando dizem que:

(...) apesar das muitas dificuldades que enfrentamos no dia a dia, e da irritação que frequentemente sentimos ao lidar com certas atitudes das crianças, tão bem descritas por Winnicott (1999), ao referir-se à tendência antissocial, não podemos deixar de, sempre que possível, nos deter e questionar nosso papel como educadores. Afinal, se nossa intervenção possibilitar vivências diferentes das que essas crianças tiveram até então, poderemos estar prestando uma grande contribuição ao seu futuro.

Assim, verifiquei, nos depoimentos, que os professores se mostraram preocupados e responsáveis em contribuir para novas oportunidades das crianças e dos adolescentes, diferentes das que eles já vivem. Isso é evidenciado em suas falas:

(...) resgatar toda essa relação social, eles entre eles, eles com a comunidade que tá super fragilizada e por isso que eles estão em situação de vulnerabilidade, né (MARCO, E1).

(...) porque mesmo lá no ônibus a gente é responsável, né, até entrá no ônibus (...) (JOANA, E2).

(...) mostra que tem coisas boas, sadias, né, pode se desenvolver além da preguiça, é muito bom estudar, que eu acho que só através de estudar, de tu crescer, estudando, estudando, tu vai mudar tudo isso (...) (JOANA, E2).

Portanto, considerando os relatos e o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), destacando o compromisso do professor, fica evidente que é muito mais ampla essa relação do que somente ministrar aulas. Ao professor compete a responsabilidade de participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, elaborar e cumprir o plano de

trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento, assim como colaborar com a escola, com as famílias e com a comunidade. (art. 13)

Contribuição Pedagógica

A proposta pedagógica do Projeto SASE é, conforme já foi dito anteriormente, diferenciada da proposta escolar. Uma das possibilidades encontradas no Projeto é a de escolha de diversas oficinas e construção das atividades por parte das crianças e dos adolescentes.

Segundo Cardoso (2002, p. 106),

(...) é importante criar acontecimentos dirigidos ou não, isto é, há momentos em que a partir do que se percebe ser necessário desenvolver como habilidades, sentimentos ou capacidades a serem explorados se planeja atividades e em outro se procura apenas coordenar ou permitir um ambiente organizado respeitando a escolha de atividades das crianças e adolescentes.

As oficinas de esporte e recreação, oferecidas pela Educação Física, são as mais procuradas pelos participantes do Projeto. Ao me referir ao conteúdo da área da Educação Física, considerado importante dentro do SASE, os entrevistados apresentaram relatos diferentes sobre o assunto:

(...) eu acho que o primeiro conteúdo que se trabalha é... ah... o grupo, né, o grupo, o estabelecimento das regras do grupo (...)
(MARCO, E1).

Primeiro gostar, tu tem que gostar, o conteúdo ele vem, o que que tu tem que gostar de estar com essas crianças (...) (JOANA, E2).

Segundo o que diz o DOC1 sobre o esporte e a recreação,

(...) neste eixo, pode-se identificar quatro grandes áreas de atuação pedagógica específica do educador: a do desenvolvimento psicomotor; a da atividade recreativa; a da iniciação à prática esportiva e a do treinamento esportivo (DOC1, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, os professores relatam, em suas falas, a aproximação do seu trabalho com a proposta do Projeto:

(...) e a vivência diversificada, mais diversificada possível a de todos os esportes, todas as brincadeiras, quanto maior for a vivência, mais interessante (MARCO, E1).

(...) o meu trabalho é mais recreativo (...) é uma hora e quinze ali brincando, é recreativo, jogar bola competição (...) a proposta é social, tentar através do esporte socializar, respeitando o adversário (...) (JOANA, E2).

Analisando e refletindo sobre as entrevistas e as observações, percebi que, através da proposta apresentada pelos professores durante as aulas, estes interferem de maneira positiva para um melhor relacionamento e para a autonomia das crianças e dos adolescentes. O diálogo faz-se presente nas situações de conflito, de regras, de aprendizagem.

Assim, foi possível relacionar a prática pedagógica dos professores com as tendências apresentadas na revisão teórica, enquadrando-os em duas delas: a sistêmica, apresentada por Betti (1991), e a Construtivista-Interacionista, apresentada por Freire (1989).

Os discursos relacionados à tendência sistêmica foram do Professor Marco, conforme podemos ver abaixo:

Eles como grupo possam jogar o jogo que a gente coloca ou o jogo que eles trazem, mas que haja acordo grupal assim, de que, que vai valer naquele momento, né, e a partir daí eu vou introduzir elementos novos (MARCO, E1).

Eu acho que o primeiro conteúdo que se trabalha é o conteúdo que a gente chamaria de grupo, né, o grupo, o estabelecimento das regras do grupo... ah, e a vivência diversificada, mais diversificada possível... ah, de todos os esportes, de todas as brincadeiras, quanto maior for a vivência, mais interessante (MARCO, E1).

Quanto à tendência construtivista-interacionista, esta se caracterizou com a atuação da Juana:

A proposta é social tentar através do esporte tu socializar respeitando o adversário, mesmo na competição tu tem que respeitar o adversário, mesmo na competição tu tem que respeitar o adversário se ele é melhor, se ele é pior não interessa, então o meu trabalho é esse basicamente esse o social (JOANA, E2).

Ter tesão para trabalhar com esse tipo de criança, que é uma hora, mas tu fica com a tua cabeça rodando depois (JOANA, E1).

Relação Professor-Aluno e Aluno-Aluno

Um dos grandes desafios, no contexto educacional, são as relações interpessoais que se estabelecem ou deveriam se estabelecer entre professor-aluno e aluno-aluno. No momento atual em que vivemos, no qual as relações humanas estão cada vez mais difíceis e que o ser humano está quase sendo “substituído” por máquinas, se busca uma estabilização dessas relações.

Durante as observações de campo, constatei que as relações entre professor-aluno-aluno se configuram de maneiras semelhantes no que tange aos conteúdos oferecidos, porém estes são administrados de formas diferentes. Levando em consideração a realidade em que vive a maioria das crianças e dos adolescentes que participam do Projeto, não é de se admirar que eles trouxessem para dentro do SASE as vivências adquiridas antes do ingresso nele. A forma diferenciada de metodologia se dá na concepção da professora Joana, visto que há uma reflexão- ação-reflexão, em que ela compreende o mundo vivido pelas crianças e pelos adolescentes e, baseada nisso, ela realiza sua intervenção (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1996).

Isso se confirma no depoimento da entrevistada Joana, que assim define o relacionamento das crianças e dos adolescentes:

(...) o relacionamento entre eles é uma coisa assim, é o meio, o meio é muito violento, o meio em que essas crianças vivem e aqui, ó, eles trazem prá cá e daí juntam essas comunidades, né (...) (JOANA, E2).

O entrevistado Marco, no entanto, relata sob uma ótica diferente o relacionamento entre os participantes do Projeto:

Olha, é cheio de altos e baixos, tem pequenos segmentos que se dão bem, outros não se dão bem, ah de repente tá tudo muito bem, daqui a pouco não tá tudo muito bem, né, nessa faixa de idade é bem comum isso, na medida que eles vão ficando mais velhos, tipo 12 anos, 13 anos estabiliza mais (...) (MARCO, E1).

Devido aos muitos conflitos nas vilas onde moram e à realidade à que assistem essas crianças e esses adolescentes, eles reproduzem suas vivências do dia-a-dia também no cotidiano do SASE. Tais comportamentos

são administrados pela entrevistada E2 de forma natural, na medida em que esta se coloca diante das crianças e dos adolescentes como igual, no entanto, deixa clara a sua posição de educadora:

(...) eu acho que, quando a gente briga, a gente senta e conversa tá, a gente briga bastante, né, às vezes assim, porque eu jogo junto com eles, eles acham que eu sou mais um, eu digo não, quando eu vejo que as coisas passam dos limites a gente pára tudo, eu digo não, é uma brincadeira e tu tá levando pra outro lado (...) (JOANA, E2).

(...) o que importa nisso tudo é tu ti respeitar, sê, eu sô teu professor, tu sabe que eu sou, e eu exijo que tu me respeite, e aqui dentro é assim, se na tua casa é diferente que tu, não aqui é isso a gente tá sempre conversando (...) (JOANA, E2).

O entrevistado E1 relata que a condição sócio-econômica não interfere no relacionamento das crianças e dos adolescentes:

(...) é muita gritaria, ofensa à mãe, vou ti quebrá, eu vou ti batê, uns que chegam novos no começo, eles ficam meio retraídos, mas no dia seguinte eles já tão na questão do vai tu ti catar, eu vou ti quebrá, e palavrão pra cá e palavrão pra lá, é isto, é deles, e isto não tá relacionado (...) não tá relacionado com nível social tá, porque se tu pega a criança de outro nível social, eles brincando sozinhos, é isso, é um quebra-pau constante que rola (MARCO, E1).

Nota-se, a partir dos relatos dos entrevistados, que vários aspectos envolvem a relação entre as crianças e os adolescentes no SASE. Infere-se que essa relação, muitas vezes, se configura de forma atribulada e desconstruída, devido às condições em que vivem as crianças e os adolescentes, e que a situação vulnerável não pode ser responsável por esse relacionamento, já que crianças e os adolescentes que não se encontram nessa condição podem apresentar relacionamentos semelhantes a esses.

Contexto e Risco Social

As contribuições para o contexto social em que se estabelece o Projeto SASE são apresentadas pelos entrevistados de maneiras semelhantes:

(...) o processo da gente partir pra combinação da atividade, pra o estabelecimento da regra de grupo, diariamente tu fazendo isso, depois na vida diária (...) (MARCO, E1).

Como que eu acho pelo que eu faço, pelo, por onde eles estão, eles tão melhor que estivesse em casa, né, não tem nada em casa, não tem um campo, não tem ginásio, não tem uma professora, não tem uma bola, nada melhor que tê um café da manhã, tê uma atividade, é tê um almoço (...) (JOANA, E2).

A partir desses depoimentos, ficou claro que os professores apresentam conhecimento da realidade das crianças e dos adolescentes e, por isso, conseguem auxiliá-los para suas vidas fora do SASE, já que, ao participar do Projeto, essas crianças e esses adolescentes têm a possibilidade de conhecer outra realidade e outras maneiras de agir no seu cotidiano.

O entrevistado E1 reforça essa idéia quando diz:

(...) exemplo: quem é o primeiro que vai bater o pênalti, sempre dá briga, que, que a gente faz é discordar todos os dias, porque sempre todos os dias todo mundo que ser o primeiro a bater, então no momento de conflito assim que não tem um consenso, bom então vamos para um discordar, vamos pra um sorteio, a gente introduz sempre e sempre que se caracteriza um conflito, vamos dizer, num jogo aconteceu uma falta, um choque, tudo mais, paramos o jogo, foi falta, aí a pessoa que fez, tu fez, não fez, a gente faz isso pra trabalhar a questão da honestidade e tudo mais, mostrar pra ele que ele não é, não é, ele não é um sujeito menos importante, se ele admiti que errou, né, então eu acho que isso é a contribuição que ele leva daqui pra lá, sabe, essa dinâmica que a gente estabelece, que não tá no rol da Educação Física, que não tá no rol das outras disciplinas todas, mas é do dia-a-dia, acho que isso aí é a contribuição que a gente pode dar (MARCO, E1).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: NÃO BASTA TER, TEM QUE VIVER

A perspectiva da formação profissional levou-me a refletir acerca desta em relação aos professores participantes/colaboradores deste trabalho. Em meio a tantos olhares voltados para a questão da formação de professores, o que se questiona são os benefícios que tal formação pode trazer à prática diária, tanto aos alunos como aos professores.

Ter formação profissional, atualmente, é requisito fundamental para atuação em qualquer área de conhecimento, seja ela vinculada ou não à educação. No entanto, apropriar-se de conhecimentos técnicos e/ou científicos, além de ser obrigação de qualquer profissional comprometido com sua área, não é suficiente para que se tenha um bom profissional.

A entrevistada Joana traduz esse pensamento quando relata:

(...) eu tive colegas que por mais condições técnicas, como é que eu quero te dizer, preparados, não conseguiram essa barreira, tu tem que passar essa barreira, isso é muito difícil tu conviver com uma pessoa que não tem piso dentro de casa, né, não tem água, tem um monte de gente dentro da casa, não tem limite pai e mãe, um quarto, que diz questões básicas (...) (JOANA, E2).

Com esse depoimento, a entrevistada procura mostrar o quanto é importante estar engajado na proposta do trabalho e que, para dar aula no SASE, não basta ter formação, é preciso se identificar com a proposta.

A formação profissional é tão importante quanto a experiência profissional. A formação deve estimular uma participação crítico-reflexiva, o que implica um investimento pessoal, uma identidade profissional. Saber utilizar as “ferramentas” adquiridas durante todo o processo ou em situações únicas e organizá-las e aplicá-las em diferentes situações, sem deixar de contextualizá-las. Ser crítico, ou estar sendo crítico é um trabalho de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (SCHEFFLER, 2003).

Tempo de Experiência

Dentro da perspectiva profissional de construção do saber, a experiência adquirida ao longo dos anos e a formação teórico/prática na área de atuação são fundamentais para o enriquecimento da prática diária.

Segundo Vidal et al. (2002, p, 117), “nossa prática profissional, como educadores, nos exige um “mais além”, articulando nossas “intuições” e experiências com a capacitação constante, através de cursos, leituras, discussões de casos, etc.”.

Refletindo sobre as entrevistas com os professores, foi possível saber o tempo de atuação deles no Projeto SASE. O entrevistado Marco, em sua fala, diz:

Faz, eu trabalhei de 95 a 2000, era diferenciada a proposta, depois eu tive um tempo afastado e retomei agora em 2007, então dentro dessa nova gestão são março, abril, maio, é 2 meses, 3 meses agora (MARCO, E1).

Em relação à entrevistada Joana, constatou-se uma larga diferença de tempo de experiência dentro do Projeto. Em seu depoimento, ela relata:

No serviço de apoio sócio-educativo a gente trabalha acho que mais de 12 anos, acho que desde que iniciou (JOANA, E2).

Foi possível, com base nas observações, nas entrevistas e na teoria, refletir acerca do tempo de experiência de cada professor, verificando a trajetória de atuação de cada um. Durante a observação 1, notei que o professor Marco não tinha um ritual com a turma, pois ele chegou na quadra e foi direto jogar futebol, sem fazer qualquer rito de interação (OBS 1).

Já na observação 4, verifiquei que a professora Joana segue um ritual estruturado durante a atividade recreativa/esportiva com a turma, pois, ao chegar no ginásio, a turma se reúne no centro da quadra em círculo, a professora conversa com as crianças e, em seguida, inicia o aquecimento da aula (OBS 4).

Analisando essas duas práticas, de professores diferentes, pude refletir sobre diversos aspectos, dentre eles, a questão do tempo de experiência didática de cada professor no Projeto SASE, sua filosofia, suas metas, embora essa questão não seja a única, penso que ela reflete diretamente na ação diária dos professores.

Não podemos desvincular o tempo de experiência da formação profissional, porque, de acordo com Vidal et al. (2002, p, 117), “a experiência ainda que fundamental não garante uma boa intervenção. Podemos repetir constantemente os mesmos vícios, depositando na criança nossos conflitos e dificuldades e cristalizando formas inadequadas de relação”.

Cursos de Atualização

Estar em constante aprendizagem, atualmente, é uma necessidade de todas as áreas de atuação. A educação continuada, essencialmente necessária para a formação dos professores, amparada pelas diretrizes da

formação profissional, aponta para uma reflexão, por parte dos professores, acerca de seus compromissos, como docentes, com a formação.

Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite a dinâmica de autoformação participativa”.

No entanto, participar de vários cursos, seminários, palestras, etc. não significa e não garante uma formação profissional consistente, pois concordo com Nóvoa (1995, p. 25), quando diz que: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

É necessário que o professor atinja o estágio de reflexão na prática e sobre a prática, em que ele, através de suas experiências, tanto positivas quanto negativas, construa seu saber docente.

Reportando-nos aos entrevistados deste trabalho, encontramos uma dicotomia entre os relatos. Os entrevistados relataram:

Nós fizemos no período de 95 a 2000, nós tínhamos essa capacitação, né, mas assim muito pouca, não fiz nada externo (...) (MARCO, E1).

(...) a FASC [Fundação de Assistência Social e Cidadania] num todo ela sempre nos capacitou, né, desde que eu entrei eu fiz muitos cursos e assim em termos de projetos social a gente teve muitas capacitações (...) (JOANA, E2).

(...) além daqueles cursos que a gente faz em Capão da Canoa, né, nos congressos, ali não tem nada direcionado, né (MARCO, E1).

(...) a FASC me deu bastante cursos de capacitação, antes da gente trabalhar dentro de um SASE o nosso centro de comunidade, aqui foi um dos pioneiros, antes de colocar a gente sentou e conversou sobre essa população que vinha né (...) (JOANA, E2).

Sim, sempre a própria fundação todo ano a gente faz, nós aqui no centro de comunidade a gente trabalha, faz sempre seminário no início do ano, a gente trabalha semestralmente, né, como este ano o nosso projeto é violência, né (...) (JOANA, E2).

A partir do exposto acima, foi possível apontar alguns indicadores relacionados à formação contínua dos professores. Apesar de os dois colaboradores deste trabalho buscarem, ao longo de sua trajetória profissional, um aperfeiçoamento na sua área de atuação, que é a Educação

Física, constatei uma divergência entre ambos no que se refere à responsabilidade deles com o Projeto.

Nos relatos de Marco, parece-me clara a sua posição indiferente diante dos meios de maximizar seu conhecimento e seu interesse por (in)formações relacionadas ao contexto do Projeto SASE. Entretanto, seu interesse por outras áreas é compreendido, na medida em que seu foco de atuação não está direcionado à proposta do Projeto.

Sendo assim, é possível que Marco não esteja engajado na proposta do SASE, por não se identificar ou por não estar preparado para uma atuação, além da sistêmica (BETTI, 1991), que o leve a repensar sua prática e refletir sobre ela.

Sob essa ótica, penso que Marco não se mostra inteiramente comprometido com sua atuação, talvez por sua limitada experiência no Projeto ou por encontrar barreiras ao lidar com a realidade das crianças e adolescentes que freqüentam o SASE. Diante dos relatos de Joana, anteriormente citados, pude refletir profundamente a respeito de sua formação continuada e o quanto esta pode interferir na sua prática diária dentro do Projeto.

Ficou claro, em seus depoimentos, que a participação e o constante interesse de aprofundar seus conhecimentos sobre o Projeto SASE, a partir de questionamentos referentes ao público que dele participa, constituem uma preocupação que transcende a aula de uma hora e quinze minutos que a professora ministra.

Essas inferências me levaram a crer que a acentuada experiência de Joana resulta na direção de reconstruir o contexto de atuação, confirmando a tendência construtivista-interacionista. No entanto, esse indicador não pode ser o único a se considerar, visto que outros fatores podem levar Joana a se preocupar com a realidade do Projeto, entre eles: sua filosofia de vida, sua identificação com o SASE e, sobretudo, sua realização pessoal.

Experiência Pedagógica

A prática diária do docente configura-se por constantes altos e baixos. Em meio a tantas preocupações e conflitos que surgem durante a atuação do professor, estar frente a uma turma de crianças e adolescentes, muitas vezes, pode ser uma experiência não muito satisfatória.

Isso pode ser um reflexo da formação inicial dos professores, questionada por Perrenoud (1997), que nos leva a pensar sobre algumas questões:

Como é possível conceber-se um dispositivo e um currículo de formação inicial sem primeiro se pensar na profissão docente e na prática pedagógica? Sem se determinarem com precisão os gestos da profissão, como podem reconstituir-se as competências necessárias e, portanto, estabelecer-se um percurso de formação que é suposto favorecer a sua construção? (p. 195).

Essas questões podem nos levar a uma reflexão acerca do contexto onde estamos inseridos, ou seja, conhecer o “real” contexto pode nos ajudar na prática diária e nos encaminhar a uma prática eficiente e, por que não, prazerosa.

A partir das observações da prática dos professores, pude perceber que estar diante de uma população que luta contra as dificuldades de suas vidas e que mostra, em suas atitudes, essa inconformidade, pode ser um desafio ou um teste ainda maior aos professores, principalmente àqueles que não se identificam com a proposta do SASE.

No entanto, encontrei, no depoimento da entrevistada Joana, uma satisfação em estar desempenhando a profissão:

(...) o melhor lugar é aqui não tem outro, né (...) ele veio só complementar pra minha realização pessoal (...) (JOANA, E2).
(...) pra mim é um prazer trabalhar no SASE (...) se eu tô estressada, vou trabalhar com as crianças, tu sai bem calminho (...) eu alcancei todos os meus objetivos (JOANA, E2).

Confirmo esse depoimento, pois destaquei, em minhas anotações de campo, a alegria em que a professora se encontrava com as crianças e, proporcionalmente, a alegria com que as crianças a recebiam (DI 3).

Esse comportamento pode ser atribuído a vários fatores e compreendido de diversas formas. Uma delas pode ser a de que a professora,

por ter acumulado, durante seu tempo de serviço, um grande número de experiências positivas com as crianças e os adolescentes do SASE, supostamente, foi levada a internalizar essa vivência.

Um indicador de que isso possa ser realmente concreto é o depoimento que segue:

Toda minha vida desde que eu sou professora eu trabalho em centro de comunidade, o primeiro serviço que eu comecei trabalhando, dentro de um centro de comunidade, e dentro do centro de comunidade tu trabalha, a gente sempre trabalhou com a população mais necessitada, né (E2).

Sendo assim, posso dizer, com propriedade de quem está inserido no Projeto SASE, que, sem esse comprometimento, esse prazer de estar ali, a atuação diária se torna difícil. Por essa razão, se faz necessário conhecer bem a proposta de trabalho do SASE e, a partir dessas informações, ter clareza de que vai conseguir cumprir o seu papel nesse contexto, ou então, buscar novas oportunidades de trabalho.

Esse pensamento é traduzido pelo entrevistado Marco, que relata:

Porque eu vim, aí vêm diversas questões, assim eu saí do SASE da FASC pra trabalhá na SME por uma questão (...), eu fui porque houve naquele momento um reordenamento da instituição prefeitura (...) aí nesse reordenamento foi então passado para secretaria de esportes os equipamentos e os profissionais que se identificassem com o trabalho lá, e eu me identifico com o trabalho que a secretaria de esportes faz, então fui pra lá e o retorno agora vem por uma dificuldade de tocar alguns trabalhos na secretaria de esportes, né (...) (MARCO, E1).

Nota-se, com esse depoimento, que o entrevistado, até o momento, não está totalmente envolvido com a sua contribuição para com o Projeto SASE, ele está no SASE porque ainda não alcançou seus anseios pessoais, pois à medida que foi encontrando barreiras em seu caminho profissional, foi buscando outras áreas, não refletindo sobre a prática, conforme esclarecem os autores Nóvoa (1995), Perrenoud (1997) e Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1996) sobre o impacto que essas escolhas poderiam causar, já que, para trabalhar no SASE, exige-se um algo mais de quem se propõe a dividir conhecimentos e saberes; exige-se, sobretudo, um doar-se constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me deparar com o Projeto SASE, ainda no ano de 2005, não me preocupava em estabelecer relações entre a Educação Física e esse contexto. No entanto, à medida que conhecia a proposta do Projeto, surgiam, em meus pensamentos, idéias acerca dessa relação.

Quando decidi pesquisar nesse contexto, vários enfoques e diversas direções despertaram o meu interesse: saber do esporte no Projeto, saber das crianças e dos adolescentes, saber dos professores e muitos outros caminhos eram revelados para mim.

Durante minha atuação como educador no Projeto, sentia-me responsável por estar desenvolvendo um trabalho com aquelas crianças e com adolescentes marcados por diversas dificuldades.

Buscando conhecer cada vez mais a realidade em que vivem essas crianças e esses adolescentes, envolvia-me e me aproximava, a cada dia, deles. Após ter adquirido certa experiência no SASE, amadureci a idéia de investigar esse contexto. E foi após discutir muito com minha orientadora que surgiu a idéia de saber qual é a contribuição social do professor de Educação Física que atua no Projeto.

Vencidas as etapas anteriores deste trabalho, ou seja, revisão da literatura, métodos para pesquisa e análise dos dados, consegui chegar a algumas conclusões. Ao analisar e refletir profundamente sobre o material coletado, conectando-o à literatura, à minha experiência e a discussões com minha orientadora, foi possível descobrir algumas informações relevantes em relação à contribuição social do professor de Educação Física que atua no Projeto SASE.

Dentre os vários aspectos encontrados durante a análise do material, alguns saltaram aos olhos e condizem com os objetivos a que se propôs esse estudo.

Constatedei, durante a pesquisa, que os professores possuem um entendimento semelhante em relação aos conteúdos que dizem respeito à Educação Física. Verifiquei que a Educação Física, para os professores, se

resume em esporte e recreação e que a sua prática é prazerosa para as crianças e os adolescentes do Projeto SASE.

Em relação a como os professores percebem sua atuação no Projeto, ficou evidente a preocupação deles em se tornarem exemplos diante das crianças e dos adolescentes, pois se mostram preocupados com a situação em que estes vivem. Ao se colocarem nessa posição para as crianças e para os adolescentes, sugerem que os sigam, mostrando que há possibilidades de terem uma vida melhor. A contribuição social seria propor novas oportunidades, diferentes das que eles já vivem.

A atuação dos professores, durante as aulas, caracterizou-se como sendo predominantemente prática, uma na abordagem sistêmica de Betti (1991), e outra na abordagem construtivista-interacionista de Freire (1989).

As evidências também mostraram que os professores se colocam como mediadores para resolução de conflitos, através do diálogo e da reflexão e, quando isso não é possível, há uma equipe de profissionais (Assistente Social, Coordenador, Professor Referência) que os auxilia na mediação dos conflitos e, em última instância, solicitam a presença das famílias para auxiliar na resolução.

A partir dos dados coletados, constatou-se que o profissional que atua em projetos sociais deve ter um determinado perfil como indicador que mais se aproxima da proposta social do Projeto. Assim, para que o professor de Educação Física atue no Projeto SASE, seria interessante que ele tivesse um engajamento pessoal para com essas crianças e esses adolescentes, além de um engajamento profissional através da formação continuada. Ser comprometido com o seu trabalho, com algo mais do que simplesmente ser conhecedor de técnicas e regras de esportes ou de recreação, enfim, ter experiência e conhecimento do ser humano em seu contexto.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, SP: Movimento, 1991.

BIRK, M. Do princípio da pesquisa qualitativa à coleta de dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, M. T.

Investigação em Educação Física e Esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2004. p. 67-87.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/Publicacoes/html/pdf/ldb3d.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2007.

CARDOSO, S. O. Serviço de Atendimento Sócio Educativo de Porto Alegre – Reflexões sobre o cotidiano. In: SEMINÁRIO DE PRÁTICAS SOCIAIS: Troca de Experiências, 1., 2002, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre, RS: Fundação de Assistência Social e Cidadania, 2002.

CAUDURO, M. T. O Mosaico: a arte da análise dos dados na pesquisa em Educação Física. In: _____. (Org.). **Investigação em Educação Física e Esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2004. p. 89-98.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática de Educação Física. Campinas, SP: Scipione, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1996.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas: Profissão Docente e Formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

POSSEBON, M. O estudo de caso na investigação em educação física na perspectiva qualitativa. In: CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em Educação Física e Esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2004. p. 51-65.

ROCHA, S. R.; ARAGONEZ, I. Proposta de atuação do serviço social no SASE: uma perspectiva de fortalecimento da proteção integral. In: SEMINÁRIO DE PRÁTICAS SOCIAIS: Troca de Experiências, 1., 2002, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre, RS: Fundação de Assistência Social e Cidadania, 2002.

SCHEFFLER, A. **O Significado do lazer para o acadêmico de Educação Física que trabalha no Projeto Social Crianças de Canudos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Ciências da Saúde, Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2003.

VIDAL, A. P. et al. Ação ou Atuação? Reflexões sobre nossa prática como educadores. In: SEMINÁRIO DE PRÁTICAS SOCIAIS: Troca de Experiências,

1., 2002, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre, RS: Fundação de Assistência Social e Cidadania, 2002.

JOGOS COOPERATIVOS NAS AÇÕES DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA, NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI/RS

Vera Lucia Rodrigues Moraes

INTRODUÇÃO

O ser humano está interligado ao seu semelhante a qualquer distância. A lei da interdependência existe e jamais poderá ser ignorada, pois todos os elementos, todas as energias, desde as bactérias, os vírus, até os indivíduos estão inter-relacionados, quer queiram ou não. Vivem em uma teia de conexões que os envolve por todos os lados, fazendo-os solidários (BOFF, 2001).

No Cosmos, nada é isolado, sempre se relaciona a algo, ou seja, ao mesmo tempo em que o indivíduo é autônomo e singular, também é dependente, numa circularidade que o singulariza e o distingue, simultaneamente (PETRAGLIA, 2001).

Estar consciente desta interdependência é um fator muito importante para perceber o quanto à cooperação e a colaboração entre os indivíduos faz sentido no contexto local e global. No entanto, na maioria das vezes, as pessoas ainda ignoram esta condição. De certa forma, esta negação é resultado de uma visão fragmentada, individualista e egoísta do ser humano, este que não foi educado para perceber-se dependente e inter-relacionado com seus semelhantes. Considerando as palavras de Boff (2001), a cooperação é a saída para projetos pessoais e coletivos. Substituindo-se a troca competitiva, em que apenas um ganha, fortalece-se a troca complementar e cooperativa, em que todos são beneficiados.

Morin (1996) explica que tudo se liga a tudo e, de forma recíproca, numa rede relacional e interdependente. Entender-se como parte de um todo interligado é ver o outro e as relações com o outro de forma aberta e solidária, sob uma ótica livre de preconceitos, aparências e adversidades.

Desenvolver a cooperação como forma de melhorar o relacionamento interpessoal é não mais uma projeção futura, mas uma necessidade presente.

Esta prática não se apresenta somente como uma forma de trabalhar os jogos e as brincadeiras na escola, mas como um estilo de vida, que gere impactos de solidariedade entre as pessoas, por uma melhor convivência em sociedade. Fortuna (2008) aposta no vínculo solidário entre os seres, quando afirma que brincando ou jogando, pode-se reconhecer o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo, tão abundantes neste século, restituindo o senso de pertencimento igualitário.

Apresentando uma conduta contrária ao sistema competitivo, o ideário da cooperação faz menção aos povos pré-históricos, que primavam pela partilha e pelo mínimo de destruição. A antropóloga Mead⁶ (1961) analisou diferentes sociedades e concluiu que o nível de cooperação ou de competição existente nas manifestações culturais de um grupo social é resultante das ações dos membros que as estruturam. Portanto, a prática cooperativa ou competitiva é uma experiência que interfere muito nos “modos de ser” dos indivíduos. E mais, sendo o ser humano um ser socializador por meio dos processos educativos e da cultura, torna a sociedade em que está inserido em um ambiente de socialização ou de individualismo. Segundo Maturana⁷ (1997), a cooperação é central no modo de vida humano; é uma característica habitual de confiança e respeito mútuo.

Pensando em reafirmar esta característica cooperativa e que contribui com as experiências de socialização, tão importantes nos âmbitos escolares, identifica-se os jogos cooperativos, que são meios de integração entre as pessoas e, em forma de expressão lúdica, reproduzem as relações socioculturais existentes em uma comunidade, confirmando esta cultura ainda na infância.

⁶ Margaret Mead é Antropóloga Cultural norte-americana, autora de inúmeros livros sobre sociedade primitiva.

⁷ Biólogo chileno, que faz parte dos propositores do pensamento sistêmico.

O Programa A União Faz a Vida, idealizado pelo Sistema de Crédito Cooperativo - SICREDI Central/RS, cujo ideário é o desenvolvimento da cooperação e cidadania, tem como população alvo, estudantes matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas comunidades onde o SICREDI tem sede. O principal objetivo do Programa é o de “construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa [...] em âmbito nacional” (SICREDI CENTRAL, 2003). Ambientes organizados para “cuidar e proteger” a infância e a adolescência são locais onde o programa está implantado. No Rio Grande do Sul, em parceria com um pool de Universidades, participam do programa 1.244 escolas localizadas em 118 municípios. Este estudo está situado em escolas de quatro municípios da Região do Alto Médio Uruguai/RS que, em parceria com a Universidade Regional Integrada – URI, de Frederico Westphalen, desenvolve o programa nas cidades de Rodeio Bonito, Vista Alegre, Pinheirinho do Vale e Ametista do Sul.

O problema de conhecimento que alicerça esta pesquisa pode ser expresso na seguinte questão: qual é o impacto que Jogos Cooperativos, nas ações do Programa A União Faz a Vida, vêm produzindo nos saberes e nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham nas escolas públicas da Região do Alto Médio Uruguai/RS, na perspectiva desse coletivo docente?

Ao construir essa indagação qualitativa nos marcos contextuais desta pesquisa, apoiamo-nos, sobretudo, nos pressupostos dos seguintes pressupostos de Sarason (2003):

- a) vivemos tempos e pautas social que têm potencializado posições individuais de isolamento e fragilizado a escola como espaço de experiências fundamentais de vida e de aprendizagem no qual, de forma complexa, se articulam processos de ser criança, de ser jovem e de ser professor ou professora;
- b) os professores significam suas práticas a partir da própria experiência;
- c) motivações e desafios advindos de espaços localizados fora dos muros do sistema oficial de ensino podem modificar saberes e

fazer os docentes sempre que os inclua no planejamento do processo de produção do conhecimento e dos efeitos pretendidos.

A partir destes parâmetros desenvolveu-se a pesquisa, considerando Negrine (1994), quando afirma que o jogo tem poderosa contribuição no desenvolvimento global da criança, pois é um instrumento de desenvolvimento humano, tanto físico, como emocional, motor e cognitivo e reconhecê-lo como uma colaboração e não como competição permite descobertas pessoais e coletivas.

OS JOGOS COOPERATIVOS E A EDUCAÇÃO

Buscando entender, de forma mais ampla, o sentido do jogo a partir de uma abordagem filosófica e cultural, recorro a Huizinga (2007), que entende o jogo como elemento da cultura humana. E especificando ainda mais esta visão, o autor propõe que o jogo é anterior à cultura, uma vez que esta pressupõe a existência da sociedade humana, pois antes do surgimento da sociedade, os animais já brincavam. Afirma o autor que “a existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo” (p. 06).

Assim, vendo o jogo como elemento cultural, retransmissor e ao mesmo tempo recriador da cultura humana, o autor eleva o jogo acima do racional e mensurável, ou seja, coloca-o como função da cultura, do mais primitivo ao mais sofisticado grau.

No entanto, a competição foi construída e vem sendo reafirmada, gradativamente, pelo próprio homem, portanto, sua prática depende da cultura dos membros de uma comunidade. Por isso, faz sentido propor e construir, com as crianças e os adolescentes, o espírito cooperativo por meio de processos pedagógicos que tenham como instrumento privilegiado os jogos cooperativos.

A partir da concepção filosófica e cultural de Huizinga (2007), sobre o sentido do jogo, pode-se entender melhor o surgimento dos Jogos Cooperativos, assim como sua função social. Hoje, a escola tem ensinado muito sobre o mundo externo e pouco sobre valores sociais e o mundo

interior. Esse assunto foi tema de um relatório elaborado pela Comissão Internacional para a Educação, também conhecido como Relatório Delors⁸, sob o título “A Educação contém um tesouro”. O texto relata a dificuldade dos professores em assumir o papel de educadores, uma vez que estes educam também para a vida e, em face dos inúmeros conhecimentos que devem ser transmitidos às crianças e aos adolescentes durante o ano letivo, a formação de valores acaba ficando em segundo plano (DELORS, 1996).

Fortuna (2001) contribui com esta tese afirmando que a educação envolve uma grande dimensão afetiva e que, embora não seja a única, tampouco a mais importante, tem seu caráter determinante, tanto quanto as demais dimensões educacionais, pois sua base comum é a aspiração à transformação da condição humana.

Em se tratando de Educação e Cooperação podemos dizer que são práticas sociais que uma contém a outra, de certa forma se relaciona. Na educação são identificadas práticas cooperativas e na cooperação práticas educativas. A cooperação exige de seus atores uma comunicação de interesses, de objetivos, a respeito do qual precisam ter argumentos e decisões. Acontece a educação, no processo de comunicação de saberes. Portanto, na prática cooperativa, produz-se conhecimento, aprendizagem, educação; na prática educativa, como um processo entre as relações humanas, acontece a cooperação. Com isso, pode-se dizer que as práticas cooperativas nas instituições de ensino, em espaços pedagógicos desenham-se o conhecimento, dos quais seus sujeitos tomam consciência das diferentes grandezas da vida social.

Brotto (2001) lembra que os jogos cooperativos são atividades desportivas cujos objetivos possuem um caráter de solidariedade e não de exclusão. As metas e os resultados são estimulados por meio de desafios, que devem ser superados de maneira coletiva, despertando satisfação em todos os participantes. Desta forma cabe salientar também, o que Brotto (2001, p. 23), reportando-se ao pensamento de Orlick, comenta:

⁸ Relatório para a UNESCO, da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI, escrito por Jaques Delors (1996).

Dar uma contribuição ou fazer alguma coisa bem, simplesmente não exige a derrota ou a depreciação de outra pessoa. Pode-se ser extremamente competente, tanto física como psicologicamente, sem jamais se prejudicar ou conquistar o outro. Muitas pessoas ainda acreditam que para “vencer” ou “ter sucesso”, é preciso ser um feroz competidor e quebrar as regras. Muitas pessoas parecem achar que para ensinar as crianças a viver e prosperar na sociedade é necessário prepará-las para serem competitivas e tirar vantagens dos outros, antes que os outros o façam.

Ou seja, é muito comum entender a competição como uma forma de preparar a criança para o futuro, para o mundo competitivo que se vive hoje. No entanto, a competição diminui a autoestima e eleva o medo do fracasso. Aumenta, gradativamente, a equiparação entre as pessoas e favorece a exclusão. Assim os jogos competitivos na escola aumentam a tensão das crianças e dos adolescentes e favorecem a frustração, muitas vezes, desenvolvendo nos estudantes comportamentos agressivos.

Numa situação cooperativa, os objetivos dos participantes são de tal ordem que, para que o objetivo de um deles seja alcançado, todos os demais integrantes deverão, igualmente, alcançar os seus respectivos objetivos. São jogos em que a ação cooperativa dos participantes é necessária para atingir um objetivo comum. Os participantes jogam uns com os outros e não contra os outros, superando desafios e compartilhando o sucesso. Para Teixeira (2002), entre outros pesquisadores, aprendizagem cooperativa⁹ é um exercício educacional realizado em pequenos grupos, de tal forma que crianças e adolescentes trabalhem juntos, visando maximizar tanto seu próprio aprendizado como o de seus colegas.

Graças à consciência desta afirmação a respeito da aprendizagem infantil, novos trabalhos com Jogos Cooperativos vêm surgindo, e muitas possibilidades para a abordagem deste tema no contexto escolar se têm construído (TEIXEIRA, 2002).

Fazendo uma análise política das práticas e dos processos educativos, Brown (2004, p. 31) diz: “Uma de nossas tarefas é educar para não aceitar passivamente a injustiça [...]. Como educadores, temos que

⁹ Prática realizada de forma que todos os integrantes do grupo contribuem para a aprendizagem conjunta (BROTTO, 2001).

transmitir outros valores. Podemos oferecer a alternativa da solidariedade e do senso crítico diante do egoísmo e da resignação”.

Na perspectiva de Brown (2004), os jogos cooperativos ganham uma nova visão e um papel transformador, aproximando-se mais das abordagens crítico-emancipadoras da Educação Física Escolar. Assim, os jogos cooperativos se constituem e se apresentam como a proposta pedagógica para atender à perspectiva cooperativa.

As atividades cooperativas mostram ainda que crianças e adolescentes que trabalham em grupo têm maior aprendizagem em áreas como matemática e portuguesa, sob uma estrutura de objetivos coletivos e cooperativos. Portanto, na aprendizagem cooperativa, ocorre uma interdependência positiva na busca pelos objetivos: as crianças e os adolescentes percebem que poderão atingir seus objetivos somente se o todo também o conseguir.

É preciso fazer uma conversão, ou seja, migrar da cultura competitiva para a cooperativa, e isso precisa ocorrer, gradativamente, iniciando-se pelas revoluções moleculares, ou seja, pelos próprios seres humanos, através de ações solidárias que se iniciam no contexto escolar e que imprimem esperança e coletividade.

O SISTEMA DE CRÉDITO COOPERATIVO – SICREDI E O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

O Sistema de Crédito Cooperativo – SICREDI é uma instituição cooperativa fundada há mais de 100 anos e que sofreu modificações relativas à denominação no decorrer do tempo, mas que permaneceu com papel expressivo no sistema financeiro do Rio Grande do Sul (SICREDI CENTRAL, 2007).

Em meados de 1970 e 1980 do século XX, a busca e o desenvolvimento para as mais de 60 cooperativas de crédito pertencentes ao SICREDI foram constantes e incisivas, embora a instituição estivesse enfrentando, naquela época, dificuldades relacionadas aos sobressaltos da economia. Pelo fato de as cooperativas, em especial as agropecuárias,

apresentarem dificuldades econômicas, era preciso dar continuidade ao empreendimento de cooperação, de forma a ampliar o conhecimento sobre o cooperativismo e a natureza societária das sociedades cooperativas. O objetivo era disseminar o cooperativismo de produção e de crédito, como forma de desenvolvimento pessoal e social (SICREDI CENTRAL, 2003).

Após uma extensa pesquisa desenvolvida pelos adjuntos do SICREDI, junto às organizações relacionadas ao cooperativismo, surgiram algumas iniciativas acerca das questões cooperativistas, porém, nenhum programa que atendesse ao objetivo de expandir o tema 'cooperativismo', foi identificado. Entretanto, o SICREDI, sem desistir da ideia inovadora embasada pelo cooperativismo, encontrou motivação para entrar em contato, na época, com uma Cooperativa Habitacional de Montevideu (Uruguai), onde funcionava também uma Cooperativa Escola, visitando o empreendimento para aprender com aquela experiência e aplicá-la também no Brasil (SICREDI CENTRAL, 2003).

Ao constatar que o presidente da Cooperativa uruguaia não passava de um garoto de 11 anos, entusiasmado, com um extenso conhecimento acerca do tema cooperativista, o SICREDI convenceu-se que, para o caso brasileiro, tratava-se de planejar ações que fossem transformando a cultura sobre participação e empreendedorismo, que naquele momento, vigia no país. A primeira iniciativa do SICREDI, em 1990, foi aproximar-se do Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, de São Leopoldo/RS, cujo Coordenador era o Padre Roque Lauschner¹⁰, com o objetivo de desenvolver um programa de educação cooperativa, a ser trabalhado de forma transdisciplinar junto aos Currículos Escolares, incluindo e preparando os professores para articular, nas diversas disciplinas, conhecimentos de empreendedorismo e coletivismo (SICREDI CENTRAL, 2003).

Assim surgia, ainda que em fase embrionária, o Programa A União Faz a Vida, que vinha ao encontro da proposta cooperativista lançada pelo SICREDI. Em 27 de janeiro de 1994, o Conselho de Administração da

¹⁰ Construtor de muitas ideias e práticas inovadoras de uma sociedade alicerçada nos princípios da Justiça, Solidariedade, Cidadania, Fraternidade e Cooperação (LAUSCHNER, 2005).

COCECRER - Cooperativa Central de Crédito do RS, responsável pelos financiamentos rurais do Estado, aprovou o cronograma inicial da forma como se implantaria o projeto piloto, que constituía as bases cooperativistas do Programa A União Faz a Vida, no município de Santo Cristo/RS, cujo projeto piloto se concretizou em 1995 (SICREDI CENTRAL, 2003).

Executando ações de responsabilidade social, o SICREDI, como pioneiro no seu segmento de mercado, transformou em Programa a idéia que apostou como propositiva e significativa para o desenvolvimento humano e a qualificação dos indivíduos, para a formação de uma cultura cooperativa, por meio da educação. Assim, o conceito “cooperação e cidadania” foi o foco dos processos educativos e dos fundamentos, que levaram à criação da proposta metodológica do Programa A União Faz A Vida, pelo SICREDI Central/RS (SICREDI CENTRAL, 2003).

O Programa tem como Grupo populacional alvo, estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das comunidades onde o SICREDI está presente, sem descartar também a sua relação com as demais pessoas das comunidades locais na divulgação dos princípios cooperativistas. Desta forma, objetiva construir, com abrangência, um novo modo de participação e de exercício da cooperação e cidadania, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas (SICREDI CENTRAL, 2007).

O SICREDI age estrategicamente, aliado a parceiros, apoiadores e assessores pedagógicos, primando pela excelência no desenvolvimento do Programa A União Faz a Vida, que tem como objetivo construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação de crianças e adolescentes, em âmbito nacional (SICREDI CENTRAL, 2007).

O Programa a União Faz a Vida que vem sendo trabalhado nas instituições de ensino, já há alguns anos, desenvolve-se no espaço da relação educação, cooperação e cidadania, estimulando a educação cooperativa. Assim, levando práticas cooperativas para dentro da escola, buscando-se criar uma nova "base pedagógica" no ensino aprendizagem que ali se processa. Como um novo paradigma pedagógico, pode-se promover

práticas educativas por meio do incentivo e motivação. Com isso propõe-se a cooperação como um dos princípios e a sua prática como um dos fundamentos da educação (SICREDI CENTRAL, 2003).

Afirmando a importância da cooperação, diz Pierre Lévy (1999, p. 44) que “a riqueza das nações depende hoje da capacidade de pesquisa, de inovação, de aprendizado rápido e de cooperação ética de suas populações”. Com esta afirmação pode ser trazida para o dentro do contexto da realidade regional na qual se quer atuar. A região necessita de incentivo à pesquisa científica, novas tecnologias, novas aprendizagens e da cooperação de todos os sujeitos envolvidos.

Pelas ações do Programa, busca-se incentivar o planejamento, a organização de práticas cooperativas no processo da educação escolar com o objetivo de novas mudanças e transformações desejadas em um espaço de educação cooperativa. Por meio de práticas educativas e cooperativas, procura-se estimular a responsabilidade social dos seus atores, especialmente, estudantes e professores das escolas. Trata-se, pois, da institucionalização de um processo de produção de conhecimento e de conscientização política, no sentido da construção de novos espaços de vida, a partir de atividades e práticas escolares de educação (SICREDI CENTRAL, 2007).

Na prática da educação e a cooperação, Libâneo (1998, p. 22) define a educação como “uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal”. Isso acontece principalmente nos espaços das relações sociais. Em relação a uma organização cooperativa, têm-se como base os interesses, necessidades dos integrantes bem como os objetivos da associação.

A organização cooperativa como expressão dos interesses e necessidades de seus associados, como extensão de suas economias, decorre a necessidade da participação política ou econômica decorrente da inteligência coletiva. Sendo a questão central de um plano de trabalho na área da educação cooperativa e cidadania de um processo dinâmico de construção, precisa ser fundada no conhecimento, na aprendizagem e

saberes particulares de seus associados, partindo de princípios democráticos e práticas participativas.

METODOLOGIA E RESULTADOS

O caminho percorrido por esta pesquisa demonstrou-a como qualitativa, circunscrita ao âmbito escolar de quatro municípios da Região do Alto Médio Uruguai/RS que implantaram o Programa A União Faz A Vida até o ano de 2004. Contexto que vem em parceria com a Universidade Regional Integrada – URI, de Frederico Westphalen, desenvolvendo cursos de formação de professores por meio de jogos cooperativos, nos marcos do Programa, desde 1995. Foram investigados os quatro municípios da região que implantaram o Programa no período de 1999 a 2004, e a escolha ocorreu por critério temporal.

Foram identificadas duas escolas públicas, em cada um dos municípios, para compor o universo pesquisado: uma periférica e outra no centro da sede. Para obtenção dos dados objetivos, utilizamos um questionário que foi aplicado ao conjunto de professores das oito escolas previamente identificadas. Posteriormente, a partir desses dados, identificamos dois professores por escola, de diferentes disciplinas, que por critérios de representatividade foram convidados a conceder entrevistas centradas no problema de pesquisa: qual é o impacto que os jogos cooperativos, nas ações do Programa A União Faz A Vida, vem produzindo nos saberes e nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham nas escolas públicas da Região do Médio Alto Uruguai/RS, na perspectiva deste coletivo docente?

As entrevistas foram gravadas, validadas, categorizadas e analisadas em diálogo com os professores colaboradores. Esse processo nos permitiu elaborar as seguintes afirmações, que sinteticamente registram o que disseram os docentes:

a) os seminários de formação centrados nos princípios dos jogos cooperativos produziram efeitos nas formas de planejar e avaliar as

atividades docentes de todas as disciplinas, favorecendo a organização de ações interdisciplinares;

b) pouco a pouco, os princípios meriocráticos vêm dando lugar a estratégias participativas e processuais nos modos de avaliar a aprendizagem das crianças e dos adolescentes;

c) programas de formação continuada executados dentro do âmbito das escolas são mais contributivos à prática docente porque inclui os professores no protagonismo da experiência;

d) a comunidade escolar tem participado com mais intensidade da vida da escola com formas de relacionamento construídas mais amistosamente;

e) os estudantes têm manifestado mais satisfação com processos de ensinar e aprender que são organizados com dinâmicas cooperativas;

f) as crianças e os adolescentes têm fortalecido a auto expressão, a autoestima e os valores coletivos.

O programa idealizado pelo SICREDI, nas instituições de ensino, inserido nas suas mais diferentes práticas na aula de forma interdisciplinar, atende aos desafios locais e regionais, trabalhando a educação e cidadania, no que se refere ao reconhecimento e enriquecimento mútuo das pessoas. E também, tem como motivação o entendimento de que a sociedade precisa de mudanças e transformações profundas, considerando-se, principalmente, em questões sociais como educação, segurança, saúde, entre outros.

Para esse coletivo docente, os jogos cooperativos apresentam-se como uma prática que pode contribuir com os fazeres docentes na medida em que se constituem em uma estratégia didático-pedagógica positiva ante os atuais desafios presentes no cotidiano dos professores. Realçando práticas solidárias e coletivas, no cotidiano das relações grupais, os jogos cooperativos promovem ambientes comunicativos, criativos e fartos de colaboração e valorização dos sujeitos que deles participam. Nesse sentido, não há dúvidas de que a condução de projetos político-pedagógicos com a participação de toda a comunidade escolar tem conferido mais segurança aos professores e mais significado aos estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mediante a realização de nossa pesquisa na sessão que denominei de “reflexões acerca das categorias de análises”, tratei de elaborar uma cuidadosa descrição de cada uma das categorias ilustrando-as com fragmentos de documentos, sobretudo documentos oficiais do SICREDI relativos ao Programa A União Faz a Vida, e com fragmento dos depoimentos dos professores que colaboraram com meu estudo. Quais são as categorias de análises?

Entretanto, registro minhas compreensões sobre o que investiguei e, acredito estar ciente que passar da descrição de um “fenômeno” à sua “compreensão” exige outra forma de análise e outras categorias. Obviamente, não pretendo confrontar minhas posições ante cada uma das categorias de análises, com a posição dos colaboradores. Também não é minha intenção manifestar julgamentos sobre as ações dos Jogos Cooperativos (SICREDI) e seus feitos nos saberes e nas práticas docentes, da forma como esses docentes os interpretam. O que desejo registrar aqui é a minha compreensão que, seguramente, está limitada às dimensões, ao contexto e à estrutura teórico-metodológica que construí ao longo dessa experiência acadêmica denominada Mestrado. Com esse ato também penso que cumpro a exigência de registrar, publicamente, ao menos parte das aprendizagens que o processo da pesquisa produziu em mim.

Retorno ao que disse no início dessas considerações para falar sobre a compreensão que se constrói de um fenômeno estudado. É necessário construir categorias distintas daquelas que estruturam a descrição desse mesmo fenômeno.

Optei por manifestar minhas compreensões dos resultados da pesquisa por meio de quatro eixos de análise: efeitos das oficinas de Jogos Cooperativos; a narrativa da escola; a paradoxal relação entre capital e cooperação; as perguntas que ficam.

Sobre os efeitos das ações do Programa A União Faz a Vida, especificamente as oficinas de Jogos Cooperativos, nos saberes e nas

práticas docentes dos professores diretamente implicados nessa experiência é difícil não reconhecer que:

- a) produziram novas formas de relacionamento entre professores, estudantes e famílias dessas comunidades escolares;
- b) têm contribuído significativamente no aprimoramento de dinâmicas cooperativas, no fazer pedagógico dos docentes de todas as disciplinas do currículo escolar;
- c) têm oportunizado a formação dos docentes no que tange às ações interdisciplinares e aos processos avaliativos;
- d) têm favorecido relações mais frequentes e mais sólidas entre “escola e família”;
- e) têm oportunizado aos estudantes o fortalecimento da auto expressão, da autoestima, dos valores coletivos, entre outras oportunidades.

Ao reconhecer esses feitos estou também fazendo valer uma das recomendações da banca examinadora do meu projeto de dissertação, que reconheceu valor no desenho da trajetória investigativa que construí, entre outras razões, pelo fato de privilegiar a escuta da perspectiva dos professores. Aprendi mais na experiência de escutá-los do que propriamente com o que tinham a dizer-me sobre as ações do Programa e seus impactos, na condição de que trabalho há algum tempo nessas ações. Entretanto, foi surpreendente constatar as dimensões que esses professores conferem aos impactos. Dimensões e significados que me fizeram pensar sobre o que denominei de segundo eixo de análise: a narrativa da escola.

Para dar mais sentido às compreensões que quero manifestar nesse eixo apoio-me com muita ênfase no texto de Hernández (2007). Há muita distância entre o que a instituição escolar oferece e as expectativas dos estudantes e dos professores. Isto todos já sabemos e aqui ficarei restrita ao âmbito dos docentes, por ter sido um grupo desse coletivo que dialoguei.

Hoje, conforme Hernández (2007), o principal problema que as escolas enfrentam é a narrativa dominante e a dificuldade em mudá-la. A narrativa mais frequente na educação é aquela que atende à “naturalização”, ou seja, as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira:

a única forma que se tem de agrupar os alunos é por idades; os livros-textos são a fonte prioritária para o aprendizado; os alunos são considerados indolentes e não têm interesse por nada, e que, por isso, há de se separar os melhores do resto.

As narrativas são formas de construir consensos em torno de concepções e maneiras de como há de ser pensada e vivida a experiência. A narrativa atual da escola é a do mercado. A educação é cada vez menos vista como direito, mas como um serviço mediado pelos interesses da economia de mercado e pelos ditames das Organizações Internacionais como a Organização Mundial do Comércio – OMC. Nesse contexto, o Estado, cada vez mais desresponsabilizado com as políticas sociais, no que tange à educação, fornece mínimos recursos para colocá-la em prática. A narrativa da escola, nos tempos atuais, está fixada por organismos internacionais e vinculada à manutenção e à transformação do sistema de relações econômicas e trabalhistas.

As reformas educativas, propostas pelos governos, justificam-se salientando os aspectos frágeis do sistema, como por exemplo, o despreparo e a desmotivação dos docentes para produzir índices melhores de aprendizagem. Nesse cenário, os slogans simplificadores, como denomina Hernández (2007), se alojam quase que sem resistência, uma vez que traz, em suas entrelinhas, uma política que diz que os professores estão despreparados, desmotivados e necessitados de programas de apoio, como “Todos pela Educação”, “Amigos da Escola”, entre outros.

Este último, idealizado pela Rede Globo de Televisão, revela um discurso que, com um simples olhar leigo, remete-nos a outros importantes valores societários, como: construção do capital social; fortalecimento dos laços comunitários, etc. Possibilidades de interpretações que também têm gerado processos críticos como o exemplo da chamada contra campanha (CALDERÓN; SILVA, 2007), que reuniu estudantes universitários, acadêmicos de pedagogia, de Universidade não revelada, produzindo uma série de observações com o intuito de desmascarar os interesses ocultos presentes no Projeto da emissora global:

- a) a desresponsabilização do Estado, na medida em que, por meio da ação voluntária, transfere à sociedade a responsabilidade pela manutenção das escolas;
- b) a desvalorização dos profissionais de educação, uma vez que qualquer cidadão poderia substituí-los;
- c) a criação de um ambiente propício para justificar a redução dos investimentos estatais, uma vez que existem pessoas com boa vontade para assumir as obrigações do Estado, contribuindo para o desmonte da Escola Pública.

Por esta narrativa, subentende-se que a escola revela-se muito mais como um mercado do que como direito do cidadão. Ao invés de ser uma política de Estado, torna-se a de uma empresa ou de um banco, como o exemplo do Projeto “Amigos da Escola”.

Com este pensamento, não objetivo desqualificar totalmente essas iniciativas, pois, reconheço também, o que nelas tem de intencionalidade pedagógica, mas, acabam por desvalorizar o mundo escolar. Assim, entendo a positividade conferida pelos professores ao Programa A União Faz a Vida e as oficinas de Jogos Cooperativos.

Positividade amplamente reconhecida, mas que não deixa de exigir um aprofundamento reflexivo, no que denominei de terceiro eixo analítico: a paradoxal relação entre “capital” e “cooperação”.

A escola como organização, concordando com Ball (1989) não pode ser considerada independente do seu entorno. Também não podemos, na condição de estudiosos da educação, avalizá-la simplesmente nos limites da sua “adaptação” a esse entorno.

Ao estudar a sociologia das relações escolares, o autor deixa claro que, para compreender o mundo, o micro político, o local, a escola, é preciso estudar e compreender um contexto mais amplo, global, que contempla relações internacionais. Não há como compreender a escola olhando somente para o seu entorno, porque a escola é uma instituição que está dentro de um contexto mais amplo.

Esta interferência dos organismos internacionais não se dá somente na escola, ela acontece na nossa vida, no mercado, na sociedade como um

todo, e não há como isolar a escola deste mundo competitivo. Ela tem um compromisso, uma função social, que é formar pessoas, por isso, ela precisa ser minimamente lúcida, crítica, para saber situar-se nesse mundo e compreender o que está acontecendo com ele.

Então, como entender as ações do Programa A União Faz a Vida coordenadas pela Empresa SICREDI, na medida em que essas ações pretendem fazer com que os professores, portanto, as escolas produzam cidadãos preparados para assumirem com sucesso seus papéis no mundo da vida e do trabalho?

Compreendo que esse Programa, assim como outras ações, hoje presentes na escola brasileira, ilustra a representação social vigente: “devemos crer na educação, mas não podemos confiar na escola”! Essa representação tem se materializado no controle do trabalho docente e, com isso, a definição do que fazer e de como fazer educação está cada vez menos nas mãos dos professores.

Todos os problemas relativos à sociedade, como o desrespeito às normas de trânsito, ao meio ambiente, os crimes, tudo está sob os cuidados da educação. Paralelo a isto, está a desconfiança aos trabalhos docentes, evidenciada por meio dos programas e projetos que se alojam na escola com os “slogans simplificadores”.

Trato este eixo como paradoxal, porque há uma aposta na educação e uma desconfiança na escola, ou seja, tanto o Estado como a sociedade civil, tem a intenção de controlar e desconfiar do trabalho docente, autorizando-se a oferecer programas de intervenção, seja por bancos, ONGs, etc. Como o Estado está cada vez menor e menos responsável, agradece. Os professores, nesse contexto, passam a ser executores de tarefas, incluídas as dinâmicas didático-pedagógicas pré-estabelecidas.

Não creio que ações, como as do Programa estudado, façam parte de uma conspiração contra os professores e a escola. Entretanto, estou convencida de que é, sim, uma evidência dos efeitos das políticas educacionais sustentadas pelos organismos internacionais que, no caso brasileiro, a partir dos anos 1990 do século XX, imprimem iniciativas,

restrições e controles nos rumos da educação e sobre as condições de trabalho dos professores.

Para encerrar e ao mesmo tempo demarcar uma continuidade reflexiva, ficam as seguintes perguntas: Poderemos ser felizes praticando a cooperação nesses tempos que privilegiam competências e méritos? A formação dos professores proposta pelo Programa A União Faz a Vida contempla interesses de quem? Que histórias compartilham juntos, para além das experiências dos Jogos Cooperativos, esses professores e estudantes?

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela**. Madri: Paidós, 1989.

BOFF, L. **Ou mudamos ou morremos**. 2001. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/portalecodebate>>. Acesso em: 20 jun. 08.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: Projeto cooperação, 2001.

BROWN, G. **Jogos cooperativos** - teoria e prática. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2004.

CALDERÓN, A. I. T.; SILVA, E. M. Amigos da Escola e Cidadania: para além da solidariedade. **Saúde Coletiva**, v. 4, n. 15, p. 94-98, 2007.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA, 1996.

FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 115-119.

FORTUNA, T. R. O Brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 3, p. 460-472, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007. (Coleção Educação e Arte; v. 7).

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

LAUSCHNER, R. **Agribusiness, cooperativa e produtor rural**. 2. ed. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1995.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

MATURANA, R. H. **La realidade**: objetiva o construída? México: Anthropos, 1997.

MEAD, M. **Cooperation and competition among primitive people**. Boston: Beacon, 1961.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre, RS: Prodil, 1994.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin**: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza. 2001. Disponível em:
<<http://www.uninove.br/grupec/EdgarMorin>>. Acesso em: 22 fev. 2008.

SARASON, S. B. **El predecible fracaso de la reforma educativa**. Barcelona: Octaedro, 2003.

SICREDI CENTRAL. **Banco de Dados do Programa A União Faz a Vida**: diagnóstico. Porto Alegre, RS: Sicredi Central, 2007.

SICREDI CENTRAL. **Histórico do Sistema de Crédito Cooperativo** - Manual do Programa A União Faz a Vida. Porto Alegre, RS: Sicredi Central, 2003.

TEIXEIRA, M. Afinal, de onde vêm estes jogos? **Revista Jogos Cooperativos**, v. 1, n. 1, p. 4, 2002.

GESTÃO PÚBLICA EM ESPORTE: DUAS EXPERIÊNCIAS

João Nirton Steffen

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema que apresento trata de relatar minha experiência em gestão pública de 1974 a 2003 com a intenção de colaborar para a reflexão dos gestores do esporte colocando os diferentes caminhos que a Educação Física percorreu no Rio Grande do Sul durante este período.

A gestão, enquanto teoria e pesquisa, é recente em Educação Física apesar de ser muito eficaz em sua prática. É a prática pela prática como diz Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1996) necessitando de uma reflexão e é aqui que me coloco.

O conceito gestão tem como sinônimos, o ato ou efeito de gerir, gerência e ainda administração. Como conteúdos, eram estudados nos cursos de administração e por isto, distante da Educação Física até que, a demanda social aproximou estas áreas do conhecimento.

A temática gestão em políticas públicas vem tornando-se alvo atualmente de estudos, seminários e pesquisas mostrando assim, uma nova demanda na Educação Física.

Eu entendo que, o poder público deve, por meio de políticas públicas, prestar serviços à comunidade e que contribuam para a qualidade de vida (através do esporte e lazer) aos cidadãos do Estado e Município.

Como disse, minha contribuição será a de relatar e refletir sobre duas experiências em gestão de políticas públicas no esporte. Uma foi no âmbito estadual, como Coordenador esportivo da 2ª Delegacia de Educação, (hoje Coordenadoria de Educação) e Coordenador esportivo da 6ª região com os municípios sede: São Leopoldo (2ª DE), Osório (11ª DE) Guaíba (12ª DE), Canoas (27ª DE), Gravataí (28ª DE), Taquara (38ª DE), durante 18 anos, nos

Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) e Jogos Intermunicipais (JIRGS). Ao todo totalizavam 74 municípios.

A outra é no âmbito municipal, como Diretor de Esportes, na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de São Leopoldo, RS, onde exerço a função há quatro anos. Neste artigo não tratarei do JIRGS, ficará para outra oportunidade.

A GESTÃO COMO COORDENADOR ESPORTIVO

Minha atuação específica de gestão estadual foi de 1974 a 1993 que passo a detalhar colocando como eram pensadas as políticas do esporte no Rio Grande do Sul nesta época.

O Estado do RS era dividido em oito regiões pela Secretaria da Educação para o desenvolvimento das ações desportivas. Era assim distribuído: primeira região, com sede em Porto Alegre; a segunda região com sede em Santana do Livramento; a terceira região, com sede em Santo Ângelo; a quarta região com sede em Erechim; a quinta região, com sede em Caxias do Sul; a sexta região, com sede em São Leopoldo; a sétima região, com sede em Santa Maria e a oitava região com sede em Pelotas.

Até 1985, funcionava na Secretaria da Educação, o Departamento de Educação Física e Desporto, o DED. Havia um diretor e as verbas para as atividades de Educação Física e Esportes estavam vinculadas à secretaria como um todo, com algumas rubricas específicas.

A filosofia, nesta época, estava baseada em um trabalho mais operacional, com uma estrutura centrada apenas no regulamento geral e técnico que era deliberado no ECID (Encontro de Coordenadores e Inspectores Desportivo) que eram realizados anualmente para definir as modalidades, regulamentos dos jogos assim como, as alterações que se julgavam necessárias.

Os jogos eram divididos em etapas, organizadas pelas Delegacias de Educação em conjunto com o DED. A primeira etapa era a Fase Municipal, a segunda etapa era a Fase de Delegacia, a terceira etapa era a Fase Regional, a quarta etapa era a Fase Final.

As categorias eram: Mirim, Infantil, Juvenil podendo participar escolas estaduais, particulares, municipais e federais.

Os Jogos neste período eram denominados de: Campeonato Escolar Gaúcho.

Em 1986, surge a Subsecretaria de Desporto, uma divisão de caráter político com a intenção de agilizar, de tornar mais autônoma as decisões relativas ao esporte assim como as finanças em nível de Estado. A Educação Física fica sob a jurisdição da Secretaria de Educação e o Esporte com a Subsecretaria de Desporto. Há um subsecretário e as verbas, continuaram vinculadas a Secretaria de Educação, pois as verbas eram provenientes do Governo Federal e Estadual.

Nesta administração o regulamento permanecia o mesmo, com suas divisões por categorias, mesmas etapas, mesmas distribuição de coordenadorias etc.

Em 1988, os jogos escolares passam a ser denominados de I Jogos da Juventude Escolar Gaúcha tendo como primeira final estadual, a modalidade de voleibol em Bagé de 13 a 16 de outubro. Nesta gestão os jogos foram divididos em dois grupos. Grupo A, escolas estaduais e municipais; Grupo B, escolas federais e particulares.

Nesta mesma administração, em 1989, nasce uma nova filosofia em termos de jogos. Começam a surgir, no período das finais dos Jogos, palestras e debates sobre o papel da Educação Física e do Esporte no contexto brasileiro. Em cada final, havia temas diferentes a serem abordados e discutidos com os técnicos e professores participantes, proferidas por diferentes profissionais de renome nacional, além dos congressos técnicos já conhecidos e agendados.

Em 1990, no III Jogos da Juventude Escolar Gaúcha, passa a ter uma nova diferenciação, reforça-se o desporto como fenômeno social. Passa a ser discutido o desporto como co-responsável no processo educacional e surge a filosofia debatida durante os jogos sobre o Esporte educação, Esporte participação, Esporte como performance, seguindo o pensamento de Tubino (1988).

Nesta administração, surge a divisão dos jogos coletivos em QUARTOS, processo muito discutido e debatido no meio esportivo. Também nesta administração foi distribuído um material educativo sobre os jogos em vídeo para todas as Delegacias de Educação para complementar o assunto após a participação dos professores nas palestras.

Em 1991 muda a gestão e os jogos passam a chamar-se novamente Jogos Escolares do Rio Grande do Sul – JERGS onde foi decidido voltar-se às regras internacionais como eram os jogos anteriormente. Em 1992, não muda a gestão, mas houve mudança no nome dos jogos que passou a ser Jogos da Criança. Em 1993 os Jogos voltam a denominar-se Jogos Escolares do Rio Grande do Sul - JERGS com a filosofia tradicional dos antigos jogos, sem quaisquer alterações.

A GESTÃO COMO DIRETOR DE ESPORTES DA SMEC

De 2000 a 2001, a gestão do esporte no Município de São Leopoldo era vinculado a SEMTUR, Secretaria Municipal de Turismo Desporto e Lazer. Assumi a função de diretor de Departamento de Desporto e Lazer recebendo este departamento sem nenhum projeto ou atividade em andamento e sem registro de atividades realizadas ou a realizar. Até o momento, as atividades esportivas no município eram voltadas somente para eventos esportivos de grande porte como, por exemplo: sede de JIRGS, Copa América de Futsal, jogos da Seleção Brasileira de Voleibol feminino, jogos da Seleção Brasileira de Basquete, jogos da Seleção Brasileira de Futsal, entre outros.

O Ginásio Municipal Celso Morbach é um dos maiores do Estado. Atende a várias demandas solicitadas pela comunidade como, por exemplo, concentrações religiosas, shows artísticos, feiras, campeonatos, cedência ao Tribunal Regional Eleitoral – TRE.

Como diretor pensei em estruturar o departamento e realizar um planejamento voltado às atividades a serem realizadas no decorrer do ano e as prioridades quanto ao gerenciamento do ginásio de esportes.

A intenção foi utilizar o ginásio em sua totalidade com atividades esportivas voltadas a todos os segmentos da sociedade (crianças, jovens e

adultos) visto que até o momento era utilizado esporadicamente por outras entidades, quando solicitadas para eventos esportivos. Culturalmente o ginásio era utilizado para os mais diferentes fins.

A partir de janeiro de 2001, o Desporto passa a estar vinculado a Secretaria de Educação e Cultura, mantendo o cargo de Diretor do Departamento de Desporto e Lazer. A partir desta data, foi estruturado de fato o departamento com uma equipe de trabalho.

A equipe de funcionários nos anos de 2001, 2002 foi composta por pessoas de vinculação política (CC - cargo comissionado) sem formação específica (3), contratados com outra formação (1), estagiária de Educação Física (1) professores de Educação Física (2), e funcionário remanejado (1). Em 2003 o quadro alterou-se com a saída de um funcionário sem formação específica (CC - cargo comissionado).

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Várias ações foram planejadas para implementar o funcionamento efetivo do Ginásio Municipal Celso Morbach com a intenção de fazê-lo funcionar com atividades esportivas.

São Leopoldo sempre foi celeiro de jovens desportistas repassando-os para outros clubes e entidades do Estado, assim como, estes jovens foram representando o município em competições em níveis estaduais, nacionais e internacionais.

Nesta linha de raciocínio, as ações do Departamento de Desporto e Lazer, induziram seu planejamento para oferecer à comunidade seu espaço físico, sua estrutura administrativa com a intenção de tornar o cidadão um usuário freqüente como também, tornar o Ginásio um ambiente sócio-esportivo-cultural da cidade.

Os dois projetos iniciados em 2001 e que estão funcionando até o presente momento são:

- a) Escolinhas de Futsal, Voleibol, Recreação e Capoeira nos turnos da manhã e tarde. Mais de 1.200 crianças foram beneficiadas de agosto de 2001 a dezembro de 2003;

- b) Olimpíada Escolar entre escolas municipais. 85% das escolas municipais participaram e os jogos em sua grande maioria foram no Ginásio Municipal.

A avaliação realizada nos últimos três anos na área desportiva, aponta para indicadores sociais (interno para o departamento e externo para a comunidade) altamente significativos. As escolinhas foram oferecidas gratuitamente e reforçou a imagem do esporte na comunidade.

A partir de agosto de 2002, começamos o atendimento para a terceira idade com atividades físicas, duas vezes por semana no turno da manhã.

Houveram outras atividades esportivas realizadas neste período, como: Guri Bom de Bola, I Jogos da Infância e da Juventude entre Bairros e Estação Cultura em parcerias com outras entidades. Jogos Abertos de São Leopoldo, Torneio de Verão (Futsal), Copa Junior de Futsal, I, Rústicas, Passeios Ciclísticos, e Jogos da Educação de Jovens e Adultos foram novos projetos do departamento.

Creio que aos poucos fomos atingindo os objetivos propostos pela gestão municipal, pois a comunidade está sendo beneficiada nas mais diferentes formas de atendimentos (iniciativa própria ou de parceria) e não só como vinha sendo feito anterior ao ano 2000.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso concluir que minha caminhada pela gestão foi uma construção de vida gratificante, pois sempre vivi o esporte tanto como atleta quanto professor e gestor.

A visão administrativa que adquiri me oportuniza dizer que, apesar de todos os secretários e subsecretários com quem trabalhei estarem com boas intenções, suas administrações foram pouco democráticas a ponto de não levarem em consideração a experiência dos técnicos e dos profissionais da área.

Estas administrações foram, muitas vezes, levadas por ideais políticos partidários e ou particulares o que, na maioria das vezes, dificultou e ou, prejudicou de algum modo o que já estava em andamento.

A troca de diversos dirigentes políticos, num curto espaço de tempo, prejudicou sobremaneira o desenvolvimento das ações técnicas-pedagógicas nos setores de gestão como exemplo, a demora na viabilização das verbas, as decisões administrativas com relação às políticas conjuntas com os Delegados de Educação e ou Secretarias e setores, entre outras.

É importante salientar que a equipe de coordenadores, colegas de jornada desse período, sob minha coordenação na gestão pública, desempenhou um trabalho responsável, eficiente e profissional que resultou numa amizade duradoura assim como, no sucesso das atividades desenvolvidas em nossos setores e municípios.

O fato das verbas públicas estarem atreladas a outros segmentos (repartições) causava demora e burocracia. Muitas vezes, os atrasos ocasionaram problemas para os pagamentos de arbitragens, transportes e alimentações (rubricas já definidas pelas secretarias).

Atualmente, os projetos referentes ao desporto e lazer passam por uma certa dificuldade tanto em nível financeiro no Estado e Município quanto por prioridades administrativas.

No município de São Leopoldo, com a alteração de secretarias (criando-se novas, retirando-se outras ou redistribuindo para outros segmentos) gera uma readaptação por parte de chefias e funcionários a estas atreladas dificultando o andamento das atividades previstas no plano plurianual.

Penso ser fundamental um repensar nas administrações públicas na área de esporte e lazer. A prática pela prática deve ser substituída pela Reflexão sobre a Prática como diz Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1996), Nóvoa et al. (1995). Estamos num mundo de mudanças. Urge novas formas de pensar administração pública, aproximar o pensamento de “negócio” como falam os administradores. Lovatto (2001, p.47) diz: “Hoje o empresário e o executivo estão sendo desafiados a construir a capacidade de inovar profundamente o conceito de negócio”. O esporte e o lazer são cada vez mais uma forma de negócio. Acredito que a gestão está no entendimento da pessoa que dirige. Por isto, busco hoje, aproximar minha experiência com a

teoria sobre gestão em esportes em autores como: Tubino (1988, 2000), entre outros.

Com certeza, nós técnicos somos sabedores que há diferentes caminhos, diferentes formas de administrar o esporte e diferentes maneiras de organizar eventos. O que necessitamos é que o gestor da administração pública, no setor desportivo, seja um profissional da área, que entenda de gestão e com liberdade de viabilizar, com seus pares administrativos, o que a demanda da sociedade necessita visto que, atualmente o esporte e o lazer mobilizam os ideários da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1996.

LOVATTO, S. A gestão estratégica como diferencial para o sucesso das empresas. **Revista Global Manager**, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2001.

NÓVOA, A. et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

TUBINO, M. G. **Repensando o esporte brasileiro**. São Paulo, SP: Ibrasa, 1988.

_____. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

A INFLUÊNCIA DOS EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO SOBRE AS ADAPTAÇÕES MUSCULOESQUELÉTICAS QUE OCORREM COM O ENVELHECIMENTO ASSOCIADO À DIMINUIÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA

Claudinara Botton Dal Paz

INTRODUÇÃO

Um novo perfil demográfico tem sido formado, em função do aumento da população idosa no Brasil e no mundo¹⁻². O desafio deste século será cuidar da população de mais de 32 milhões de idosos no Brasil, com prevalência de doenças crônicas e incapacitantes³. Desta forma, a manutenção do sistema musculoesquelético é de suma importância para o controle da capacidade funcional desta população⁴, considerando, ao abordar estes dados, a mudança no estilo de vida em função da evolução tecnológica, o que favorece o sedentarismo influenciando na capacidade de realização de atividades da vida diária, principalmente na população idosa.

As alterações musculoesqueléticas relacionadas ao envelhecimento são caracterizadas por redução na secção transversa do músculo⁵, diminuição da massa e força muscular e aumento da rigidez nas articulações, tendões e músculos⁶⁻⁷⁻⁸, diminuição da mobilidade e do equilíbrio⁹ e da flexibilidade¹⁰. A flexibilidade declina em média 20% a 50% entre 30 e 70 anos. Neste sentido, exercícios de alongamento são importantes para prevenir o seu declínio¹¹, sendo uma prática importante para a saúde e desempenho físico¹².

O aumento da flexibilidade pode ser observado mediante a aplicação de técnicas de alongamento como o alongamento estático (AE) e por facilitação neuromuscular proprioceptiva (FNP), entre outras. O AE de baixa intensidade e longa duração é preferido pela eficiência, baixo risco de lesão e simplicidade de execução¹³, sendo mais recomendado para indivíduos

idosos¹⁴. No entanto Feland; Myrer e Merryll (2001b) destacam que em atletas do sexo masculino de 55 a 64 anos a técnica contrair-relaxar (CR) por FNP foi mais eficaz do que a técnica de AE em ganho de flexibilidade aguda nos músculos isquiotibiais.

Ressalta-se que os exercícios de alongamento quando realizados de forma adequada, melhoram a condição fisiológica, incrementando a flexibilidade e possibilitando a preservação da saúde e funcionalidade dos idosos.

AUMENTO DA POPULAÇÃO IDOSA

A estrutura etária brasileira apresenta modificações relacionadas à diminuição da população jovem e aumento da população idosa. A queda da fecundidade e da mortalidade são fatores que influenciam esta transição, o que resultará em uma população com perfil envelhecido e ritmo mais baixo de crescimento, quase negativo. No ano de 1940, a vida média do brasileiro mal atingia os 50 anos de idade (45,5 anos). Os avanços da medicina e as melhorias nas condições gerais de vida da população repercutiram no sentido de elevar a expectativa de vida ao nascer, tanto que, 40 anos mais tarde, este indicador elevou-se em 17 anos (62,6 anos, em 1980). A barreira dos 70 anos de vida média foi rompida por volta do ano 2000, quando se observou um aumento na expectativa de vida passando para 70,4 anos.¹

Segundo a projeção, o Brasil continuará aumentando anos na vida média de sua população. O índice de envelhecimento atesta que em 2000, para cada grupo de 100 crianças de 0 a 14 anos, havia 18,3 idosos de 65 anos ou mais e em 2050, a relação poderá ser de 100 para 105,6.¹ Estes dados remetem a uma maior preocupação com a prevenção e manutenção da saúde dos idosos, e para que esta população possa preservar a capacidade de realização de tarefas da vida diária é necessário manter uma rotina de atividades físicas.

ADAPTAÇÕES DO MÚSCULO ESQUELÉTICO AO ENVELHECIMENTO

O músculo esquelético é composto por células alongadas e multinucleadas chamadas fibras. Uma fibra muscular contém feixes de miofibrilas, sendo cada uma, matriz dos sarcômeros. O número de fibras no músculo é determinado no nascimento e poucas mudanças ocorrem ao longo do ciclo da vida, exceto em casos de lesão ou doença¹⁶. Em contrapartida, o número de miofibrilas e consequente área de secção transversa da fibra muscular pode mudar, aumentando com o crescimento normal ou por hipertrofia induzida pelo treinamento de força e diminuindo com a atrofia associada com imobilização, doença ou velhice.

A diminuição da massa muscular associada ao envelhecimento é chamada de sarcopenia e ocorre nesta fase por uma diminuição da contratilidade das fibras musculares, resultante da redução dos receptores rianodina e dihidropiridina que auxiliam na despolarização da membrana e liberação dos íons cálcio, ocasionando o desacoplamento da excitação-contração⁵. Para Lowe *et al.* (2001), o envelhecimento está relacionado a redução na capacidade de geração de força, pelo menos em parte, como resultado de defeitos nas proteínas contráteis. Isso sugere que mudanças na estrutura da miosina podem comprometer a função do músculo.

E o envelhecimento também está relacionado ao estresse oxidativo (EO), que resulta em uma perda progressiva na eficiência funcional de vários processos celulares¹⁷. Um estudo de Renault *et al.* (2002), mostra perda da viabilidade, curta duração de vida e diminuição da capacidade de proliferação das células satélite quando colocadas sob EO por 30 minutos no Peróxido de Hidrogênio (H₂O₂). Przybyla *et al.*, (2006) destacam também que alterações nas citocinas contribuem para modificações musculares em idosos. Neste sentido, os idosos tem maior dificuldade em manter e/ou aumentar a massa muscular, portanto a sua resposta musculoesquelética ao exercício é diferente da dos jovens.

ALTERAÇÕES NA FLEXIBILIDADE DE PESSOAS IDOSAS

O envelhecimento promove um déficit nas funções do sistema musculoesquelético. Entre tais alterações, destaca-se a perda de flexibilidade, que pode ser caracterizada por encurtamento adaptativo musculotendíneo, e ocorre mais comumente nos músculos biarticulares, sendo os isquiotibiais o grupo muscular mais afetado¹⁰. Ou seja, a diminuição do uso da musculatura, associada ao envelhecimento, pode resultar em certo grau de encurtamento muscular, reduzindo assim a amplitude de movimento (ADM)²⁰. A ADM é definida por Kendall (1995), como o número de graus de movimentos existentes em uma articulação, é reduzida a partir da quarta década de vida e esta redução progride nos anos seguintes²².

A flexibilidade, definida como a amplitude de movimento disponível por parte de uma articulação⁴, declina em média 20% a 50% entre 30 e 70 anos¹¹. Este evento, que ocorre com o envelhecimento, pode ser acentuado pela redução das atividades físicas e resulta em diminuição na ADM de articulações como as do quadril e do joelho, por possíveis alterações do tecido conjuntivo, componentes articulares e arquitetura muscular⁹. Ocorre também maior rigidez muscular e maior resistência a deformação²³ devido ao aumento da quantidade de colágeno que se acentua continuamente com a idade⁷. O colágeno é um componente importante do tecido conjuntivo e por sua complacência baixa, pequenos aumentos deste tecido fibroso aumentam consideravelmente a rigidez muscular²⁴ e músculos encurtados sofrem aumento na densidade do tecido conjuntivo. O que torna possível entender porque os músculos encurtados tem menor elasticidade²⁵.

O ALONGAMENTO DAS UNIDADES MUSCULOTENDÍNEAS

O movimento humano é mais eficiente quando o corpo é flexível e capaz de executar funções sem restrição²⁶. E o mover-se está vinculado à vida e a sobrevivência, sendo a flexibilidade um de seus aspectos²⁷. Intervenções com exercícios de alongamento são capazes de aumentar a

ADM, melhorando a flexibilidade. O alongamento pode ser definido como uma intervenção que aplica tensão aos tecidos moles e induz ao aumento na extensibilidade destes tecidos, sendo amplamente usado para aumentar a mobilidade articular²⁸.

A flexibilidade tem se tornado importante no âmbito da atividade física desportiva e da saúde e está relacionada ao biotipo, sexo, idade, estrutura óssea e articular, estado de saúde e outros fatores²⁶. A função elástica do músculo depende não somente da dimensão externa, mas também da estrutura interna e da morfologia das fibras²⁹. A fibra muscular é sensível e se adapta às alterações em seu comprimento, quando alongada ou encurtada. Isso acontece devido à relação tensão-comprimento da fibra. A força isométrica máxima é produzida quando o sarcômero atinge um comprimento próximo ao seu comprimento de repouso, ou seja, 2,0-2,25 μm e essa tensão diminui quando o sarcômero é alongado ou encurtado³⁰. Para manter o comprimento fisiológico e funcional da fibra muscular, a adaptação ocorre com a adição ou remoção dos sarcômeros em série, considerando que os filamentos de actina e miosina tem comprimento constante³¹. Nessa perspectiva, quando o comprimento do sarcômero atinge 2,7 μm é induzida a sarcomerogenese³².

Então, os efeitos cumulativos de um regime de alongamento podem levar a adaptações mais duradouras no comprimento e extensibilidade dos músculos. E deformações plásticas e elásticas ocorrem no tecido musculoesquelético quando submetido a um programa de alongamento³³, sendo que alterações plásticas modificam a estrutura do músculo e são permanentes e as elásticas retornam a forma original após a retirada do estímulo³⁴.

A resposta do organismo a programas de exercícios de alongamento pode ser influenciada pela intensidade, frequência, duração, tipos de alongamento e condição musculoesquelética. Assim como existem diferentes abordagens para os ganhos de ADM: estas podem ser explicadas pelo relaxamento ao estresse, que ocorre nos primeiros 15s de alongamento³⁵, às propriedades viscoelásticas das unidades musculotendíneas³⁴ e ou do tecido conjuntivo destas unidades³³, adaptações neurais pelo fuso muscular e

órgão tendinoso de Golgi (OTG)³⁶, possível adição dos sarcômeros em série³⁷⁻³⁸ e tolerância ao alongamento³⁹. Mitchel *et al.* (2007) realizaram um estudo o qual explicou a tolerância ao alongamento, com alterações na percepção da dor, já que exercícios de resistência produzem um efeito analgésico, o que pode contribuir para o sucesso dos ganhos de ADM através das técnicas de Facilitação Neuromuscular Proprioceptiva (FNP). Não obstante, Coutinho *et al.* (2004) comprovaram a adição de sarcômeros em série em músculos imobilizados na posição de encurtamento, o que comprova o efeito crônico da intervenção com técnicas de alongamento.

O alongamento pode ser aplicado por diferentes técnicas, sendo que as mais estudadas são o alongamento balístico, estático e por FNP¹⁴⁻⁴¹⁻⁴²⁻⁴³⁻⁴⁴⁻⁴⁵⁻²³⁻⁴⁶. O incremento da flexibilidade após os exercícios foi relatado por autores, que realizaram protocolos de alongamento por FNP²²⁻¹⁵⁻⁴⁴⁻⁴⁷⁻⁴⁸ e com programas de alongamento estático (AE) também encontraram melhoras na ADM de idosas⁴⁵⁻⁴³⁻¹⁴⁻¹¹.

Mas independentemente da técnica utilizada, a intensidade do estímulo do alongamento pode influenciar significativamente as adaptações relacionadas à ADM⁴². Alongamentos de baixa intensidade e longa duração podem melhorar a ADM entre pessoas idosas devido ao montante de tecido conjuntivo, aumento de rigidez e diminuição da elasticidade que pode ocorrer com o processo de envelhecimento⁴³. Considerando-se, de acordo com Feland *et al.* (2001a), que um alongamento de longa duração seja superior a 30 s de duração para uma repetição e alongamento de baixa intensidade, seja baseado na percepção de cada sujeito ao início de desconforto da parte posterior de coxa, no caso de alongamento de isquiotibiais. Além disso, é importante que o alongamento seja realizado lentamente, assim a probabilidade de acontecer o reflexo de estiramento, ou reflexo miotático, que é a contração do músculo alongado, é menor do que se o alongamento for realizado rapidamente⁴⁹.

Segundo Ronsky, Nigg e Fisher (1995), um programa de atividades físicas para idosos deve fornecer o máximo de benefícios para a saúde e minimizar o risco potencial de lesões. Tal descoberta pode favorecer um maior entendimento quanto às recomendações para a participação em

atividades físicas, com o objetivo de manter e ou melhorar a mobilidade independente em idosos. Portanto, atividades físicas adequadas podem manter as funções musculoesqueléticas, mesmo em pessoas com idade avançada, da mesma forma que a ausência de atividades físicas está também associada com diversos sinais e sintomas osteomioarticulares, que podem afetar negativamente as atividades funcionais do idoso⁵¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é possível observar que o aumento da população idosa exige maiores preocupações no que se refere a sua saúde e funcionalidade. É importante considerar que o organismo humano sofre alterações com o envelhecimento, sendo evidenciadas neste trabalho as referentes ao sistema musculoesquelético e que tais alterações influenciam na flexibilidade, podendo resultar em incapacidades físicas. No entanto, as técnicas de alongamento podem reduzir os efeitos do envelhecimento considerando que são eficientes no aumento da ADM e flexibilidade. Portanto, os assuntos abordados no presente estudo trazem contribuições importantes para a prevenção e terapêutica de idosos, especialmente no que diz respeito ao direcionamento da prescrição de exercícios de alongamento, de acordo com o objetivo a ser alcançado.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da População do Brasil por sexo e idade, 1980-2050**. Revisão 2008.

Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/estimativa2004/metodologia.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2009.

CARVALHO, J. A. M.; RODRÍGUEZ-WONG, L. L. A transição da estrutura etária da população brasileira na primeira metade do século XXI. **Cad Saúde Pública**, v. 24, n. 3, p. 597-605, 2008.

RAMOS, L. R. Fatores determinantes do envelhecimento saudável em idosos Residentes em centro urbano: Projeto Epidoso, São Paulo. **Cad Saúde Pública**, v. 19, n. 3, p. 793-98, 2003.

COELHO, L. P. S. O treino da flexibilidade muscular e o aumento da amplitude de movimento: uma revisão crítica da literatura. **Rev Desporto e Saúde**, v. 4, n. 4, p. 59-70, 2007.

ZHONG, S.; CHEN, C. N.; THOMPSON, L. V. Sarcopenia of ageing: Functional, Structural and Biochemical Alterations. **Rev Bras Fisioter**, v. 11, n. 2, p. 91-97, 2007.

TAAFFE, D. R. Sarcopenia. Exercise as a treatment strategy. **Reprinted from Aust Fam Physician**, v. 36, n. 3, p. 130-33, 2006.

ALNAQEEB, M. A.; AL ZAID, N. S.; GOLDSPINK, G. Connective tissue changes and physical properties of developing and ageing skeletal muscle. **J Anat**, v. 139, n. 4, p. 677-89, 1984.

LOWE, D.A.; SUREK, J. T.; THOMAS, D. D.; THOMPSON L. V. Electron paramagnetic resonance reveals age-related myosin structural changes in rat skeletal muscle fibers. **Am J Physiol Cell Physiol**, Cell Physiology, v. 280, n. 3, p. 540-47, 2001.

NONAKA, H.; MITA, K.; WATAKABE, M.; AKATAKI, K; SUZUKI, N; OKUWA, T; YABE, K. Age-related changes in the interactive mobility of the hip and knee joints: a geometrical analysis. **Gait Posture**, v. 15, n. 3, p. 236-43, 2002.

SAFRAN, M. R.; SEABER, A. V.; GARRETT, W. E. Warm-up and muscular injury prevention: an update. **Sports Med**, v. 8, n. 4, p. 239-49, 1989.

GAJDOSIK, R. L.; VANDER LINDEN, D. W.; MC NAIR, P. J.; WILLIAMS, A. K.; RIGGIN, T. J. Effects of an eight-week stretching program on the passive-elastic properties and function of the calf muscles of older women. **Clin Biomech**, v. 20, n. 9, p. 973-83, 2005.

ETNYRE, B. R.; ABRAHAM, L. D. Gains in Range of Ankle Dorsiflexion Using Three Popular Stretching Techniques. **Am J Phys Med**, v. 65, n. 4, p.189-96, 1986.

KNIGHT, C. A.; RUTLEDGE, C. R.; COX, M. E.; ACOSTA, M.; HALL, S. J. Effect of superficial heat, deep heat, and active exercise warm-up on the extensibility of the plantar flexors. **Phys Ther**, v. 81, n. 6, p. 1206-14, 2001.

ZAKAS, A.; BALASKA, P.; GRAMMATIKOPOULOU, M. A.; ZAKAS, N.; VERGOU, A. Acute effects of stretching duration on the range of motion of elderly women. **J Bodyw Mov Ther**, v. 9, n. 4, p. 270-276, 2005.

FELAND, J. B.; MYRER, J. W.; MERRILL, R. M. Acute changes in hamstring flexibility: PNF versus static stretch in senior athletes. **Phys Ther Sport**, v. 2, n. 4, p. 186-93, 2001b.

WILMORE, J. H.; COSTILL, D. L.; KENNEY, W. L. **Fisiologia do esporte e do exercício**. Tradução Fernando Gomes do Nascimento. 4. ed. São Paulo, SP: Manole, 2010.

SOHAL, R. S.; WEINDRUCH, R. Oxidative stress, caloric restriction, and aging. **Science**, v. 273, n. 5271, p. 59-63, 1996.

RENAULT, V.; THORNELL, L.; BUTLER-BROWNE, G.; MOULY, V. Human skeletal muscle satellite cells: aging, oxidative stress and the mitotic clock. **Exp Gerontol**, v. 37, n. 10-11, p. 1229-36, 2002.

PRZYBYLA, B.; GURLEY, C.; HARVEY, J. F.; BEARDEN, E.; KORTEBEIN, P.; EVANS, W. J.; SULLIVAN, D. H.; PETERSON, C. A.; DENNIS, R. A. Aging alters macrophage properties in human skeletal muscle both at rest and in response to acute resistance exercise. **Exp Gerontol**, v. 41, n. 3, p. 320-327, 2006.

SPIRDUSO, W. W. **Physical dimensions of aging**. Illinois: Human Kinetics, 1995.

KENDALL, F. P. **Músculos provas e funções**. Tradução: Lilia Breternitz Ribeiro. São Paulo, SP: Manole, 1995.

FERBER, R.; GRAVELLE D. C.; OSTERNIG, L. R. Effect of Proprioceptive Neuromuscular Facilitation Stretch Techniques on Trained and Untrained Older Adults. **JAPA**, v. 10, n. 2, p. 132-42, 2002.

HOLLAND, G. J.; TANAKA, K.; SHIGEMATSU, R.; NAKAGAICHI, M. Flexibility and physical functions of older adults: a review. **JAPA**, v. 10, n. 2, p. 169-206, 2002.

ALTER, M. J. **Science of flexibility**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 1996.

WILLIAMS, P. E.; GOLDSPINK, G. Connective tissue changes in immobilized muscle. **J Anat**, v. 138, n. 2, p. 343-350, 1984.

MATTES, A. L. Active isolated stretching. **J Bodyw Mov Ther**, v. 1, n. 1, p. 28-33, 1996.

ROSARIO, J. L. R.; MARQUES, A. P.; MALUF, A. S. Aspectos clínicos do alongamento: uma revisão de literatura. **Rev Bras Fisioter**, v. 8, n. 1, p.1-6, 2004.

HARVEY, L.; HERBERT, R.; CROSBIE, J. Does stretching induce lasting increases in joint ROM? A systematic review. **Physiother Res Int**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2002.

- BEST, T. M.; McELHANEY, J.; GARRET, W. E.; MYERS, B. Characterization of the passive responses of live skeletal muscle using the Quasi-linear Theory of Viscoelasticity. **J Biomech**, v. 27, n. 4, p. 413-19, 1994.
- GORDON, A. M.; HUXLEY, A. F.; JULIAN, F. J. The variation in isometric tension with sarcomere length in vertebrate muscle fibers. **J Physiol**, v. 184, p. 170-192, 1966.
- WILLIAMS, P. E. Effect of intermittent stretch on immobilized muscle. **Ann Rheum Dis**, v. 47, n. 12, p. 1014-16, 1988.
- CAIOZZO, V. J.; UTKAN, A.; CHOU, R.; KHALAFI, A.; CHANDRA, H.; BAKER, M.; ROURKE, B.; ADAMS, G.; BALDWIN, K. E.; GREEN, S. Effects of distraction on muscle length: mechanisms involved in sarcomerogenesis. **Clin Orthop Relat Res**, v. 403, p.133-145, 2002.
- GAJDOSIK, R. L. Passive extensibility of skeletal muscle: review of the literature with clinical implications. **Clin Biomech**, v. 16, n. 2, p. 87-101, 2001.
- TAYLOR, D. C.; DALTON, J. D.; SEABER, A. V.; GARRETT, W. E. Viscoelastic properties of muscle-tendon units: The biomechanical effects of stretching. **Am J Sports Med**, v. 18, n. 3, p. 300-08, 1990.
- MCHUGH, M. P.; MAGNUSSON, S. P.; GLEIM, G. W.; NICHOLAS, J. A. Viscoelastic stress relaxation in human skeletal muscle. **Med Sci Sports Exerc**, v. 24, n. 12, p.1375-82, 1992.
- DAVIS, D. S.; ASHBY, P. E.; MCCAULE, K. L.; MCQUAIN, J. A.; JAIME, M. W. The effectiveness of 3 stretching techniques on hamstring flexibility using consistent stretching parameters. **J Strength Cond Res**, v. 19, n. 1, p. 27-32, 2005.
- DEYNE, P. G. D. Application of passive stretch and it implications for muscle fibers. **Phys Ther**, v. 81, n. 2, p. 819-27, 2001.
- COUTINHO, E. L.; GOMES, A. R. S.; FRANÇA, C. N.; OISHI, J.; SALVINI, T. F. Effect of passive stretching on the immobilized soleus muscle fiber morphology. **Braz J Med Biol Res**, v. 37, n. 12, p. 1853-61, 2004.
- REES, S. S.; MURPHY, A. J.; WATSFORD, M. L.; MCLACHLAN, K. A.; COUTTS, A. J. Effects of Proprioceptive Neuromuscular Facilitation Stretching on Stiffness and Force-producing characteristics of the Ankle in Active Women. **J Strength Cond Res**, v. 21, n. 2, p. 572-77, 2007.
- MTCHELL, U. H.; MYRER, J. W.; HOPKINS, J. T.; HUNTER, I.; FELAND, J. B.; HILTON, S. C. Acute Stretch Perception Alteration Contributes to the Success of the PNF "Contract-Relax" Stretch. **J Sport Rehabil**, v. 16, n. 2, p. 85-92, 2007.

NELSON, R. T.; BANDY, W. D. Eccentric training and static stretching improve hamstring flexibility of high school males. **J Athl Train**, v. 39, n. 3, p. 254-258, 2004.

BHERING, E. L.; GOMES, E. C.; BERGAMINI, J. C.; MENZEL, H. J.; CHAGAS, M. H. Efeito de duas diferentes intensidades de alongamento na amplitude de movimento articular. **Rev Bras Med Esporte**, v. 14, n. 2, p. 99-103, 2005.

FELAND, J. B.; MYRER, J. W.; SCHULTHIES, S. S.; FELLINGHAM, G.W.; MEASOM, G. W. The effect of duration stretching of the hamstring muscle group for increasing range of motion in people aged 65 years or older. **Phys Ther**, v. 81, n. 5, p. 1110-17, 2001a.

FELAND, J. B.; MARIN, H. N. Effect of submaximal contraction intensity in contract-relax proprioceptive neuromuscular facilitation stretching. **Br J Sports Med**, v. 38, n. 4, p. 12-18, 2004.

RODAKI, A. L. F.; SOUZA, R. M.; UGRINOWITSCH, C.; CRISTOPOLISKI, F.; FOWLER, N. E. Transient effects of stretching exercises on gait parameters of elderly women. **Man Ther**, v. 14, n. 2, p. 167-172, 2009.

BANDY, W. D.; IRION, J. M.; BRIGGLER, M. The effect of time and frequency of static stretching on flexibility of the hamstring muscles. **Phys Ther**, v. 77, n. 10, p. 1090-96, 1997.

OSTERNIG, L. R.; ROBERTSON, R. N.; TROXEL, R. K.; HANSEN, P. Differential responses to proprioceptive neuromuscular facilitation (PNF) stretch techniques. **Med Sci Sports Exerc**, v. 22, n. 1, p. 106-11, 1990.

SURBURG, P. R.; SCHRADER, J. W. Proprioceptive neuromuscular facilitation techniques in sports medicine. A reassessment. **J Athl Train**, v. 32, n. 1, p. 34-39, 1997.

COHEN, H. **Neurociência para fisioterapeutas**: incluindo correlações clínicas. Tradução Marcos Ikeda. São Paulo, SP: Manole, 2001.

RONSKY, J. L.; NIGG, B. M.; FISHER V. Correlation between physical activity and the gait characteristics and ankle joint flexibility of the elderly. **Clin Biomech**, v. 10, n. 1, p. 41-49, 1995.

LIMA-COSTA, M. F.; BARRETO, S. M.; GIATTI, L. Condições de saúde, capacidade funcional, uso de serviços de saúde e gastos com medicamentos da população idosa brasileira: um estudo descritivo baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Cad Saúde Pública**, v. 19, n. 3, p.735-743, 2003.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Bookman Old Style,
formato e-book, pdf, em novembro de 2015.