

# CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CESUMAR

# Dez Anos de História





**CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DO CESUMAR  
10 Anos de História**

Organizadores:  
**Joaquim Martins Junior**  
**Jacqueline da Silva Nunes Pereira**

2013



## CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ

**Reitor: Wilson de Matos Silva**

**Vice-reitor: Wilson de Matos Silva Filho**

**Pró-reitor de Ensino: Valdecir Antonio Simão**

**Diretora de Pesquisa: Ludhiana Ethel Kendrick de Matos Silva**

**Diretora do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde: Solange Munhoz Arroyo Lopes**

**Coordenador do Curso de Educação Física: Humberto Garcia de Oliveira**



**JOAQUIM MARTINS JUNIOR E  
JACQUELINE DA SILVA NUNES PEREIRA  
Organizadores**

**CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DO CESUMAR**

**10 Anos De História**

Maringá  
2013

<b>Revisão da Língua Portuguesa</b>	<b>Débora Azevedo Malentachi; Noiriel Ignácio Santos Leal</b>
<b>Ilustração da Capa</b>	<b>Fotos do Arquivo do Curso de Educação Física do CESUMAR</b>
<b>Capa – arte final</b>	<b>Emerson Andujar Rafael Medeiro Rissato</b>
<b>Editoração</b>	<b>Luiz Carlos Altoé</b>
<b>Comissão Editorial</b>	<b>Valdecir Antonio Simão, Prof. Ms., Centro Universitário de Maringá, Maringá, PR Sergio Luiz Carlos dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR Solange Munhoz Arroyo Lopes, Profª. Dra., Diretora do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS Vanildo Rodrigues Pereira, Prof. Dr., Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR Dartagnan Pinto Guedes, Prof. Dr., Universidade do Norte do Paraná, Londrina, PR Sonia Maria Marques Gomes Bertolini, Profª. Dra., Centro Universitário de Maringá, Maringá, PR Minéia Carvalho Rodrigues, Profª. Dra., Universidade Federal do Mato Grosso, MT</b>
<b>Normalização</b>	<b>Biblioteca do CESUMAR</b>
<b>Fonte</b>	<b>Arial</b>
<b>Tiragem</b>	<b>300 exemplares</b>

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. Diretoria do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

C397 Curso de educação física do Cesumar : 10 anos de história / Joaquim Martins Junior, Jacqueline da Silva Nunes Pereira (organizadores) – Maringá, PR, 2013

250p.  
ISBN: **978-85-459-0220-1**

1. Educação física. 2. Atividade profissional. 3. História. I. Martins Júnior, Joaquim. II. Pereira, Jacqueline da Silva Nunes Pereira III. Título

CDD - 22.ed. 796.07  
CIP - NBR 12899 - AACR/2

Copyright ©2012 para Joaquim Martins Junior e Jacqueline da Silva Nunes Pereira  
Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico, etc. sem a autorização por escrito dos autores.  
Todos os direitos reservados desta edição 2013 para o Centro Universitário de Maringá.

Endereço para correspondência:

CESUMAR Centro Universitário de Maringá.

Av. Guedner, 1610 – Jardim Aclimação, 87.050-390 – Maringá- Paraná – Brasil

Fone: +55 (44) 3027-6360 – Ramal 1138

Site: <http://www.unicesumar.edu.br> – E-mail: [joaquim.martins@unicesumar.edu.br](mailto:joaquim.martins@unicesumar.edu.br)

---

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	09
INTRODUÇÃO .....	11
PARTE1. OS COORDENADORES .....	13
A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CESUMAR. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. Jacqueline da Silva Nunes Pereira .....	15
PARTE 2. OS PROFESSORES .....	41
A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA DA PESQUISA PARA PROFESSORES E ALUNOS DE CURSOS UNIVERSITÁRIOS Joaquim Martins Junior.....	43
QUALIDADE DE VIDA NA TERCEIRA IDADE: UMA PROPOSTA DE TRABALHO MULTIDISCIPLINAR Jacqueline da Silva Nunes Pereira e Terezinha Gomes Faria.....	61
A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO HUMANO Carmem Patrícia Barbosa; Meire Aparecida Lóde Nunes e Vânia de Fátima Matias de Souza .....	73
O ATLETISMO NO ENSINO SUPERIOR Humberto Garcia de Oliveira.....	85
VISÃO EDUCACIONAL DOS ESPORTES COLETIVOS E DA MUSCULAÇÃO Claudio Kravchychyn.....	97
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NA DISCIPLINA RECREAÇÃO E LAZER NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA Giuliano Gomes de Assis Pimentel .....	109

---

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONSTRUÇÃO  
HISTÓRICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA - CESUMAR

Joelma Montelares da Silva;  
Sandra Cristina Cardoso Soncin;  
Cristiane Arroyo Takaki;  
Fernanda Aparecida Astun;  
Rosilene Belloto e  
Graziella Batista Silva Luchiancenkol .....131

RESPOSTAS FISIOLÓGICAS AO TREINAMENTO AERÓBIO

Cristiano Schebeleski Soares .....159

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A CULTURA POPULAR NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jacqueline da Silva Nunes Pereira e  
Wesley Luiz Delconti .....171

MEMÓRIAS DA DANÇA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:  
RELATOS DE UMA DOCENTE

Larissa Michelle Lara .....181

HISTÓRIA DA GINÁSTICA DE ACADEMIAS NO CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CESUMAR

Carlos Gomes de Oliveira .....195

A QUESTÃO DA CISÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DA PRÁXIS PARA A AÇÃO  
PEDAGÓGICA

Vilson Aparecido da Mata..... 207

GRUPO DE GINÁSTICA GERAL DO CESUMAR:  
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Marcela Garcia de Santana  
Vânia de Fátima Matias de Souza .....231

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES PARA  
NECESSIDADES ESPECIAIS

Cristiane Takaki Arroyo.....245



## PREFÁCIO

Quando fui convidada a prefaciar este livro, senti-me honrada e, ao mesmo tempo, preocupada. Honrada, porque reconheço o mérito que me é dado, delegando-me esta tarefa. Preocupada, por ter a responsabilidade de apresentar ao leitor um livro pensado, elaborado e sonhado como resultado de experiências e reflexões de um grupo de professores, cuja prática pedagógica é extremamente comprometida com a educação.

O livro, embora tenha como tema central o relato histórico do curso de Educação Física do Centro Universitário de Maringá, em seus 10 anos de existência, trata também de vários temas relacionados à prática docente, formação de professores, relatos de casos e projetos de extensão comunitária, bem como apresenta novas propostas pedagógicas e aborda temas atuais e pertinentes à formação tanto do bacharel como do licenciado em Educação Física.

Dentre os assuntos atuais abordados no livro, destacam-se também temas sobre a qualidade de vida na terceira idade, o esporte para portadores de necessidades especiais, a dança e a ginástica da formação para a academia.

A prática pedagógica não foi esquecida, pelo contrário, foi valorizada em diversos artigos que compõem este material. As atividades de estágio supervisionado e de pesquisas também são destaques, com relatos de casos e abordagens pedagógicas.

Os artigos aqui publicados resultam do trabalho desenvolvido por professores e alunos, envolvidos nas diversas atividades de formação

e trabalho profissional, mostrando que para além dos aspectos teóricos, as práticas, atitudes e habilidades do corpo docente e dos estudantes, quando cientificamente sistematizados e fundamentados nos conhecimentos adquiridos, geram atendimento à comunidade, inclusão social e melhoria da qualidade de ensino.

Finalizando, homenageio um corpo docente altamente comprometido com o curso de Educação Física do Centro Universitário de Maringá e a formação de seus egressos, os quais são os idealizadores desse livro.

Estou orgulhosa de vocês!

**Professora Solange Munhoz Arroyo Lopes**

Diretora do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS

## INTRODUÇÃO

**A** Educação Física sempre foi apaixonante e, ao mesmo tempo, desafiadora para mim. Talvez por isso esses 10 anos exercendo atividades profissionais nesta área certamente me permitam afirmar, sem titubear, que hoje eu a admiro e a respeito muito mais do que no início de minha profissão.

Se eu fosse questionada a respeito do porquê desta paixão motivadora de um constante desafio, certamente responderia que uma ciência que consegue conciliar tão bem o conhecimento do corpo humano à prevenção e à intervenção nas respostas fisiológicas que poderão surgir com um treinamento específico por si só se justifica.

De fato, tal ciência vai muito além dos conhecimentos específicos sobre atletismo, esportes coletivos ou individuais, musculação, recreação e lazer, dança, ginástica de academia ou mesmo cultura popular e tantas outras áreas de atuação. A Educação Física consegue associar todos esses saberes em busca da melhoria na qualidade de vida da população em geral a partir de populações específicas como a terceira idade, os esportes adaptados e sua atuação sempre presente e ativa no ensino inclusivo associando teoria à prática na ação pedagógica em busca de uma formação humana.

Parte desses resultados se deve aos estágios curriculares supervisionados os quais têm contribuído para a formação de um profissional generalista que sabe seu valor ante a sociedade que necessita de atuações práticas e condizentes com uma realidade

urgente. Semelhantemente, a pesquisa, implantada como uma realidade presente para professores e alunos de nosso curso universitário, tem sido um relevante diferencial na formação do profissional de Educação Física do CESUMAR.

Portanto, integrar a construção do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física do CESUMAR é motivo de muita satisfação para mim e para todos os diretores, professores e colaboradores que são parte atuante nesta história. O relato destas conquistas fez nascer a ideia deste livro comemorativo referente aos 10 anos de curso nesta instituição e foi sustentado a partir do orgulho de cada um enquanto equipe.

De fato, contar com uma equipe integralmente comprometida com o ensino certamente facilitou sobremaneira este processo. É certo que expressar anos de convivência e atuação dedicada com algumas palavras torna-se simplista demais uma vez que as palavras de fato simplificam sentimentos muito mais complexos. Entretanto, seguem meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que fizeram parte desses 10 anos iniciais de história, pois tenho plena convicção de que muitos outros virão e nos ensinarão infinitamente mais sobre esta tão bela ciência. Obrigada a todos e boa leitura!

**Jacqueline da Silva Nunes Pereira**

Coordenadora dos cursos de Licenciatura e Bacharelado  
em Educação Física do CESUMAR – 2005-2012.

**PARTE I**

**OS COORDENADORES**



---

# CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CESUMAR

Jacqueline da Silva Nunes Pereira – CESUMAR  
Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira- UEM

## RESUMO

Este ensaio tem como objetivos: 1) apresentar a construção histórica do curso por meio do projeto político-pedagógico, buscando identificar as características do curso de Licenciatura e de Bacharelado do CESUMAR; 2) descrever a articulação entre os projetos pedagógicos e projeto institucional, os quais foram a base da construção do projeto político-pedagógico de Educação Física, tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado; apresentar alguns apontamentos sobre a reestruturação do curso de Educação Física, por meio dos resultados identificados na análise das grades curriculares implantadas no CESUMAR nos anos de 2000 e 2006.

**Palavras-chave:** projeto pedagógico; formação acadêmica; educação física.

## 1. INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, neste texto, é ressaltar o curso de Educação Física ao longo desses 10 anos de existência no Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, expondo os desafios e propostas pertinentes

às mudanças historicamente construídas, bem como destacar a mantenedora enquanto Instituição do Ensino Superior que tem como premissa atender às necessidades da sociedade, comprometida fundamentalmente na consecução de um curso de qualidade, de acordo com a competência regulamentada na Lei que o instituiu, apontando e identificando a intervenção do Profissional de Educação Física em constante mudança.

Nesta perspectiva, o curso de Educação Física do CESUMAR passou por várias modificações para cumprir as diretrizes legais, como, por exemplo, aproximar-se e oferecer à sociedade profissionais comprometidos com as novas exigências do homem contemporâneo.

Nosso objetivo, neste texto, é ressaltar o curso de Educação Física ao longo desses 10 anos de existência no Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, expondo os desafios e propostas pertinentes às mudanças historicamente construídas, bem como destacar a mantenedora enquanto Instituição do Ensino Superior que tem como premissa atender às necessidades da sociedade, comprometida fundamentalmente na consecução de um curso de qualidade, de acordo com a competência regulamentada na Lei que o instituiu, apontando e identificando a intervenção do Profissional de Educação Física em constante mudança. Nesta perspectiva, o curso de Educação Física do CESUMAR passou por várias modificações para cumprir as diretrizes legais, como, por exemplo, aproximar-se e oferecer à sociedade profissionais comprometidos com as novas exigências do homem contemporâneo.

Para atender o objetivo proposto, iniciamos com a articulação que a instituição faz entre os projetos pedagógicos e projeto institucional, os quais foram a base da construção do Projeto Político Pedagógico de Educação Física, tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado. Acredita-se na necessidade desta explanação, pois o curso de Educação Física não se constitui uma área de formação isolada, mas, sim, integrante da política institucional.

Na sequência, nosso olhar se voltará para a gênese do curso de Educação Física no CESUMAR, na sua realidade histórico-social, implantada diante de uma lógica exigida na formação de um profissional que atendesse às determinações daquele momento, ou seja, o curso inicialmente destinava-se à formação de Licenciatura Plena do profissional, em atendimento à resolução 03/87 - CFE.

O Curso de Educação Física com formação de professores, em resposta às resoluções 09/2009, que constitui uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, a



saber: a 01/2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena; a 2 /2002, que institui a duração e a carga horária para esses cursos, teve que se adequar às novas normativas do Conselho Nacional de Educação.

É importante ressaltar que a Educação Física no Brasil, bem como as Profissões da Educação Física, vêm passando por momentos de transição e mudanças de paradigmas, tornando-se cada vez mais necessário evidenciar, identificar e desenvolver suas dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas. Neste contexto, as transformações sociais exigem mudanças da participação do profissional de Educação Física na sociedade; principalmente no campo ou na área da saúde, os cursos de formação precisaram deslocar o foco de formação generalista para áreas específicas. Dessa forma, sequencialmente, o texto apresenta a criação dos cursos específicos de Licenciatura e Bacharelado.

Por fim, sendo estas as formações oferecidas atualmente no CESUMAR, justifica-se a apresentação não só da estrutura organizacional dos dois projetos (Licenciatura e Bacharelado), mas, também, o apontamento de algumas reflexões acerca dessas formações, na perspectiva de um novo caminho para a formação de profissionais de Educação Física.

## **2. BREVE CONTEXTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS NO CESUMAR**

O Centro Universitário de Maringá - CESUMAR, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, busca por meio da educação valorizar o homem em sua dimensão holística, para que possa realizar suas aspirações maiores que lhe dão a identidade no tempo e no espaço, como agente de transformação social, na construção de sua história, apontando caminhos dentro das oportunidades de desenvolvimento da região.

Em consonância com a missão institucional e as orientações do PPI, visando garantir a excelência de ensino, o Projeto Pedagógico para o curso de Educação Física, desde a sua gênese, tem como objetivo integrar essa política institucional aos eixos temáticos das diretrizes curriculares do curso, o qual descreve um conjunto de competências e habilidades a serem trabalhadas.

De acordo com as orientações emanadas pelo Ministério da Educação e com os princípios do CESUMAR, são considerados importantes: o

Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Pedagógico de Curso (PPC) e o Currículo, como documentos que explicitam o posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do ser humano, assegurando o cumprimento de suas políticas e ações.

Dentro desta perspectiva, o Projeto Pedagógico corresponde a uma necessidade de formação do sujeito para desenvolvimento de capacidades relevantes à sua atuação na sociedade, tanto nas dimensões profissionais, quanto na formação de sua cidadania.

Este documento abrange os seguintes aspectos: breve histórico institucional e do curso; concepção; missão; objetivos; perfil; âmbito de atuação; competências e habilidades desejadas; concepções de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação; políticas institucionais para as funções acadêmicas desenvolvidas; políticas acadêmicas complementares e infraestrutura. (CESUMAR – MARINGÁ, 2000).

Desse modo, podemos elucidar que o Projeto Político Pedagógico é fruto de um intenso trabalho em conjunto, de reflexões e pesquisas de uma equipe pedagógica. Veiga (200, p. 215) afirma que “pensar, agir e inovar pedagogicamente em novas perspectivas envolve profunda mudança de mentalidade, além de forte sentimento de pertença e identidade, ou seja, de protagonismo” .

Não podemos esquecer que o Projeto Político Pedagógico é produto de uma ação humana e nesse sentido as relações entre sujeitos se assentam nas relações entre a instituição educativa e o contexto social em que se é construído.

Desse modo, ao estruturar-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), integrou-se ao Plano Pedagógico de Curso (PPC) e ao Currículo. O Projeto Pedagógico do curso de Educação Física, portanto, foi elaborado, analisado e avaliado respeitando-se as características do CESUMAR e da região onde está inserido. Desta forma, tanto o PPC do Curso de Bacharelado em Educação Física, quanto o PPC do Curso de Licenciatura do CESUMAR foram concebidos e integram a área da Saúde do CESUMAR.

Neste contexto, o projeto, o plano e o currículo, muito mais que documentos técnico-burocráticos e normativos, constituem-se instrumentos de ação política e pedagógica que garantem aos docentes uma concepção e articulação com as diretrizes da educação, e aos discentes uma formação global e crítica, de modo a capacitá-los profissionalmente, proporcionando-lhes o desenvolvimento pessoal/

---

profissional para o pleno exercício da cidadania.

Portanto, para compreender o caminho seguido ao longo dos dez anos de curso de Educação Física - CESUMAR, ainda que de maneira cautelosa, a fim de não esquecer algum detalhe, passaremos a descrever alguns pontos que, a nosso ver, são importantes para entender tal construção.

Acredita-se que toda estrutura curricular de um projeto se constrói ao longo de sua existência, podendo ser modificada a partir das reflexões, por meio de debates acadêmicos, de diretrizes, resoluções e pareceres que orientam o Projeto Político-Pedagógico ao longo de todo processo de formação acadêmica.

## **2.1. HISTÓRICO DO CURSO**

O Curso de Educação Física do CESUMAR foi criado em 2000. Num primeiro momento, o CESUMAR optou pela oferta de uma formação generalista do licenciado em Educação Física e teve a sua autorização promulgada com base no parecer 215/87 e resolução 03/87. O curso foi ofertado nos períodos matutino e noturno, com carga horária de 3.373h, oferecendo 60 vagas por período. Visava, ainda, uma formação com suporte científico e de aprofundamento de estudos e tinha como requisito para a conclusão do curso a apresentação de um trabalho monográfico.

Para a consolidação do curso, o CESUMAR oferecia uma estrutura física de excelente qualidade, prevendo também a contratação de um quadro docente que pudesse atender aos avanços que a Educação Física vinha conquistando ao longo dos últimos anos.

Durante os seis anos de sua existência, o curso de Educação Física pôde contar com o apoio da gestão da IES para os eventos científicos, pesquisas e para auxílios financeiros aos seus professores na participação em Encontros, Congressos e Simpósios. É importante ressaltar, que o curso sempre se propôs a organizar estratégias que pudessem, constantemente, alicerçar e subsidiar os envolvidos no processo de formação, com o propósito de que a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a atuação em rede pudessem ser contempladas no pleno desenvolvimento do currículo do curso.

O projeto inicial foi organizado pelo professor Doutor Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira, que esteve à frente do curso durante cinco anos. A estrutura foi pensada e organizada de acordo com as diretrizes curriculares, juntamente com o colegiado de curso.

Entretanto, com a divulgação do Parecer nº. 009/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, constitui-se novos rumos a todos os cursos de Licenciatura, de graduação plena, com a necessidade de reestruturação do Projeto Pedagógico do curso. A Educação Física, mesmo já consolidada como componente curricular obrigatório, em toda a Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996, passa a ser inserida nessa nova perspectiva de formação de professores para Educação Básica, adequando-se às novas diretrizes. Os Cursos que oferecem a Licenciatura passam a ter um novo direcionamento em sua formação profissional. (BRASIL, 2001;1996)

Essa formação, de acordo com o referido Parecer, deve ser realizada em curso de Licenciatura Plena. Conseqüentemente, as novas diretrizes curriculares para a formação no campo não-formal é intensificada, surgem os pareceres e resoluções para a formação do profissional Bacharel em Educação Física e, conforme determina a nova legislação, os cursos deveriam ter terminalidade e integralidade própria em relação à área de formação, constituindo-se projeto específico para formação distinta. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura, que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’.

A organização dos cursos de Licenciatura e Bacharelado no CESUMAR são peças chaves para o sucesso do avanço na formação profissional em Educação Física na cidade de Maringá, gerando possibilidades de intervenção profissional no campo formal e nãoformal.

Para que possamos ter um panorama geral da estrutura inicial do curso, apresentaremos alguns pontos do projeto para dar suporte às discussões e reflexões ao longo deste ensaio.

### **2.1.1 - ESTRUTURA CURRICULAR INICIAL DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Em 1987, os cursos de Educação Física passavam por reformulações em seu currículo. De acordo com Ramos (1995), uma das inovações foi a divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado. O Parecer CFE 215/87 e a Resolução CFE 3/87 vieram propor a atual estruturação curricular dos cursos superiores de Educação Física, alterando/modificando a Licenciatura e abrindo a possibilidade de criação do Bacharelado na área, porém as orientações davam autonomia

---

para as mantenedoras optarem por um curso que contemplasse de maneira ampla as duas formações. (BRASIL, 1987)

Para Oliveira e Costa (1999, p.88), “[...] as Diretrizes organizadas para a Educação Física (Resolução 3/87) serviram de base para o Ministério da Educação na recomendação às demais áreas do conhecimento”.

Assim, o curso de Educação Física do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, em consonância com as novas diretrizes e com as recomendações do Ministério da Educação – MEC, organizou a estrutura de sua implantação, tendo como objetivo geral a formação de profissionais com habilitação em Licenciatura Plena (ampliada) em Educação Física, para atuar em todos os níveis do ensino regular; Formar profissionais com habilitação em Graduação em Educação Física para atuar nas diversas áreas do ensino nãoformal.

Os objetivos específicos do Curso de Educação Física - habilitação: Licenciatura Plena (ampliada) em Educação Física contemplavam a formação do aluno para atuar como professor ou gestor na área educacional, capacitando-o para entender a realidade, criticá-la e transformá-la; subsidiar o aluno como pesquisador, com habilidades para levantar problemas e, principalmente, propor alternativas de intervenção na Educação Básica no Brasil; dinamizar as suas atividades, tendo como tríade o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; oportunizar atividades extracurriculares relacionadas aos princípios básicos norteadores do curso; estabelecer convênios e intercâmbios interinstitucionais, nos âmbitos estadual, nacional e internacional.

Como perfil profissional buscou-se a formação com as seguintes características da habilitação - Licenciatura em Educação Física: aptos ao exercício da profissão e atuação nas múltiplas atividades relacionadas à sua atuação nos diferentes níveis de ensino; domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem, bem como dos métodos e técnicas pedagógicas; capazes de refletir e lidar de forma crítica com os conhecimentos relacionados à teoria, à prática e à aplicação na realidade educacional; possuir visão crítica em relação às perspectivas teóricas da educação e da Educação Física, possibilitando a sua transformação em função da realidade social em que estiverem inseridos.

Assim, a estrutura de formação sempre esteve preocupada em preparar o profissional para as múltiplas atividades e seu foco foi a de formar um profissional que estivesse apto para atender às diversas necessidades que compõem a sociedade, cuja matriz curricular (Tabela1) era a seguinte.

**TABELA 1 – Distribuição de disciplinas por eixo temático da Grade inicial implantada no ano 2000 de acordo com o parecer CNE/CES 215/1987 e Resolução 3/87**

FORMAÇÃO GERAL	Disciplina	Carga-horária
<b>Conhecimento Sociofilosófico (240 h/a)</b>		
	Fundamentos da Educação Física I	80 h/a
	Fundamentos da Educação Física II	80 h/a
	Antropologia e Educação Física	80 h/a
<b>Conhecimento do Homem (760 h/a)</b>		
	Anatomia	80 h/a
	Bases Biológicas e Bioquímicas da Educação Física	120 h/a
	Fisiologia Humana Geral e do Esforço	120 h/a
	Bases Neurofuncionais do Movimento	80 h/a
	Cinesiologia	80 h/a
	Desenvolvimento Neuromotor	120 h/a
	Psicologia da Educação	80 h/a
	Noções Básicas de Saúde e Urgências em Educação Física	80 h/a
<b>Conhecimento Técnico (1400 h/a)</b>		
	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física	80h/a
	Dança	80 h/a
	Esportes Individuais I e II	160 h/a
	Esportes Coletivos I e II	160 h/a
	Ginástica Geral	120 h/a
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	80 h/a
	Recreação e Lazer	120 h/a
	Didática	120 h/a
	Pedagogia do Movimento I e II	160 h/a
	Prática de Ensino I - II e III	320 h/a
<b>Aprofundamento (800 h/a)</b>		
	Medidas e Avaliação em Educação Física	80 h/a
	Introdução ao Treinamento Desportivo	120 h/a
	Seminário de Monografia	80 h/a
	Introdução à Educação Física Especial	120 h/a
	Esportes Individuais III	80 h/a
	Disciplinas Optativas I – II – III – IV	320 h/a
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>3.200 h/a</b>
<b>Atividades complementares</b>		<b>173 h/a</b>
<b>TOTAL</b>		<b>3.373 h/a</b>

Ao analisar essa grade, percebe-se que mesmo naquele momento o curso de Educação Física caminhava para a construção de uma realidade futurística bem próxima do que vivemos hoje, pois na grade inicial já se contemplava um número significativo de disciplinas da área do bacharel. Desse modo, podemos dizer, com certeza, que o primeiro projeto do CESUMAR foi o que alicerçou em nossa equipe todas as discussões e mudanças para a construção de um novo profissional de Educação Física, mediante a necessidade de se formar uma nova mentalidade na formação profissional.

Começava naquele momento a possibilidade de olhar para o curso de maneira ampla, em que a escola, por exemplo, pudesse, a partir do conhecimento adquirido em Bases Neurofuncionais, Cinesiologia, Medidas e Avaliação, Treinamento Desportivo, entre outras disciplinas, organizar um programa de reeducação corporal e reeducação alimentar em busca de qualidade de vida, tanto para o ambiente escolar, ensino formal, quanto para o ensino informal, academias, clubes, associações e entidades.

O curso de Educação Física vivia, naquele momento, uma ascensão para um novo segmento dentro do mercado de trabalho. A atividade física começava a ser valorizada como manutenção para a qualidade de vida, surgindo, assim, a necessidade de qualificação profissional para ambas as áreas, como podemos identificar no Gráfico 1 tais indicadores.

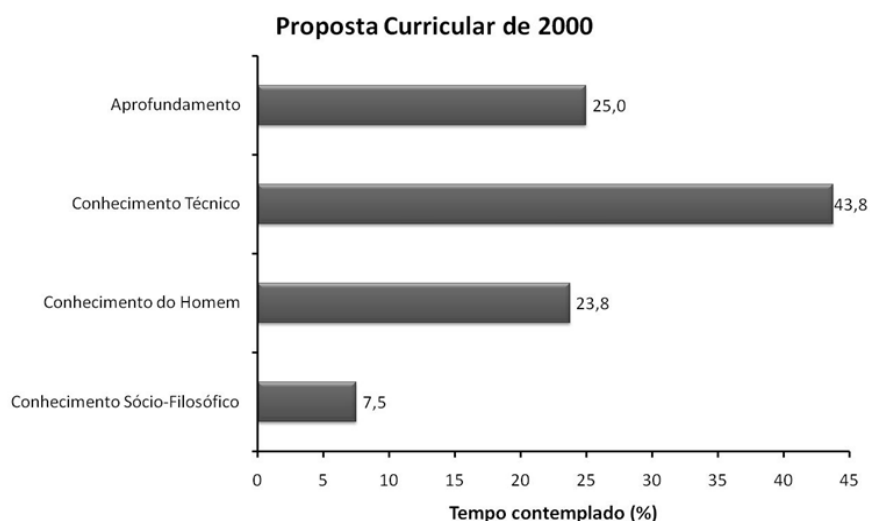


Gráfico 1. Distribuição percentual do tempo da Licenciatura ampliada (Generalista) do Projeto Político Pedagógico em Educação Física da grade Curricular inicial (carga horária total: 3.373h/a) do Centro Universitário de Maringá.

Verifica-se que a proposta curricular compreendia a necessidade de atender os dois campos de atuação profissional e identifica-se uma preocupação significativa com o conhecimento do homem (22,5%). Temos no eixo sociofilosófico (7,1%), de disciplinas que contemplam os aspectos biológicos, culturais e sociais. O conhecimento técnico (41,5%) tem grande destaque na grade, enfatizando, na época, a necessidade de fortalecer alguns conhecimentos nas modalidades específicas, tanto do campo de atuação formal como não-formal. É importante ressaltar o diferencial dessa grade no campo de aprofundamento (23,7%), essencialmente importante para o novo mercado de atuação profissional que se consolidava na área da saúde.

Essa grade curricular permaneceu implantada no Centro Universitário de Maringá do ano 2000 até 2005. A partir do Parecer nº. 009/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Conselho Pleno (CP), Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 e da RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, tem-se a exigência de que seja implantada a nova estruturação das Licenciaturas até o ano de 2006. Conforme citado (2004):

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve: Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a Licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Art. 4º § 2º O Professor da Educação Básica, Licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Preocupados em cumprir as diretrizes curriculares e continuar



oferecendo um ensino de qualidade que respondesse as duas áreas de formação, já que se tornava uma exigência nacional formal em todas as Licenciaturas, o curso de Educação Física, em conformidade ao **parecer CNE/CP 9/2001** e às novas resoluções **CNE/CP 1 e 2/2002**, a partir daquele momento reestrutura a organização curricular ofertada.

### **2.1.2 - A REESTRUTURAÇÃO DO CURSO - LICENCIATURA - BACHARELADO**

A partir de 2005, sob a coordenação da professora Mestre Jacqueline da Silva Nunes Pereira, começou-se a organizar uma nova estrutura curricular. O colegiado de curso, comprometido com a formação, reuniu-se, como sempre, não só para responder às premissas sugeridas pelo CNE e às Resoluções 1 e 2/2002 e 7/2004 que passavam a tratar a Educação Física em duas áreas de formação: Licenciatura e Graduação (Bacharelado) em Educação Física, em 2004, como, também, o Decreto nº 2.306 (19/08/1997) em seu art. 12 parágrafo 1º, que assegura aos centros universitários a mesma atribuição para “criar, organizar, extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior” já garantida pelo artigo 53 da LDB. As demais normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, especificamente o parecer 009/2001 e 28/2001, são referências para o projeto de reestruturação do curso de Graduação em Educação Física do CESUMAR.

Nossa preocupação, naquele momento, era não só de continuar a oferecer uma formação crítica e reflexiva sobre a formação profissional, mas articular esse processo com uma estrutura curricular técnica, política e ética, pois toda organização curricular caminha junto com uma educação emancipadora, agregada a valores educacionais que possibilitam um olhar crítico e ético sobre a própria construção do saber.

Tínhamos ainda como um dos objetivos estruturar o planejamento do próprio professor em seus planos de aula e em suas ações pedagógicas, pois tanto o professor da formação superior quanto o professor de Educação Física passariam a atuar em duas áreas.

As reuniões realizadas pela comissão encarregada de reestruturar a grade curricular eram permeadas por inúmeras discussões, o que aumentava a angústia dos docentes diante da complexidade do

desafio que tinham assumido. Sendo assim, o colegiado de curso optou por oferecer, a princípio, uma grade com um núcleo comum para ambos os cursos. Essa escolha se fez por acreditar que o aluno, ao ingressar no curso, não tem clareza das possibilidades da atuação profissional, uma vez que o campo de trabalho da Educação Física é muito amplo.

Dessa forma, consolidando as novas disposições de formação, visando atender à diversidade da região de Maringá, bem como às necessidades e aos anseios da comunidade a que serve, o CESUMAR passa a oferecer para a comunidade acadêmica as duas formações. Tendo como premissa, tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado em Educação Física do CESUMAR, formar profissionais com sólida construção epistemológica, capazes de articular a teoria e a prática, qualificados para atuar na sociedade com ética, competência profissional e responsabilidade social, desenvolvendo múltiplas competências e saberes referendados pela sociedade, necessários à sua atuação como profissional de Educação Física. foram organizados os dois projetos com integralidade e terminalidade próprias, levando-se em consideração o Parecer CNE/CP 09/2001:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1". (BRASIL, 2001, p.18)

Portanto, considerando a Missão do CESUMAR em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, o curso de Licenciatura e de Graduação Plena em Educação Física tem como objetivo geral: Propiciar uma formação generalista, humanista e crítica, cujos profissionais estejam aptos a atuarem profissionalmente, numa ação que lhes permita demonstrar tanto o rigor científico e conduta ética, quanto o conhecimento e a capacidade de intervir na realidade social por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano.

Dessa forma, estabelece objetivos específicos para cada formação. De acordo com o Art. 3º da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002: “A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 2002)

O Parecer CNE/CP 09/2001 evidencia a relevância da educação como elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano e fundamental para o processo de transformação da sociedade. Assim, o professor de Educação Física deve compreender-se como agente do processo articulador entre sociedade, ensino e aprendizagem no âmbito escolar, mediando as relações existentes entre o contexto no qual a escola está inserida, apropriando-se dos saberes que envolvem diferentes realidades culturais, políticas, sociais e econômicas. (BRASIL, 2001)

## **CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CESUMAR**

No Curso de Licenciatura em Educação Física do CESUMAR, buscase formar o acadêmico para atuar como professor ou gestor na área educacional, capacitando-o a planejar, organizar e desenvolver atividades e materiais relativos à Educação Física, com sólidos conhecimentos sobre os fundamentos, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre prática-pedagógica para a transposição do conhecimento da Educação Física em saber escolar, ou seja, formar um profissional capaz de trabalhar diretamente na sala de aula, elaborando e analisando materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros, realizando, ainda, pesquisas em Educação Física, coordenando e supervisionando equipes de trabalho, primando por sua formação ética, pela construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

Quanto à formação para bacharéis em Educação Física, a resolução CNE/CES 7, de 31 de Março de 2004, em seu Art. 6º, estabelece que as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física, ou seja, objetiva-se a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: atuar no planejamento, na prescrição, na supervisão e na coordenação de projetos e programas de atividades

físicas, recreativas e esportivas; dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins; em sua atividade, avaliar as manifestações e expressões do movimento humano, tais como: exercício físico, ginástica, jogo, esporte, luta, artes marciais e dança.

O futuro profissional graduado em Educação Física também deve ser formado para ser pesquisador que, conhece, compreende, analisa e avalia a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, de forma deliberada e ética, nos campos da prevenção, promoção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora e do rendimento físico-esportivo. Ser capaz de planejar e gerenciar atividades de lazer e de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas. Esse profissional deve ser capaz de participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

É fator essencial na formação do futuro bacharel ser capaz de diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas em diferentes faixas etárias e em condições especiais, de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. Dessa forma, deverá, portanto, conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos identificados acima.

E, sobretudo, esse profissional deverá acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, mediante a análise crítica da literatura especializada, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional; utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma

a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

## **CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CESUMAR**

O Curso de Bacharelado em Educação Física do CESUMAR busca formar o acadêmico para atuar como gestor nas diversas áreas do movimento humano, para prevenção e promoção da saúde, através da prescrição e orientação de atividades e exercícios físicos sistematizados, visando o atendimento à ampla gama de possibilidades de intervenção profissional em empresas, clubes, associações ou qualquer instituição que abrigue as diversas manifestações da cultura corporal.

Em ambos os cursos, a IES objetiva proporcionar elementos aos acadêmicos para que possam ser capazes de: pesquisar, levantar problemas e, principalmente, propor alternativas de intervenção nos diferentes setores de atuação profissional da área; dinamizar atividades sob a tríade “Ensino, Pesquisa e Extensão”; desenvolver atividades extraclasse e extracurriculares com ênfase nos projetos de atendimento à comunidade, para o cumprimento dos princípios básicos dessa área de formação; estabelecer convênios e intercâmbios interinstitucionais, nos âmbitos estadual, nacional e internacional.

O Curso de Licenciatura e o de Bacharelado em Educação Física deverão formar profissionais generalistas com competência de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, capazes de intervir na sociedade acadêmica e profissional, por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. São essas as características esperadas do egresso da instituição, a qual se propõe a entregar à sociedade um profissional habilitado para atuar em qualquer ambiente de trabalho, dentro de sua formação e suas especificidades, Licenciatura ou Bacharelado, por meio da atividade física, do domínio dos procedimentos próprios à área de saber escolhido, do equilíbrio emocional, da apresentação pessoal, do relacionamento humano ou sociabilidade, da iniciativa, da responsabilidade e da ética.

Portanto, a Educação Física é concebida como área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de

aplicação o movimento humano, com a finalidade de possibilitar às pessoas “o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana” (BRASIL, 2004)

Nesse caminho, cabe ao curso de Educação Física, de acordo com o **parecer CNE/CES 58/2004**, possibilitar tanto para o Licenciado quanto para o Bacharel em Educação Física o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências:

Além de dominar os conhecimentos que fundamentam e orientam sua intervenção acadêmico-profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. O graduado em Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua intervenção acadêmico-profissional deve, necessariamente, compreender as questões e as situações-problema envolvidas no seu trabalho, identificando-as e resolvendo-as. Precisa demonstrar autonomia para tomar decisões, bem como responsabilizar-se pelas opções feitas e pelos efeitos da sua intervenção acadêmico-profissional. Precisa também avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, bem como interagir cooperativamente tanto com a comunidade acadêmico-profissional, quanto com a sociedade em geral. (BRASIL, 2004)

Assim, os cursos de Licenciatura e Bacharelado do Cesumar, na formação específica, abrangem os conhecimentos identificadores da Educação Física em sua atuação no campo de intervenção, e ambos compreendem e integram as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano, com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico-profissional em face das competências e das habilidades específicas do graduado em Educação Física em seu campo de atuação.

### **2.1.3 - A ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – OPÇÃO LICENCIATURA E BACHARELADO**

A estrutura curricular é composta por sete áreas temáticas, desenvolvidas ao longo do curso, em cada série, as quais respondem às resoluções 01 e 02/ 2002 e 07/2004, de acordo com Art. 7º, (2004).

---

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

O Art. 7º estabelecido propõe, tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado, que seja estruturado o currículo levando-se em consideração os seguintes eixos:

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano e sociedade;
- b) Biológica do corpo humano;
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico.

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano;
- b) Técnico-instrumental;
- c) Didático-pedagógico.

A linha Didático-Pedagógica seguida pelo curso concentra-se numa prática interdisciplinar, na qual os conhecimentos estudados integram-se entre si, construindo assim uma base sólida acerca dos saberes necessários para o profissional de Educação Física.

Os conteúdos curriculares são relevantes, atualizados e foram criados de forma a existir perfeita correlação entre o objetivo do curso e o perfil esperado do egresso, de acordo com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais e sua estrutura curricular.

### **2.1.3.1 - Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física**

O Curso de Licenciatura em Educação Física totaliza 3.349 horas, sendo 2.860 horas distribuídas nas disciplinas, 400 horas de estágio supervisionado e 189 horas em atividades acadêmicas complementares.

**Tabela 2. Distribuição das disciplinas por área temática do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Maringá.**

Área Temática	DISCIPLINA	C/H Anual	P. P.	Ano de Oferta
<b>Biologia do Corpo Humano (400 h/a)</b>				
	Ciências Morfológicas	120 h/a	8 h/a	1º ano
	Fundamentos de Biologia e Bioquímica Humana	80 h/a	8 h/a	1º ano
	Bases Neurofuncionais do Movimento Humano	80 h/a	8 h/a	2º ano
	Fisiologia Humana da Atividade Física	80 h/a	8 h/a	2º ano
	Nutrição	40 h/a	8 h/a	3º ano
<b>Cultura Corporal (440 h/a)</b>				
	Educação Física e Esportes Para Necessidades Especiais	80 h/a	16 h/a	1º ano
	Fundamentos da Dança	80 h/a	16 h/a	1º ano
	Fundamentos de Ginástica Geral	80 h/a	16 h/a	2º ano
	Fundamentos de Recreação e Lazer	120 h/a	20 h/a	2º ano
	Cultura Popular	80 h/a	8 h/a	3º ano
<b>Didático-Pedagógico (680 h/a)</b>				
	Aprendizagem, Crescimento e Desenvolvimento Humano	80 h/a	8 h/a	1º ano
	Didática Geral aplicada à Educação Física	80 h/a	16 h/a	2º ano
	Estágio Supervisionado I	200 h/a	-	2º ano
	Metodologia do Ensino da Educação Física I	40 h/a	4 h/a	2º ano
	Estágio Supervisionado II	200 h/a	-	3º ano
	Metodologia do Ensino II	80 h/a	8 h/a	3º ano
<b>Produção do Conhecimento Científico-Técnico (160 h/a)</b>				
	Iniciação à Pesquisa Científica – EAD	80 h/a	8 h/a	1º ano
	Bioestatística e Epidemiologia	80 h/a	4 h/a	3º ano
<b>Ser Humano e Sociedade (800 h/a)</b>				
	Ciências Humanas e Sociais	80 h/a	8 h/a	1º ano
	Formação Sociocultural e Ética I	120 h/a	8 h/a	1º ano
	Fundamentos da Educação Física I	80 h/a	8 h/a	1º ano
	Fundamentos da Educação Física e Ética Profissional	80 h/a	8 h/a	2º ano
	Educação Física Escolar	120 h/a	8 h/a	3º ano
	Empreendedorismo	40 h/a	-	3º ano
	Formação Sociocultural e Ética II	120 h/a	8 h/a	3º ano
	Políticas Públicas Aplicadas à Educação Física	80 h/a	8 h/a	3º ano
	Psicologia Aplicada à Educação Física Escolar	80 h/a	8 h/a	3º ano
<b>Técnico- Instrumental (680 h/a)</b>				
1º ano	Fundamentos de Esportes Coletivos I (futsal/handebol)		80 h/a	16 h/a
	Fundamentos de Esportes Individuais I (atletismo)	80 h/a	16 h/a	1º ano
	Fundamentos de Esportes Coletivos II (Basquetebol/Voleibol)	80 h/a	16 h/a	2º ano
	Fundamentos de Libras I	40 h/a	4 h/a	2º ano
	Fundamentos de Lutas	80 h/a	16 h/a	2º ano
	Medidas e Avaliação	80 h/a	8 h/a	2º ano
	Fundamentos de Esportes Individuais II (Natação)	80 h/a	16 h/a	3º ano
	Fundamentos de Libras II	40 h/a	8 h/a	3º ano
	Seminário de Monografia	80 h/a	16 h/a	3º ano
	Técnicas e Procedimentos em Primeiros Socorros	40 h/a	16 h/a	3º ano
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>3.160 h/a</b>	<b>360 h/a</b>	
	Atividades Complementares	189 h/a		
	<b>TOTAL</b>	<b>3.349 h/a</b>		

\*P. P. – Prática Pedagógica



A nova estrutura curricular apresenta mudanças significativas quanto à forma de organização e divisão das áreas de conhecimento em relação ao início do curso, que se baseava nas diretrizes de 1987, que buscava o conhecimento do homem, o conhecimento sociofilosófico e o conhecimento técnico. Atualmente, os eixos são: a Formação Ampliada e a Formação Específica.

A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: Relação ser humano-sociedade; Biológica do corpo humano; Produção do conhecimento científico e tecnológico. A Formação Específica deve abranger os conhecimentos identificadores da Educação Física e contemplar as seguintes dimensões: Culturais do movimento humano; Técnico-instrumental; Didático-pedagógico.

Assim, a tabela 2 expõe as disciplinas concentradas em cada eixo e as suas dimensões de conhecimento; o gráfico 2, abaixo, evidencia em porcentagens a divisão na grade curricular da Licenciatura.

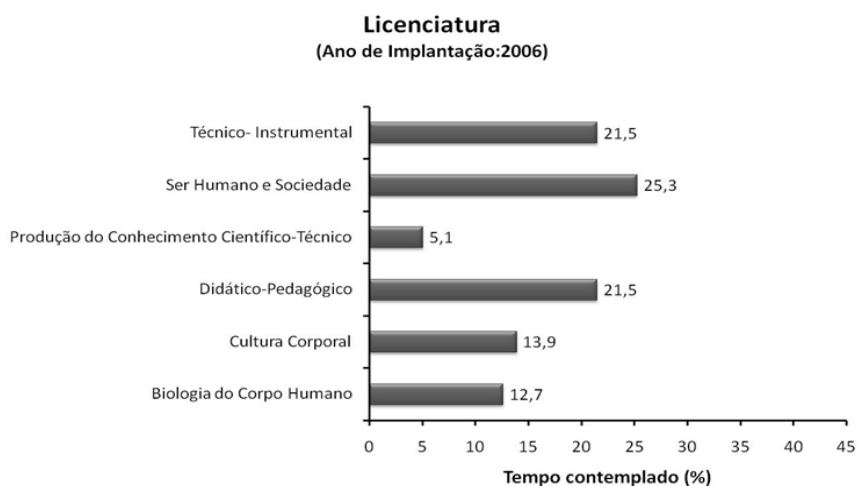


Gráfico 2. Distribuição percentual do tempo de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Maringá (carga horária total: 3.349 h/a).

A estrutura curricular do curso de Educação Física de Licenciatura, atualmente ampliou a sua área de conhecimento ampliado, com 43,1% da formação profissional, dividindo-se em 25,3% de disciplinas que abordam a relação do ser humano e sociedade; 12,7% de disciplinas que abordam a biologia do corpo humano e, por fim, 5,1% de disciplinas que envolvem a produção do conhecimento científico e tecnológico.

A formação específica abrange 56,9% dos conhecimentos da Educação Física. Identificamos que 13,9% das dimensões de conhecimento nesta área concentram-se em disciplinas que envolvem

a cultura do movimento humano; 21,5% envolve conhecimentos na área técnico-instrumental e o conhecimento didático-pedagógico abrange 21,5% do curso. As atividades complementares, como determinam as novas diretrizes, constam de 6% total da carga horária do curso.

Observa-se nas novas disposições da grade de Licenciatura uma necessidade delineada pela própria sociedade.

A este respeito, Duckur (2004, p.40) destaca que, nos últimos 20 anos, as discussões, reflexões e debates em torno da Educação Física tratavam de renová-la e, de certa forma, ampliar os aportes oriundos das Ciências Sociais e Humanas. Nesta perspectiva, é intensificada a crítica ao paradigma da aptidão física, de que na Educação Física a ideia da ação educativa dos professores se dirigia tão somente à dimensão motora, ou melhor, “a uma formação corporal desvinculada de outras dimensões que compõem a totalidade do ser humano e também alienada dos determinantes políticos, econômicos e culturais”

Assim, as novas diretrizes curriculares, em consonância a essa ampliação necessária na área, busca superar o paradigma da aptidão física e inaugura uma prática baseada em valores humanísticos que promovem a melhoria da qualidade de vida, a formação para a cidadania e a busca de uma consciência crítica.

A formação e o desenvolvimento profissional de professores devem orientar o futuro docente para problematizar e interpretar a realidade na qual está inserido, propiciando-lhe a aquisição de instrumental para que a compreenda na sua essência e, no interior do mundo do trabalho, seja capaz de criar formas de resistência a essa lógica desumanamente conservadora, inovando e instituindo formas alternativas para o processo de construção de outro referencial educativo e de sociedade (VEIGA, 2004, p. 118).

Nesta perspectiva, o Curso de Licenciatura em Educação Física do CESUMAR visa formação do futuro professor e que esteja engajado no processo de transformação social. Para isso, apresenta uma característica significativa na formação do ser humano e sociedade, bem como no conhecimento da cultura corporal. Destaca também, a formação didático-pedagógica, porém, sem deixar de lado os conhecimentos importantíssimos para áreas que se concentram no campo específico técnico-instrumental.

### **2.1.3.2 - Matriz Curricular do Curso Bacharelado em Educação Física**

O Curso de Bacharelado em Educação Física totaliza 3.900 horas, sendo 3.400 horas distribuídas nas disciplinas, 300 horas de estágio supervisionado e 200 horas em atividades acadêmicas complementares.

**Tabela 3. Distribuição das disciplinas por área temática do curso de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário de Maringá.**

Área Temática	DISCIPLINA	C/H Anual	P. P.	Ano de Oferta
<b>Biologia do Corpo Humano (520 h/a)</b>				
	Ciências Morfológicas	120 h/a	8 h/a	1º ano
	Fundamentos de Biologia e Bioquímica Humana	80 h/a	8 h/a	1º ano
	Bases Neurofuncionais do Movimento Humano	80 h/a	8 h/a	2º ano
	Fisiologia Humana da Atividade Física	80 h/a	8 h/a	2º ano
	Cinesiologia e Biomecânica	120 h/a	8 h/a	3º ano
	Nutrição	40 h/a	8 h/a	3º ano
<b>Cultura Corporal (360 h/a)</b>				
	Educ, Física e Esportes Para Necessidades Especiais	80 h/a	16 h/a	1º ano
	Fundamentos da Dança	80 h/a	16 h/a	1º ano
	Fundamentos de Ginástica Geral	80 h/a	16 h/a	2º ano
	Fundamentos de Recreação e Lazer	120 h/a	20 h/a	2º ano
<b>Didático-Pedagógico (700 h/a)</b>				
	Aprendizagem, Crescimento e Desenvolv. Humano	80 h/a	8 h/a	1º ano
	Didática Geral aplicada à Educação Física	80 h/a	16 h/a	2º ano
	Metodologia do Ensino da Educação Física I	40 h/a	4 h/a	2º ano
	Estágio Supervisionado I	150 h/a	-	3º ano
	Fundamentos de Libras I (optativa)	40 h/a	-	3º ano
	Metodologia do Ensino da Educ. Física- esportes II	80 h/a	8 h/a	3º ano
	Estágio Supervisionado II	150 h/a	-	4º ano
	Metodologia do Ensino III - exercícios físicos sistematizados	80 h/a	8 h/a	4º ano
<b>Produção do Conhecimento Científico-Técnico (160 h/a)</b>				
	Iniciação à Pesquisa Científica – EAD	80 h/a	8 h/a	1º ano
	Bioestatística e Epidemiologia	80 h/a	4 h/a	3º ano
<b>Ser Humano e Sociedade (760 h/a)</b>				
	Ciências Humanas e Sociais	80 h/a	8 h/a	1º ano
	Formação Sociocultural e Ética I	120 h/a	8	1º ano
	Fundamentos da Educação Física I	80 h/a	8	1º ano
	Fundamentos da Educação Física e Ética Profissional	80 h/a	8	2º ano
	Empreendedorismo	40 h/a	-	3º ano
	Psicologia do Esporte	80 h/a	8 h/a	3º ano
	Saúde Coletiva	80 h/a	8 h/a	3º ano
	Formação Sociocultural e Ética II	120 h/a	-	4º ano
	Gestão e Marketing em Educação Física	80 h/a	16 h/a	4º ano
<b>Técnico-Instrumental (1240 h/a)</b>				
	Fundamentos de Esportes Coletivos I (futsal-handebol)	80 h/a	16 h/a	1º ano
	Fundamentos de Esportes Individuais I (atletismo)	80 h/a	16 h/a	1º ano
	Fundamentos de Esportes Coletivos II (Basquetebol/ Voleibol)	80 h/a	16 h/a	2º ano
	Fundamentos de Lutas	80 h/a	16 h/a	2º ano
	Medidas e Avaliação	80 h/a	8 h/a	2º ano
	Fundamentos de Esportes Individuais II (Natação)	80 h/a	16 h/a	3º ano
	Técnicas e Procedimentos de Primeiros Socorros	40 h/a	16 h/a	3º ano
	Treinamento Desportivo	80 h/a	8 h/a	3º ano
	Aperfeiçoamento em lazer - Esportes Radicais e de Aventura	80 h/a	16 h/a	4º ano
	Atividade Física, Saúde e Qualidade de vida	80 h/a	8 h/a	4º ano
	Avaliação e Prescrição de Exercícios para Grupos Especiais	80 h/a	8 h/a	4º ano
	Esportes Individuais- IV (não convencionais) tênis	80 h/a	8 h/a	4º ano
	Expressões Rítmicas Corporais I-Dança de Salão	80 h/a	16 h/a	4º ano
	Ginástica em Empresas e Academias	80 h/a	8 h/a	4º ano
	Musculação e Exercícios Resistidos	80 h/a	16 h/a	4º ano
	Seminários de Monografia	80 h/a	8 h/a	4º ano
<b>SUBTOTAL</b>		<b>3.740 h/a</b>		
<b>Atividades Complementares</b>		<b>224 h/a</b>		
<b>TOTAL</b>		<b>3.964 h/a</b>		

\*P. P. – Prática Pedagógica

Assim, a tabela 3 expõe as disciplinas concentradas em cada eixo e as suas dimensões de conhecimento da Formação Ampliada abrangendo dimensões de conhecimento da relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano e de produção do conhecimento científico e tecnológico. A Formação Específica deve abranger os conhecimentos culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico.

O gráfico 3 abaixo evidencia em porcentagens a divisão na grade curricular do Bacharelado.

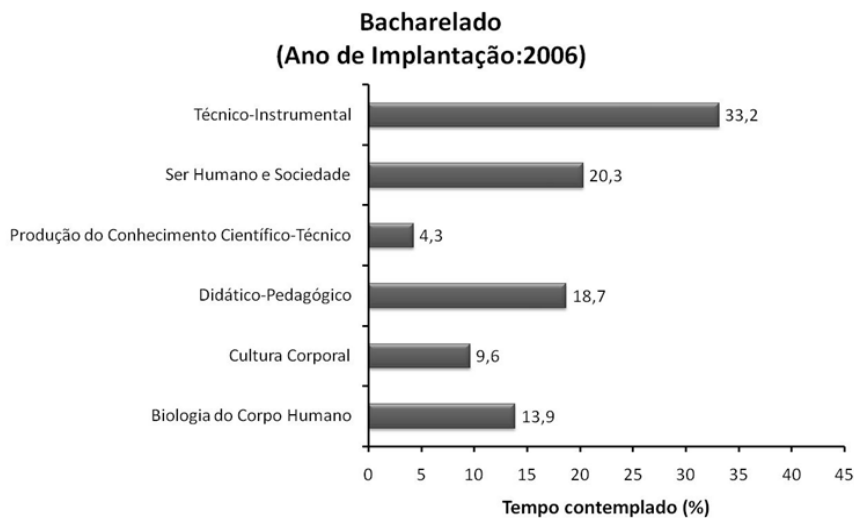


Gráfico 3: Distribuição percentual do tempo de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário de Maringá (carga horária total: 3.964 h/a).

A Estrutura Curricular do curso de Bacharel em Educação Física teve a área de conhecimento ampliada para 38,2%, dividindo-se em 20,3% de disciplinas que abordam a relação do ser humano e sociedade; 13,9% de disciplinas que abordam a biologia do corpo humano e, por fim, 4,3% de disciplinas que envolvem a produção do conhecimento científico e tecnológico.

A Formação Específica abrange 61,6% dos conhecimentos da Educação Física. Identificamos que 9,6% das dimensões de conhecimento nesta área concentram-se em disciplinas que envolvem a cultura do movimento humano; 33,3% envolvem conhecimentos na área técnico-instrumental e o conhecimento didático-pedagógico abrange 18,7% do curso. As atividades complementares, conforme

determinam as novas diretrizes, constam de 6% total da carga horária do curso.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Preparação dos Bacharéis em Educação Física apresentam princípios, fundamentos e procedimentos a serem analisados na organização institucional e curricular do estabelecimento de ensino em que está inserido, assim como dispor-se a garantir a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida, levando-se em consideração a realidade regional e social, identificando inicialmente a que área pertence e como essa área pode ser caracterizada

Nesse sentido, de acordo com Tojal (2003, p. 107):

[...] o Parecer CNE/CES 0138/02 procurou estabelecer essa análise de forma a situar competentemente a Educação Física como componente das profissões da área da Saúde, respeitando a Resolução CNS n.º 218, de 06 de março de 1997, que a considerou oficialmente como uma das 13 profissões que compõem esse universo. Assim, no contexto das diretrizes curriculares, no Parecer CNE/CES 0138/02, p. 2, a concepção de saúde acompanha a definição apresentada pela Organização Mundial da Saúde: “Um estado de completo bem estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”. Tal conceito se aproxima cada vez mais do conceito de qualidade de vida, estabelecendo que: “Promover a saúde e o bem-estar é mais do que prevenir doenças ou prolongar a vida”.

Partindo desse pressuposto, a formação profissional do Bacharel em Educação Física, inserido na área das ciências da saúde, pressupõe claramente o exercício da cidadania. O profissional de Educação Física deve estar apto a intervir em benefício do indivíduo para que este assuma sua responsabilidade individual consciente para adotar um estilo de vida ativa, bem como desfrutar das possibilidades de lazer.

Neste contexto, o curso de Bacharelado em Educação Física do Cesumar oferece uma divisão em seus eixos, preocupado com a formação do futuro profissional que irá intervir no campo nãoformal, engajado também no processo de transformação social. Dessa forma, a grade apresenta uma característica expressiva na formação de conhecimento do ser humano e sociedade.

Entretanto, o principal destaque da grade voltada para o bacharelado

concentra-se, em grande proporção, na área específica técnico-instrumental. Possui disciplinas inovadoras com foco na preparação profissional, que contemplam as necessidades da sociedade contemporânea. As disciplinas destacadas como esportes radicais e de aventura trazem em seus objetivos a necessidade de preparar um profissional que priorize, nas suas ações, a importância da preservação ambiental e a utilização dos espaços de lazer.

As disciplinas Esportes Individuais (Tênis), Dança de Salão, Musculação e Exercícios Resistidos e Ginástica de Academia oferecem ampla atuação profissional, diversificando o atendimento à população. As disciplinas de Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida e Avaliação e Prescrição de Exercícios para Grupos Especiais em Condições Especiais de Saúde estão voltadas às novas políticas públicas preocupadas com a saúde da sociedade, saúde da família e a importância do trabalho multidisciplinar com as outras áreas de formação das ciências da saúde.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto teve como objetivo apresentar um pouco da história do curso de Educação Física que foi construída e consolidada ao longo desses dez anos de existência no CESUMAR. Para tanto, optou-se em descrever a articulação que a instituição fez entre os projetos pedagógicos e o projeto institucional, os quais foram a base da construção do projeto político-pedagógico de Educação Física, tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado. Podemos identificar, nesse processo, que o Curso de Educação Física sempre teve como premissa a responsabilidade com a formação humana. Preocupados em oferecer um curso que atendesse às diretrizes curriculares nacionais, o CESUMAR acatou todas as normativas. Por esse motivo reestruturou a grade curricular do curso em dois momentos. Em um primeiro momento, a nossa Instituição optou pela oferta de uma formação generalista do licenciado em Educação Física. As matrizes curriculares do curso foram baseadas nos parâmetros e recomendações do Parecer 215/87 CFE, da Resolução n 03/87 CFE e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e possibilitavam ao aluno a formação em Licenciatura e Bacharelado.

No entanto, podemos identificar que tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado a preocupação, naquele momento, era não só de continuar a oferecer uma formação crítica e reflexiva sobre a

formação profissional, mas de articular esse processo com uma estrutura curricular técnica, política e ética entre o docente e o discente.

Por fim, ao analisar as duas grades curriculares ofertadas pelo CESUMAR, identificamos que ambas possibilitam uma formação ampla que atende as necessidades do mercado de trabalho, tanto na área da saúde quanto da educação, e, juntas, caminham para uma educação emancipadora, agregada de valores educacionais que permitem um olhar crítico e ético sobre a própria construção do saber.

## REFERÊNCIAS

BÁSSOLI DE OLIVEIRA, Amauri A.; COSTA, Lamartine P. da. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, Silvana V. (Org.). Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 83-99.

BARROS, José M. de C. Educação física na UNESP de Rio Claro: bacharelado e Licenciatura. Revista Motriz, v.1, n.1, p. 71-78, jun.1995.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Parecer CNE/CES nº 400 de 24 de novembro de 2005a

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Parecer CNE/CEB nº 12 de 2 de agosto de 2005b

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de Março de 2004

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002b

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Parecer CNE/CES nº 492 de 3 de abril de 2001

\_\_\_\_\_. Lei no 10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001b

\_\_\_\_\_, Lei nº 9696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos regionais de Educação

Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998b.

CARTA RECOMENDATÓRIA nº 02/2005, CREF4/SP [www.crefsp.org.br/conteudo/ofcircular-065-08.pdf](http://www.crefsp.org.br/conteudo/ofcircular-065-08.pdf) acessado em 01 de Setembro de 2011.



**PARTE II**

**OS PROFESSORES**



---

# A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA DA PESQUISA PARA PROFESSORES E ALUNOS DE CURSOS UNIVERSITÁRIOS

Joaquim Martins Junior

## RESUMO

Este estudo visa refletir sobre a importância da pesquisa nas instituições de ensino superior. Trata-se de um estudo de revisão, que se inicia com uma introdução na qual é retratado um pouco do que já foi feito em pesquisa no Curso de Educação Física do Centro de Ensino Superior de Maringá – CESUMAR, nos últimos dez anos. A seguir, a temática foi subdividida nos seguintes tópicos: a importância de ser um pesquisador, a pesquisa no ensino universitário, a importância de um TCC para o aluno universitário, a importância da metodologia científica nos cursos universitários (TCC - monografia – artigo – existem diferenças?), a importância de um projeto de pesquisa e, finalmente, a importância da iniciação científica para o aluno da graduação. As considerações realizadas ao final remetem para a importância da vertente pesquisa para o pesquisador e para o aluno universitário em todos os níveis de ensino e para a Universidade, visando completar a formação dos seus graduandos e pós-graduandos.

**Palavras-chave:** pesquisa; metodologia da pesquisa; TCC; universidade.

## 4. INTRODUÇÃO

Desde o nosso ingresso no CESUMAR, em 2003, temos contribuído

para o incentivo à pesquisa na Instituição. Neste processo, orientamos dezenas de trabalhos de conclusão de curso em diferentes formatos e outros tantos projetos de iniciação científica, com ou sem bolsa, além de projetos de pesquisa em diversos cursos.

Sempre temos encontrado muita facilidade para, junto com os demais professores, desenvolver este trabalho através das disciplinas: Metodologia da Pesquisa e Seminários de Monografia.

Nesses últimos dez anos de existência de Educação Física, este curso tem sido pautado na elaboração de projetos e apresentações de artigos em Maringá, nas cidades da região, no Estado do Paraná e em outros estados. A cada ano, são mais de 100 trabalhos apresentados em congressos de diferentes formatos, seja de forma oral ou *banner*.

Na área da pesquisa, os nossos alunos têm apresentado o resultado dos seus estudos em Congressos, Semanas, Simpósios, Fóruns e outros eventos locais, regionais e nacionais. Por diversas vezes, já participaram de eventos internacionais realizados no Brasil (destacando as cidades de Maringá, Florianópolis e Foz do Iguaçu).

Em relação aos trabalhos de conclusão de curso (TCC), a cada ano o curso de Educação Física forma mais de 60 acadêmicos, que apresentam os seus TCCs perante bancas formadas por professores da instituição e por convidados de diferentes IES. Desde 2004, contamos mais de 500 TCCs apresentados.

Para isto, cerca de 30 professores já prestaram o seu apoio, no intuito de que os nossos formandos apresentassem a sua contribuição para com a ciência e, mais especificamente, para com a área de estudo nas quais se aprofundaram.

No momento em que o Curso de Educação Física do CESUMAR completa dez anos de existência, queremos ressaltar a contribuição do nosso Reitor, da Diretora de Pesquisa e dos professores que coordenaram o curso nesse período, que nunca mediram esforços para que a pesquisa fosse um dos nossos carros-chefes, em busca de cumprir a tríade: ensino, pesquisa e extensão.

## **2.1. A IMPORTÂNCIA DE SER UM PESQUISADOR**

Após 26 anos lidando com a iniciação à pesquisa no ensino

---

universitário, venho refletindo sobre o que significa ser um pesquisador.

Um pesquisador é um estudante por toda a vida e a sua prontidão para realizar pesquisas é um trabalho que nunca termina. O pesquisador está sempre em busca de um tema e, para isso, vive formulando algumas questões, tais como: O que me interessa? O que me instiga? De tudo o que venho lendo e estudando, em que tenho vontade de me aprofundar? Essas e outras questões, nem sempre surgem espontaneamente, mas são fruto de leituras e estudos, não só da sua área de conhecimento, como também de tudo que lhe vêm à mão. Muitas vezes, o estudante apresenta dificuldade para realizar uma pesquisa, pois faltou interesse ou aprofundamento em algum dos temas com o qual teve ou tem contato na graduação.

Para elaborar um bom projeto de pesquisa é importante ter tido tempo antes para se interessar e refletir sobre temas em questão. Essa escolha deve ser produto de um estudo já realizado. Às vezes, as escolhas se dão por influência de um ou mais professores com os quais se estabeleceu um bom vínculo e que despertaram no aluno um interesse mais acentuado por determinadas subáreas.

A partir das primeiras leituras que despertam o interesse, é recomendável procurar livros básicos e artigos recentes, bem como ler sobre as principais questões relacionadas aos temas, para tomar contato com teorias e autores. O pesquisador deve se lembrar sempre que o tema significa uma teoria e que a teoria é buscada em algo que já foi escrito. Daí a importância da leitura prévia.

Para encontrar os temas que irão motivá-lo a pesquisar, é fundamental que o pesquisador examine números recentes de periódicos da sua área de interesse e visite as bibliotecas universitárias, dos colegas e dos professores.

Um dos fatores que contribuem para a escolha do tema é o orientador. A partir da sua experiência no conteúdo que se deseja investigar, ele sugere os assuntos sobre os quais o aluno pode se interessar e indica leituras para um contato inicial com a área de estudos (SOUZA CRUZ, 2005).

O pesquisador não deve se iludir com a ideia de que irá encontrar facilmente os conhecimentos ou novas premissas. Muitas vezes, ele se depara muito mais com os erros do que com novos achados.

Segundo Morais (1977), um dos maiores inventores que se tem notícia, Thomas Edison, com mais de 1.000 invenções patenteadas, teria realizado mais de 1.150 experimentos fracassados antes de conseguir inventar a lâmpada. Albert Sabin, inventor da vacina contra a poliomielite, afirmou que a invenção e a campanha de erradicação da paralisia infantil tinha sido “um trabalho de muitos, principalmente de todos aqueles que erraram antes para que o caminho do acerto ficasse mais curto depois”.

Assim sendo, o erro é próprio de quem procura fazer alguma coisa. Nesta perspectiva, pode-se questionar: Qual ensino e pesquisa podem ser considerados autênticos e sem um mínimo de ensaio e erro? Para que uma pesquisa dê resultados, é preciso fundamentar, repensar e se arriscar em atos inovadores no âmbito do ensino e da pesquisa científica.

Por esta razão, quem segue uma teoria consagrada, ou da moda, sem criticá-la, no fundo se protege contra os eventuais erros que poderá cometer e, assim, caminha na contramão da verdadeira atitude científica. O exercício da crítica e da autocrítica, a discussão e o ceticismo devem fazer parte do dia a dia do professor-pesquisador.

Temos observado que o nosso aluno nem sempre sabe acolher uma crítica do professor e nem é formado para sustentar uma atitude crítica consistente e coerente. Mas todos eles respeitam um professor que se dispõe a reconhecer os seus erros. Por isso, é preciso usar o tato pessoal para ensinar os alunos a reconhecer os caminhos “errados” trilhados pelos cientistas até elaborarem suas teorias provisoriamente “certas”. Porque, na verdade, não existe teoria totalmente certa, nem eternamente verdadeira, pois as verdades da ciência são provisórias.

## **2.2. A PESQUISA NO ENSINO UNIVERSITÁRIO**

Numa Universidade, o que mais importa é a universalidade de conhecimentos. Por esta razão, todas elas esposam a ideia da multidisciplinaridade e, com ela, o oferecimento de todas as áreas do conhecimento científico.

Para Oliveira (2001), através dos conhecimentos científicos que proporciona, a universidade investe em três áreas de atuação. Uma delas é o ensino, que permite a formação profissional, técnica e científica às pessoas. A outra é a extensão universitária, que consiste

---

na prestação de serviços à comunidade, através da interação entre ambas. E, finalmente, a pesquisa, que consiste na busca e na descoberta do conhecimento científico. É através da pesquisa realizada pela universidade que a ciência se desenvolve e, com ela, a transformação da realidade.

Assim sendo, a Universidade necessita de professores titulados e, mais do que isso, um ambiente científico, onde o acadêmico possa interagir com colegas e com alunos, possa participar de congressos científicos, bem como buscar e levar a informação científica, de modo que seja estimulado a realizar pesquisas que tenham valor para a comunidade onde está inserido.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases estabeleceram que uma universidade deve ter, ao menos, 1/3 de professores em regime de tempo integral, 1/3 de mestres ou doutores e uma pesquisa científica institucionalizada.

Antes de pensar na Universidade como responsável pela formação do cidadão, deve-se observar as fases anteriores ao seu ingresso nessa Instituição. Sabe-se que o processo de conscientização do ser humano começa na sua infância, ao questionar a sua origem, a sua situação atual no mundo e qual será o seu futuro.

Entende-se que a busca de novos conhecimentos deve ser proporcionada na escola básica, devido a ela ser o ponto de contato da criança com a aprendizagem formal. Para isso, a sua formação deveria incluir temas e discussões sobre o meio ambiente, a ecologia, os perigos da degradação das florestas e da poluição dos rios, sobre os aspectos da cidadania, dos direitos humanos e da cultura.

Porém, há uma associação quase direta entre o nível de escolaridade de um povo e o seu grau de desenvolvimento científico. Nações que escolarizam a sua força de trabalho e incentivam a pesquisa são capazes de desenvolver sistemas produtivos mais competitivos em relação ao mercado internacional.

Um dos grandes desafios para os alunos formandos é que, ao relatar o tema pesquisa nas salas de aulas das universidades, principalmente nos primeiros e segundos anos dos seus cursos, encontram muita dificuldade com a leitura e, conseqüentemente, com o desenvolvimento do objeto de estudo.

Segundo Santos e Redyson (2009), os alunos do primeiro e segundo

anos de graduação sentem dificuldades em elaborar seus trabalhos acadêmicos por não saberem pesquisar, nem organizar a redação dos dados coletados e nem as suas ideias, têm dificuldades em utilizar as técnicas e os métodos de pesquisa, embora reconheçam a importância da metodologia de pesquisa em todos os cursos de graduação para a elaboração de trabalhos acadêmicos.

E por que isso ocorre? Porque o aluno não traz do Ensino Médio o hábito da leitura e da produção correta de trabalhos acadêmicos, pois, naquele nível de ensino, os procedimentos não são exigidos devidamente para preparar os alunos para a pesquisa. Muitos não conseguem elaborar nem sabem qual procedimento ou metodologia deve ser utilizada, desconhecendo também que, ao pesquisar, o pesquisador está em busca do conhecimento, e ao elaborar uma pesquisa, aproxima-se do objeto a ser pesquisado transformando o que era só informação em um novo conhecimento.

Ao adentrar nos bancos universitários, a formação para a atuação profissional pressupõe o conhecimento específico que o estudante universitário necessita para abraçar uma profissão e se transformar num multiplicador de ideias e conhecimentos para outras pessoas.

Na Universidade, o aluno pode buscar a sua futura profissão em muitas áreas que incluem o psicólogo, o médico, o administrador, o engenheiro de produção, o fisioterapeuta, o nutricionista, o arte educador, o assistente social, o educador, o físico-educador, entre outras.

Nesse contexto de formação profissional, é importante o somatório de um contexto multidisciplinar e não só o específico da profissão escolhida. Para vencer na vida, o futuro profissional deve se valer do conhecimento e da experiência de outras áreas e profissões. Com a interdisciplinaridade, os temas tidos como importantes para a formação básica do cidadão serão aplicados de forma mais profunda.

Indo mais além, para que a Universidade esteja presente no processo de conscientização profissional, a pós-graduação e a pesquisa científica ocupam papel fundamental.

É aí que se busca a integração dos conhecimentos das diversas ciências que dizem respeito ao homem e suas relações, como a sociologia, a filosofia, a teologia, a biologia e a ecologia. Nos programas de pós-graduação, essas abordagens deverão ser analisadas de forma mais profunda e mais crítica do que em outros



níveis.

A demanda atual sobre a pesquisa na Universidade é cada dia mais alta. Em todas as áreas estão surgindo estudantes universitários e professores pesquisadores interessados em investigar novos conhecimentos que estão transformando o mundo. Nunca a quantidade de trabalhos de conclusão de cursos de graduação, de especialização, de mestrado ou de doutorado foi tão grande.

Infelizmente, nem todos os cursos de graduação possuem disciplinas que encaminhem o aluno para a pesquisa científica. É preciso, então, que a Universidade coloque nos seus currículos dos cursos de graduação disciplinas como a Metodologia da Pesquisa e Seminários de Monografias, visando consolidar nos profissionais que forma a sua disponibilidade para a pesquisa em todos os níveis.

É sabido que o diferencial entre uma faculdade e uma universidade é o envolvimento com a pesquisa. Muitas instituições públicas de ensino superior funcionam como faculdades e os alunos somente assistem às aulas. A universidade deve ter o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão. O conhecimento só é gerado e aplicado de fato quando há um trabalho de pesquisa. Do contrário, ocorre a mera reprodução do saber, que é importante, mas não deve ser a única atribuição da universidade.

Entende-se que um trabalho de pesquisa é fundamental para a formação do profissional, para o desenvolvimento da universidade e para o próprio país. Se atualmente o Brasil está defasado tecnologicamente, o motivo talvez esteja no baixo investimento em pesquisa, muito aquém do desejável.

### **2.3. A IMPORTÂNCIA DE UM TCC PARA O ALUNO UNIVERSITÁRIO**

Muitos alunos se questionam sobre o que, na realidade, é um trabalho de conclusão de curso, não entendendo a sua importância para a obtenção dos seus títulos acadêmicos. Por isso questionam esta exigência das instituições de ensino superior sobre como elaborar e apresentar o seu TCC.

O estudo científico deve ser fundamentado na importância do tema de um novo conhecimento, em estudos simples ou complexos, densos ou sintéticos, visando encontrar o inédito e, assim, contribuir para o

---

desenvolvimento da Ciência.

Um TCC é uma das concepções do processo de formação que o aluno absorve durante os longos anos de aprendizado do seu curso universitário, que além de formar profissionais e de oferecer um conhecimento específico, o torna capaz de apresentar autonomia, senso investigativo e flexibilidade, entre outras qualidades. Nesse sentido, este trabalho propicia, ao estudante, o emprego dos saberes assimilados ao longo de seu curso, e ainda mais, que aponte uma contribuição efetiva no avanço científico e tecnológico referente ao curso ou à carreira que escolheu.

O trabalho de conclusão de curso é uma etapa que habilita o universitário a ingressar na sociedade com dignidade acadêmica. É a capacidade que se tem de desenvolver um texto científico, resultado de uma investigação profunda e complexa sobre um tema único e delimitado. O trabalho que realizará ao final do seu curso irá refletir para a sociedade, para os mestres e para o próprio aluno, o amor, a dedicação e a liderança que irá exercer na sua profissão.

Assim, o TCC é muito importante para a universidade e para o aluno, por representar um trabalho que explora um assunto único no qual ele se aprofunda e propõe diretrizes e soluções para a temática abordada, de forma a contribuir para o crescimento e desenvolvimento da nação.

A sua importância está no fato de que, ao escolher um objeto reconhecível ou uma construção teórica, produto da abstração da realidade, o aluno retrate uma temática que seja conhecida por todos aqueles que eventualmente possam ter acesso ao seu trabalho, seus futuros leitores, aqueles que consultarem o material para pesquisa, seja através do documento impresso ou por meio eletrônico.

## **2.4. A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA CIENTÍFICA NOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS**

A disciplina Metodologia da Pesquisa é uma das primeiras com que o aluno se depara ao ingressar num curso universitário. Por meio dela, o aluno percebe que muita coisa vai mudar em sua vida e, principalmente, que o ato de estudar terá que ser inserido no seu cotidiano.

Segundo Botelho (2010, p.1), essa disciplina é necessária neste primeiro momento do estudante, pois objetiva:

(...) tomar os neouniversitários pela mão e caminhar ao seu lado, acompanhando-os em seus primeiros passos de vida universitária, indicando o caminho certo na procura do saber superior, iluminando problemas para que melhor possam vê-los a assumir e a desenvolver hábitos de estudo e técnicas de trabalho que tornem realmente produtivos os anos de vida universitária, tão preciosos e, não raro, tão mal aproveitados.

Para esse autor, metodologicamente, é a disciplina responsável por dar as boas-vindas ao novo aluno e significa o estudo dos caminhos do saber, do conhecimento científico.

Estudos realizados por Maia (2007), com estudantes universitários do Estado do Paraná, revelaram que, quando questionados se a disciplina de Metodologia Científica ajudou a melhorar o nível de suas produções acadêmicas ao longo do semestre, 4,2% responderam que “não”, 79,2% responderam que “sim” e 16,6% responderam que “em alguns casos” a disciplina os ajudou a melhorar o nível de suas produções.

Considerando as dificuldades enfrentadas pelo jovem que ingressa no nível superior, a metodologia científica constitui um instrumento de apoio técnico, teórico e metodológico para os trabalhos que irá desenvolver ao longo do seu curso, ao lhe proporcionar diretrizes e caminhos mais simplificados e seguros, fornecendo-lhe, ainda, os instrumentos e técnicas operacionais mais indicados para a produção do conhecimento.

Sabe-se que, hoje, o perfil do aluno do ensino superior, principalmente o estudante do período noturno, corresponde ao que chamamos aluno-trabalhador. Em sua maioria, esses alunos são pessoas que, além de estudar, trabalham durante o dia e têm que superar esse grande obstáculo que é o de conciliar a vida acadêmica com a pessoal e profissional.

Porém, o compromisso com os estudos não significa a total renúncia à vida pessoal. Assim, concordo com Botelho (2010) ao indicar que, para que o aluno obtenha uma eficácia nos estudos, ele deve:

Planejar o seu tempo, colocando-o em um cronograma, detalhando o seu tempo útil;  
Tenha no mínimo duas horas para estudar todos os dias, utilize uma hora para cada matéria;

Se prepare para as aulas, faça a leitura prévia, participe ativamente das aulas e depois faça uma revisão do que foi aprendido em sala de aula;

Farta pesquisa é um pressuposto básico do bom aluno, utilize a biblioteca á vontade, forme grupos de estudo para discussão dos temas pesquisados.

Desde o primeiro semestre do seu curso, o aluno deveria utilizar as normas da ABNT para se familiarizar com elas, e, conseqüentemente, quando chegasse o momento de elaborar o seu TCC já teria domínio completo do seu uso.

O aluno deve dominar também outras ferramentas que são colocadas à sua disposição durante o curso universitário. O que se espera do estudante universitário é que tenha autonomia e pensamento crítico e criativo para obter o saber superior e produzir conhecimento. Para isso, deveria saber falar, ao menos, um idioma além do português; por esse motivo, além dos cursos de idioma, as universidades têm oferecido cursos de extensão em diversas línguas. Deve, também, dominar os princípios básicos da informática, não só para buscar na Internet alguns conteúdos lá disponibilizados, mas para poder digitar os seus trabalhos.

## **2.5. TCC - MONOGRAFIA – ARTIGO – EXISTE DIFERENÇA?**

O CESUMAR propõe como etapa da sua formação a realização de um trabalho de conclusão de curso, denominado de TCC. Este trabalho de conclusão pode ser realizado sob a forma de um artigo ou de uma monografia.

Etimologicamente, a palavra “monografia” significa: mono = um, grafia = tema. Assim, uma monografia trata de *UM* conteúdo específico, relacionado a *UM* tema escolhido e delimitado por *UM* aluno.

O significado de TCC pode ter diversos alcances. Enquanto uma monografia pode ter, em média, de 20 a 100 páginas sobre um tema referido aos estudos em que deve formar-se, um artigo contém, em média, de 12 a 20 páginas. Em qualquer dos casos, o trabalho consiste numa espécie de prova de aptidão que o aluno deve elaborar e apresentar perante uma banca.

Um TCC é constituído por um texto de trama argumentativa e função

---

informativa que deve apresentar, de modo organizado, crítico e analítico, dados sobre um tema recolhido em diversas fontes: livros, revistas, artigos ou outra monografia.

O primeiro passo para a realização de um projeto de pesquisa ou de um TCC, seja ele monografia ou artigo, é a escolha e a delimitação de um tema ou assunto. Esta é uma das primeiras etapas de uma pesquisa monográfica, pois sem tal definição não há possibilidade de avançar mais.

A elaboração de um TCC pressupõe a presença de um orientador, que é um professor escolhido pela instituição ou pelo próprio aluno. O maior apoio que o aluno terá em relação à sua monografia ou seu TCC provém dele.

Um TCC pode ser realizado no final de um curso de graduação ou no final de um curso de pós-graduação.

Este trabalho deve contemplar assuntos interessantes, inéditos, cuja complexidade esteja de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno. Os TCC de cursos de graduação são menos complexos do que os de pós-graduação, que, por sua vez, são mais simples na redação do que uma monografia de mestrado, também denominada de dissertação, ou de doutorado, as chamadas teses.

Porém, não é só o grau de complexidade que varia de um nível para outro, a elaboração das ideias diverge da mesma forma. Enquanto a formatação do texto é feita de uma maneira num TCC de graduação e de especialização, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado possuem uma formatação diferente.

Na busca de inovações para o TCC, o aluno deve buscar elementos que ainda não foram explicitados, ou revisar sob diferentes óticas os resultados que já foram escritos em outras obras. A pesquisa que realiza no seu trabalho deve ser útil aos demais, no sentido de que seja relevante para enfrentar problemas concretos, que contribua para o conhecimento “universal” ou para legitimar uma instituição de investigação.

No início, um projeto de pesquisa de TCC constitui um roteiro da pesquisa a ser realizada, que vai ser materializada na forma final desejada, visando a tabulação dos rumos a serem adotados de acordo com a natureza específica do estudo, facilitando e delineando o trabalho futuro que concretizará.

---

Cabe ao orientador do TCC modelar o projeto de pesquisa e o direcionar à resolução de questões conceituais, tais como: onde? como? quando? o quê? para quê? por quem?

A seleção do tema de qualquer projeto de pesquisa pode ser o produto do desenvolvimento de algum aspecto de determinada linha de investigação, que esteja em avanço ou em processo por algum docente ou investigador da Instituição. Neste caso, o aluno deve procurar conhecer quais são as linhas de investigação desenvolvidas nos projetos em andamento na Instituição, a fim de se integrar numa delas e elaborar o seu próprio TCC a partir dos tais assuntos.

Quando não existir tais linhas de investigação, cabe aos professores do seu curso encaminhá-lo ao campo de conhecimento onde desenvolverá o seu TCC.

Ao idealizar o seu TCC, o aluno deve considerar em seu cronograma de estudos as limitações do tempo de que dispõe para esse trabalho e tentar reduzir o tema que deseja desenvolver a dimensões manejáveis, evitando incorrer na seleção de algum tema com um alcance demasiado amplo ou excessivamente ambicioso em seus objetivos, fato que poderá obstar a realização do TCC no tempo previsto pela Instituição.

Dois fatores que o aluno deve levar em conta na elaboração do seu TCC é o domínio da linguagem acadêmico-científica e a observação de um fio condutor entre as diferentes partes do seu trabalho. Essas premissas irão embasar o aluno e permitirá o desenvolvimento de suas qualidades de pesquisa, redação, coordenação de ideias e apresentação.

Sabe-se que a elaboração de um TCC pressupõe regras, tradições e particularidades comuns a qualquer outro trabalho de pesquisa monográfica. O TCC tem a função de avaliar a capacidade do aluno em trabalhar cientificamente de forma independente, cumprindo os requisitos do seu curso de graduação ou pós-graduação, nos seus diferentes níveis. Assim sendo, quanto mais complexa e extensa for a formação do aluno, mais se exigirá do seu trabalho de conclusão.

Compreende-se, então, que um trabalho de conclusão de curso pode e deve ser fruto de um aprendizado que se inicia já no primeiro ano, através da disciplina Metodologia da Pesquisa, e que irá se aperfeiçoar nas pesquisas das demais disciplinas, até que,

---

finalmente, culminará com um artigo, uma monografia ou outra forma adotada para a conclusão do curso realizado.

## 2.6. A IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO DE PESQUISA

O projeto de pesquisa deve oferecer uma base concreta do futuro trabalho a ser realizado, demonstrando a maturação do aluno em relação aos conceitos definidores que serão muito utilizados por ele. Pode servir também para convencer o professor a ser seu orientador de TCC, ou ainda para obter uma bolsa de estudos, para que possa se dedicar com mais afinco e exclusividade à sua formação acadêmica e profissional.

O projeto de pesquisa deverá ser capaz de ordenar o futuro trabalho que o aluno deseja realizar. Para isso, deve constar de frações específicas, sendo a definição do tema uma das partes essenciais, já que indica a seleção do objeto de estudo a ser abordado.

Em seguida, se passa à justificativa do projeto, que pode ser definida como a apresentação dos motivos pelos quais se realizará tal pesquisa, complementando-se com o problema de pesquisa, que consiste numa pergunta ainda sem resolução (e para a qual se visa à elaboração do TCC). Na próxima fase, é preciso definir os objetivos do projeto de pesquisa, que constituem os fatores a serem perseguidos quando da realização do TCC.

Todo projeto de pesquisa de um TCC deve conter uma fundamentação teórica, cuja finalidade é apontar fontes de pesquisas já realizadas sobre o mesmo tema ou assuntos correlatos. Tais fontes podem ser provenientes de artigo científico, dissertação ou diferentes monografias, além de livros e outras fontes.

A metodologia proposta para a realização da monografia a partir do projeto de pesquisa também é essencial, constando do *modus operandi* a ser adotado pelo autor da monografia quando da realização do seu trabalho. É neste momento que se enfocará o tipo de pesquisa, se será bibliográfica ou de campo, como o projeto será delineado. O método escolhido consiste nos procedimentos selecionados por ele, juntamente com seu orientador, para o desenvolvimento do futuro TCC.

O projeto de pesquisa de monografia deverá terminar com a listagem

de bibliografias utilizadas para sua confecção. Estas deverão ser utilizadas também na monografia oriunda de tal projeto de pesquisa, sendo que deverão ser complementadas posteriormente quando da realização de tal monografia.

## **2.7. A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA A GRADUAÇÃO**

Uma das principais etapas do ensino universitário é a iniciação científica. Ela é uma das fases do aprendizado que remete o aluno para o fantástico mundo da imaginação, da criatividade e da fantasia.

Para Goulart (2004), o acelerado crescimento do conhecimento nos últimos anos tornou impraticável o ensino tradicional baseado exclusivamente na transmissão oral de informação. Em muitas disciplinas já não é possível, dentro das cargas horárias, transmitir todo o conteúdo relevante. Mais importante ainda, o conhecimento não é acabado, e muito do que o estudante precisará saber em sua vida profissional ainda está por ser descoberto.

O desafio da universidade, hoje, é formar indivíduos capazes de buscar conhecimentos e de saber utilizá-los. Ao contrário de outrora, quando o importante era dominar o conhecimento, o importante, hoje, é “dominar o desconhecimento”, ou seja, estando diante de um problema para o qual ele não tem a resposta pronta, o profissional deve saber buscar o conhecimento pertinente e, quando não disponível, saber encontrar, ele próprio, as respostas por meio de pesquisa.

Não será fazendo de nossos alunos meros depositários de informações que formaremos os cidadãos e os profissionais de que a sociedade necessita. Para isto, as atividades voltadas para a solução de problemas e para o conhecimento da nossa realidade tornam-se importantes instrumentos para a formação dos nossos estudantes.

É dentro dessa perspectiva que a inserção precoce do aluno de graduação em projetos de pesquisa se torna um instrumento valioso para aprimorar qualidades desejadas em um profissional de nível superior, bem como para estimular e iniciar a formação daqueles mais vocacionados para a pesquisa.

O mecanismo institucional para essa inserção são os estágios curriculares e a iniciação científica. Por esta razão, a iniciação



---

científica deveria ser vista como atividade curricular: valendo créditos e devidamente avaliada possibilitaria uma melhor formação aos nossos estudantes.

Assim sendo, entende-se que a Semana de Iniciação Científica deveria fazer parte do esforço de valorização dessa atividade, porque daria ao aluno a oportunidade de expor o seu trabalho aos demais membros da comunidade universitária.

A participação nessa Semana deveria ser estendida a todos os acadêmicos interessados e não somente aos bolsistas. A exposição oral, ou sob a forma de folders, as críticas e as sugestões aos trabalhos apresentados representariam uma grande contribuição à formação dos nossos alunos.

## **9. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O mundo da pesquisa não se restringe tão somente ao mundo universitário. O saber está em toda parte e, a qualquer momento, aflora em nós uma centelha que se acende e se transforma num ato criativo.

Assim, pensar a pesquisa no mundo contemporâneo significa pensar o papel do professor na perspectiva do aprender a aprender, uma vez que dois elementos fundamentais da aprendizagem estão presentes: o ato da criatividade e a valorização da subjetividade.

E quando se fala em pesquisa em termos de um trabalho feito para aprender, se pensa na construção de algo que deveria ser uma rotina no meio escolar, sem aquela pretensa valorização da atividade sofisticada que se desenvolve no recesso de laboratórios reservados aos cérebros privilegiados.

Para Demo (1994), o conceito de pesquisa é polêmico. É mister, pois, delimitá-lo. Primeiro, distingue-se nele a face científica que, normalmente, é a única acentuada, pois mostra a produção criativa de conhecimento. Segundo, pesquisa não se reduz a produtos e a momentos, mas é atitude básica e cotidiana de questionamento crítico e autocrítico diante da realidade. Como atitude, realça a face educativa e faz parte de todo processo educacional, desde a educação infantil.

Entende-se que o ensino passado em sala de aula, por si só, se resume a uma simples tentativa de transmissão do conhecimento,

mas que pouco produz em termos de promover uma mudança efetiva no indivíduo.

Essa mudança só será possível se o conhecimento for produzido, o que significa dizer que o conhecimento deve ser buscado e trabalhado, e, para isso, o aluno deve buscá-lo num trabalho, muitas vezes, solitário, que é o trabalho de pesquisa.

A produção do conhecimento só se dá quando o conhecimento transmitido é criticamente trabalhado pelo indivíduo, que, ao lhe dar uma interpretação própria, estará operando a produção do conhecimento.

Nessas condições, o professor deve ser visto não apenas como um ministrante de aulas, mas, também, como o orientador de um processo de produção do conhecimento. Para isso, deve ele também ser um pesquisador.

Muitas vezes, em nossas aulas, temos dito que a pesquisa bibliográfica se trata daquela em que o aluno busca o conhecimento em trabalhos já publicados, sejam eles impressos, eletrônicos ou em documentos (MARTINS JUNIOR, 2009). Essa premissa decorre de que a aprendizagem pressupõe a necessidade de uma constante intermediação humana, na qual o aluno aprende porque reconstrói, com a sua própria ideia, o conhecimento disponível.

Nesse mister, deve intervir o professor pesquisador, pois somente aquele que sabe aprender sabe fazer o aluno aprender.

É preciso, então, refletir sobre a importância do trabalho de pesquisa na prática pedagógica. Para tanto, é necessário que se veja a pesquisa como atividade rotineira e, para isso, as aulas têm de ser diferentes. É preciso quebrar a rotina da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: M. Fontes, 1995.

DEMO, P. Crise dos paradigmas na educação superior. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 15-48, jan./jul. 1994.

---

\_\_\_\_\_. **Saber pensar**. São Paulo, Cortez, 2001, p.47.

FREIRE-MAIA, N. **A ciência por dentro**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, M. T. A. Teoria piagetiana e aprendizagem escolar. In: **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 3. n. 2, p. 31-44, ago./ dez. 1995.

Fernando P. B. **A importância da metodologia científica**. Guarapari/ES; MBA em Finanças e Controladoria pela FGV/ES

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOULART, A. T. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 1º sem. 2004

MAIA, R. T. A importância da disciplina de metodologia científica no desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade no nível superior. **Revista Urutágua**. Maringá: UEM. Dez. 2007.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de cursos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

MORAIS, R. **Ciência e tecnologia**. São Paulo: Cortez - Moraes, 1977.

OLIVEIRA, J. A. de. A Universidade e a formação para a qualidade de vida. In: Da Vici. **Textos Acadêmicos**. Natal : UFRN/Diário de Natal, 28 de abril de 2001, p.3

SANTOS, O. F; REDYSON, D. **A importância epistemológica da metodologia de Pesquisa nas ciências sociais**. João Pessoa: Encontro de Iniciação à Docência (11). UFPB, 2009.

SOUZA CRUZ, M. **A importância da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2007.

TOULMIN, S. **La comprensión humana** (El uso colectivo y la evolución de los conceptos). B. Aires, Alianza Universidad, 1977.  
**Endereço do autor**

Prof. Dr. Joaquim Martins Junior  
Av. Guedner, 1621 - Maringá – PR  
jmjunior@cesumar.br



---

## QUALIDADE DE VIDA NA TERCEIRA IDADE: UMA PROPOSTA DE TRABALHO MULTIDISCIPLINAR

Jacqueline da Silva Nunes Pereira  
Terezinha Gomes Faria

### RESUMO

Envelhecer ativamente, segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), é otimizar as oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida. A proposta do presente estudo tem como objetivo relatar a implantação e desenvolvimento do projeto de extensão “Qualidade de Vida na Terceira Idade no ano de 2010” do Cesumar – Centro Universitário de Maringá – PR, com a participação dos cursos de Educação Física e Estética, como também investigar a relação entre capacidade funcional percebida pelos participantes deste projeto em relação às atividades da vida diária (AVD's), pela escala de Autoavaliação da Capacidade Funcional (SPIRDUSO, 1995). Este projeto foi sistematizado e implementado pelos professores dos cursos em questão, visando sintonizar as atividades pretendidas, no sentido de atender às necessidades e aspirações dessa comunidade. O esforço para o atendimento das demandas, a reciclagem dos acadêmicos envolvidos no projeto e a superação dos participantes, bem como o aprofundamento teórico pertinente a esta população permeiam este trabalho e são aqui relatados através de revisões teóricas e resultados encontrados na investigação.

**Palavras-chave:** envelhecimento; qualidade de vida; capacidade funcional.

## 1. INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando, no mundo todo, o aumento crescente da população de idosos. É sabido que, no processo de envelhecimento, o organismo vai tornando-se fragilizado, debilitando-se, não somente pelo fator biológico, mas também pelos fatores psicossociais, pois envelhecemos como um todo (RAUCHBACH, 2001).

Para Okuma (1998), a atividade física poderá superar limites nas inúmeras expectativas que a vida impõe ao sujeito, nas experiências relacionadas à estética, na expressão corporal, na criação de gestos e movimentos, e no reconhecimento do próprio corpo e de sua imagem corporal.

Os desgastes adquiridos ao longo da vida provocam desequilíbrio biológico e, conseqüentemente, comprometem a capacidade funcional dos idosos, levando-os a restrições nas atividades da vida diária (MATSUDO; MATSUDO; BARROS NETO; 2001).

A capacidade funcional pode ser definida como a predisposição do indivíduo para realizar as AVD's de forma independente, incluindo atividades ocupacionais, recreativas, ações de deslocamento e autocuidado (MATSUDO, 2002). À medida que aumenta a idade cronológica, as pessoas tornam-se menos ativas e a sua capacidade funcional diminui, contribuindo para que a sua independência seja reduzida (VALE, 2004).

De acordo com Silva (2003), a perda da capacidade funcional afeta as atividades de cuidados pessoais básicos, como escovar os dentes, tomar banho, calçar sapatos, vestir-se, dentre outras. A realização das AVD's é um dos fatores que determinam a expectativa de vida ativa.

Por outro lado, em decorrência da idade avançada e das perdas biológicas e sociais, essa população passa a sofrer preconceitos, dentre eles a exclusão do meio produtivo, como também perdas afetivas. Lorda e Sanchez (2001) salientam que é necessário dar um sentido, uma qualidade à terceira etapa da existência, valorizá-la aos seus próprios olhos e aos da comunidade, reintegrando-a ao jogo das relações sociais. É necessário repensar os valores, os estigmas que envolvem o "envelhecer", estimulando essa população a participar de grupos de convivência.

A partir dessas perspectivas, num primeiro momento, este capítulo

tratará sobre o conceito de envelhecimento. Em seguida, buscará identificar a capacidade funcional da terceira idade, pois acreditamos ser fundamental apresentar o caminho metodológico que nos possibilita a tríade entre ensino, pesquisa e extensão. Por fim, abordará sobre a estrutura do projeto multidisciplinar de extensão “Qualidade de Vida na Terceira Idade”.

## **2. O ENVELHECIMENTO**

O envelhecimento tem despertado interesse de várias áreas do conhecimento, pois a perspectiva de vida da população mundial aumentou muito nas últimas décadas. Assim, esta população passa a necessitar de políticas públicas voltadas a atender suas necessidades. Nesse sentido, cada vez mais é exigido dos profissionais envolvidos (SHEPHARD, 2003).

Segundo Rigo e Teixeira (2005), o envelhecimento é um processo que afeta todos os indivíduos de forma lenta e gradativa, provocando alterações biológicas e socioambientais. A intensidade dessas modificações inerentes ao processo de senescência varia de indivíduo para indivíduo.

O aumento do número de anos de vida da população é o grande triunfo da humanidade e, também, um dos maiores desafios que enfrenta. Em todo o mundo, a proporção de pessoas com 60 anos ou mais está crescendo mais rapidamente do que a de qualquer outra faixa etária. A idade cronológica, no entanto, não é o grande definidor do envelhecimento. A juventude e a saúde devem ser analisadas com base em uma perspectiva mais ampla, incluindo nível de atividade, independência e participação na sociedade. O termo “saúde” refere-se ao bem-estar físico, mental e social.

No século 20, a humanidade alcançou progresso científico e tecnológico sem precedentes na história. Esse avanço causou profundas alterações na vida das pessoas como, por exemplo, em questões de higiene, qualidade e oferta de alimentos, mais eficiência nos medicamentos e nos tratamentos médicos etc. A consequência disso foi o aumento da expectativa de vida (MATSUDO et al., 2002). Contudo, o aumento da quantidade de anos não foi correspondente ao aumento da qualidade de vida nos idosos. Como o envelhecimento humano é caracterizado por uma falência progressiva da eficiência fisiológica do indivíduo, este perde funções intelectuais e motoras,

tornando-o dependente para a sobrevivência.

O Brasil tem hoje cerca de 13,5 milhões de idosos, o que corresponde a cerca de 9% da população, e este total deverá chegar a 56 milhões em 2050, o que corresponderia a 24% da população prevista (COSTA, 2005). Até 2025, segundo a OMS, o Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos.

Diante dessas constatações, a idade do início das mudanças, o seu ritmo, os domínios atingidos e o resultado final sobre o comportamento dependem de características genéticas de cada indivíduo, em interação com seu estilo de vida, e de condições passadas e atuais de apoio ao desenvolvimento, tais como nível de renda, educação e posição social. Segundo Zimerman (2000), o envelhecimento social acarreta modificação no *status* do velho. Os indivíduos idosos podem ser desvalorizados e discriminados devido a estereótipos negativos acerca do envelhecimento. Pode ocorrer crise de identidade, provocada pela perda de papel social e pela falta de valorização, e esta pode, ainda, levar ao declínio da autoestima

Para Balestra (2002), cada um avalia e percebe o processo de envelhecimento a seu modo, com base em suas próprias percepções, evocando vivências e situações passadas ou presentes tidas com pessoas mais velhas. Segundo essa mesma autora, a velhice não deve ser contextualizada isoladamente, mas na diversidade das relações socioculturais, o que faz com que a representação social do idoso esteja sujeita à interferência de preconceitos, estigmas e estereótipos sociais.

Zimerman (2000, p. 25) salienta que, além das alterações no corpo, o envelhecimento traz ao ser humano uma série de mudanças psicológicas, que pode resultar em:

Dificuldade de se adaptar a novos papéis; falta de motivação e dificuldade de planejar o futuro; necessidade de trabalhar as perdas orgânicas, afetivas e sociais; dificuldade de se adaptar às mudanças rápidas, que tem reflexos dramáticos; alterações psíquicas que exigem tratamento; depressão, hipocondria, somatização, paranóia, suicídios; baixas auto-imagem e auto-estima.

O envelhecimento populacional é um fenômeno mundial, tanto no que se refere aos países desenvolvidos, como aos países em desenvolvimento. Este crescimento da população idosa é reflexo do



---

aumento gradual da longevidade,

conjuntamente com as diminuições das taxas de natalidade e mortalidade. Estimativas para a população idosa brasileira apontam que até 2020 o país terá 32 milhões de pessoas com idade superior a 60 anos. O aumento no número de idosos instiga o desenvolvimento de estratégias que possam minimizar os efeitos negativos do avanço da idade cronológica no organismo<sup>5</sup>. Essas estratégias visam à manutenção da capacidade funcional e da autonomia para que as pessoas possam ter uma vida mais longa e com melhor qualidade

### **3. CAPACIDADE FUNCIONAL**

Durante o processo do envelhecimento, acontecem mudanças fisiológicas no organismo que contribuem para que várias funções se declinem e para que o estilo de vida que o indivíduo leva acelere ou diminua esse processo. Desse modo, os idosos perdem a sua capacidade funcional, o que afeta a realização das atividades de vida diária (AVD). A falta de flexibilidade contribui significativamente para o desenvolvimento de doenças que acometem o sistema musculoesquelético, o que afasta grande parcela da população de suas atividades cotidianas e profissionais.

O exercício físico é um dos fatores que têm contribuído para que essas mudanças no organismo ocorram de modo desacelerado, melhorando a qualidade de vida das pessoas, principalmente a dos idosos, favorecendo a manutenção das AVD e da independência. Além dos benefícios fisiológicos, têm-se demonstrado que o exercício físico promove a melhora da autoestima, da autoconfiança, da independência, favorece o convívio social, reduz a depressão e melhora a saúde no idoso (CARMO, MENDES e BRITO, 2007).

Santos e Knijnik (2006) afirmam que grande parte do declínio da capacidade física dos idosos deve-se ao tédio, à inatividade e à expectativa de enfermidade. Além disso, grande parte deste declínio é provocada pela atrofia por desuso resultante de sedentarismo.

Nessa fase, pode ser observada acentuada tendência ao desenvolvimento e acúmulo de doenças. Ademais, os desgastes adquiridos ao longo da vida provocam desequilíbrio biológico e, conseqüentemente, comprometem a capacidade funcional dos idosos, levando-os a restrições na capacidade funcional (MATSUDO; MATSUDO; BARROS NETO; 2001).

A capacidade funcional pode ser definida como a predisposição do indivíduo para realizar as AVD de forma independente, incluindo atividades ocupacionais, recreativas, ações de deslocamento e autocuidado (MATSUDO, 2002). À medida que aumenta a idade cronológica, as pessoas tornam-se menos ativas e a sua capacidade funcional diminui, contribuindo para que a sua independência seja reduzida (VALE, 2004).

Franchi e Montenegro Junior (2005) complementam essa linha de pensamento salientando que quando a saúde dificulta a realização das atividades cotidianas, o idoso torna-se dependente de outros, ou de algum tipo de assistência médica, psicológica ou social.

Diante deste contexto, o que se observa é que a prática da atividade física vem sendo uma rotina comum entre as pessoas da terceira idade, trazendo benefícios, como a melhora do desempenho das capacidades funcionais, o aumento da força muscular e flexibilidade, a melhora da coordenação motora (BRACH, SIMONSICK, KRITCHEVSKY, YAFFE e NEWMAN, 2004; CAPODAGLIO, CAPODAGLIO, FERRI, SCAGLIONI, MARCHI e SAIBENE, 2005 citado por CARMO, MENDES e BRITO, 2007).

Com o aumento da longevidade, o ser humano é exposto ou influenciado por um número maior de situações ambientais, resultando numa maior diversificação de estilos de vida e comportamento. Envelhecer e manter a produtividade, satisfação pessoal e efetividade são um desafio motivador, não só para os idosos como também para pesquisadores do tema (SANTOS, 2002).

Segundo Ramos (2003), o envelhecimento saudável passa a ser resultante da interação multidimensional entre saúde física, saúde mental, independência na vida diária, integração social, suporte familiar e independência econômica

Campos et al. (2000) contribuem para esse entendimento, salientando que as mudanças decorrentes do envelhecimento fazem da terceira idade (ou melhor idade) um período de grande necessidade de ajustamento emocional. A forma como cada indivíduo se ajusta às modificações físicas, intelectuais e sociais determinará um envelhecimento saudável ou repleto de dificuldades, fazendo com que a ideia de perda seja relacionada ao idoso. O processo de envelhecimento está associado à diminuição da visão, audição, saúde mental, alteração da memória, criatividade, atenção e iniciativa, modificações na sexualidade e sociabilidade.

Shephard (2003) acrescenta que entre os muitos argumentos para o encorajamento de um estilo de vida ativo durante a velhice, o praticante de atividades regulares pode contar com um aumento de contatos sociais, melhora da saúde física e emocional.

A prática de exercícios físicos, além de garantir melhoria na realização das atividades de vida diária (AVDs), também está associada à diminuição de problemas psicológicos. Segundo pesquisa realizada por Guimarães et al (2006), 90% dos idosos que praticavam exercícios físicos não apresentaram nenhuma relação com o estado depressivo. A atividade física regular tem sido descrita como um excelente meio de atenuar a degeneração provocada pelo envelhecimento dentro dos vários domínios: físico, psicológico e social.

#### **4. PROJETO QUALIDADE DE VIDA NA TERCEIRA IDADE**

O projeto de extensão “Qualidade de Vida na Terceira Idade” surgiu da inquietação do curso de Educação Física, através de seus professores, no sentido de realizar um trabalho que atendesse esse público tão ávido de experiências e participações.

Desde seu lançamento, rapidamente o número de inscritos totalizou cinquenta idosos, que prontamente se mostraram dispostos a frequentá-lo. Suas idades variam de 60 a 85 anos, com frequência às terças e quintas-feiras, das oito às dez horas.

Por ser um projeto multidisciplinar, toda a sua estrutura foi pensada com o objetivo de oferecer à comunidade da terceira idade um universo amplo de atividades, como também realizar pesquisas científicas que pudessem investigar a capacidade funcional dos participantes nas atividades da vida diária.

Para tanto, as atividades propostas inicialmente foram oferecidas pelos cursos de Educação Física e de Estética. O objetivo era o de proporcionar às pessoas da terceira idade vivências práticas no âmbito das atividades físicas, recreativas, culturais e de educação para a cidadania, embasando as propostas em oficinas que possibilitassem trabalhar as questões educacionais, recreativas, culturais, esportivas, de lazer, de assistência social e de saúde - principalmente em seu caráter preventivo.

Nessa perspectiva, foi oferecido pelo curso de Estética e Cosmética:

estética corporal, estética facial, terapia alternativa, estética/terapia capilar e embelezamento pessoal; para trabalhar com a autoestima e inclusão social, além de promover orientações sobre cuidados com o corpo e com a pele, para a prevenção de doenças como o câncer de pele.

O curso de Educação Física promoveu atividades voltadas para a conscientização, de forma ampla, da importância da atividade física e da prática saudável de exercícios físicos de forma regular e diversificada. Foram ofertadas atividades como: alongamento, trabalho de força e resistência muscular, treinamento funcional, atividades recreativas e de dança circular, dança de salão, ginástica localizada, Step, jogos e aulas de lutas (defesa pessoal), contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida, para o bem-estar e um convívio saudável dessas pessoas.

As atividades físicas, recreativas, esportivas e culturais são realizadas sob a coordenação e supervisão dos professores. Os acadêmicos participam ativamente do projeto orientados pelos coordenadores.

As atividades acontecem nos espaços do curso de Educação Física: quadras cobertas, sala de expressão corporal e dança, academia de ginástica e, também, o salão de estética, onde elas recebem instruções sobre o cuidado com os cabelos, pele, massagem.

Ao longo das atividades propostas, outros cursos foram incorporados ao projeto, como os de Nutrição, Enfermagem, Medicina Veterinária, Farmácia e Fonoaudiologia, oferecendo orientações acadêmicas acerca das suas áreas de atuação.

A partir desse trabalho, buscou-se, também, investigar e avaliar, ao final do primeiro semestre, a capacidade funcional desses idosos. Para isso, foi aplicada uma medida de autoavaliação proposta por SPIRDUSO (1995), no qual são apresentados 18 tipos diferentes de atividades da vida diária (AVD'S). Ao avaliado é solicitado responder uma ficha, identificando, para cada uma das atividades da vida diária (comer, beber, lavar o rosto, as mãos, mover-se, subir e descer escadas, fazer compras, entre outras) um dos seguintes itens: (1) Realiza sem ajuda e com facilidade; (2) Realiza sem ajuda, mas com alguma dificuldade e (3) Realiza com ajuda ou depende de outros para realizar. O resultado é identificado pelo número de atividades que o avaliado consiga fazer independentemente.

Após a coleta de dados, uma análise dos resultados foi realizada

para traçar posteriormente o perfil deste grupo.

Os resultados encontrados mostraram que 95% dos participantes afirmaram realizar todas as atividades da vida diária “independentemente”, fato que permitiu demonstrar que esse grupo adquiriu uma boa qualidade de vida, reforçando, assim, os resultados já encontrados na literatura.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A busca por uma qualidade de vida saudável faz com que as pessoas procurem maneiras diversas para alcançar tal objetivo, e a necessidade de uma boa saúde desencadeia inúmeros fatores para obter êxito nesse sentido.

Sabe-se que, mediante o avanço da idade, a degeneração orgânica se faz presente pela união das alterações anatômicas, fisiológicas e psicológicas, ligada à ação do tempo sobre os indivíduos. Tais modificações, que certamente interferem na qualidade de vida, fazem com que as pessoas sofram mudanças nas atitudes, nos valores existenciais e no comportamento, podendo afetar, inclusive, a autonomia nos níveis físico, psíquico e social.

Tem-se observado um aumento da procura de atividades físicas e de esportes praticados de forma recreativa, competitiva ou, simplesmente, visando a melhoria da saúde, como forma de atenuar ou retardar tais efeitos. E os espaços mais evidenciados são os grupos de terceira idade.

Em geral, os projetos com um olhar voltado para o idoso ressaltam os benefícios da atividade física, sendo um meio de proporcionar a essa clientela a continuidade de sua autonomia motora, participação social ativa, autoestima elevada, melhor autoimagem, enfim, um envelhecimento saudável.

O projeto “Qualidade de Vida na Terceira Idade” tem desenvolvido atividades que proporcionam um estilo de vida mais ativo, uma melhor qualidade de vida, bem como uma forma de prevenção de doenças biopsicossociais.

Acreditamos que com esse projeto estamos conseguindo alcançar os objetivos propostos, ou seja, conscientizar, de forma ampla, a importância da atividade física, incentivar a prática saudável de exercícios físicos de forma regular e diversificada, levar informações

importantes quanto aos cuidados com a pele, cabelo, embelezamento pessoal, orientações nutricionais, proporcionar momentos de relaxamento e lazer, contribuindo assim, para a melhoria da qualidade de vida, bem-estar e para um convívio e integração social.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, M.T.F.S.; MONTEIRO, J.B.R.; ORNELAS, A.P.R.C. **Fatores que afetam o consumo alimentar e a nutrição do idoso.**v.13, p.157-165. Viçosa, Dez. 1996.

CARMO, N. M., MENDES, E. L. BRITO, C. J. Influência da atividade física nas atividades da vida diária de idosas. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 16-23, jul./dez. 2008

FRANCHI, K. M. B.; MONTENEGRO JÚNIOR, R. M. Atividade física: uma necessidade para a boa saúde na terceira idade. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 18, n. 3, p. 152-156, 2005.

LORDA, C. Raul; SANCHEZ, Carmem Delia. **Recreação na terceira idade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

MATSUDO, S. M. M.; MATSUDO, V. K. R.; BARROS NETO, T. L. Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 7, n. 1, p. 2-13, 2001a.

MATSUDO, S. M. M. Envelhecimento; atividade física e saúde. **Revista Mineira de Educação Física**, v. 10, n. 1, p. 193-207, 2002.

OKUMA, S. S.. **O idoso e a Atividade Física**. Campinas: Papirus, 1998.

Ramos (2003 Ramos, L.R. Determinant factors for healthy aging among senior citizens in a large city: the Epidoso Project in São Paulo. **Cad. Saúde Pública**. 2003

RAUCHBACH, R. **A Atividade Física para a terceira Idade**. 1.ed.. Curitiba: Lovise: 1990.

RIGO, M. L. N. R.; TEIXEIRA, D. C. Efeitos da atividade física na ercepção de bem-estar de idosas que residem sozinhas e acompanhadas **Revista Unopar Científica Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 7, n. 1, p. 13-20, 2005.

SANTOS, S. C.; KNIJNIK, J. F. Motivo de adesão à prática de atividade física na vida adulta intermediária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 1, p. 23-34, 2006.

SHEPARD, R. J. Exercício e envelhecimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 5, n. 4, p. 49-56, 2003.

SILVA, V. M. **Efeitos do envelhecimento e da atividade física no comportamento locomotor**: a tarefa de descer do ônibus. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SPIRDUSO, W Physical Dimensions of Aging (1995) in MATSUDO, S. M. M. **Avaliação do Idoso \_ Física e Funcional** Londrina: Midiograf, 2005

VALE, R. G. S. **Efeitos do treinamento de força e de flexibilidade sobre a autonomia e qualidade de vida de mulheres senescentes**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) - Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2004.

ZIMERMAN, G. I. **Velhice**: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

**Endereço das autoras:**

Jacqueline da Silva Nunes Pereira  
Terezinha Gomes Faria  
CESUMAR - Rua Guedner, 1610 Jardim Aclimação – Maringá-PR  
CEP 87 050 390 - jacqueline@cesumar.br, terezinha@cesumar.br





---

## A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO HUMANO

**Carmem Patrícia Barbosa  
Meire Aparecida Lôde Nunes  
Vânia de Fátima Matias de Souza**

### **RESUMO**

O fascínio pelo corpo humano sempre esteve presente na história e conhecer o funcionamento do corpo, tão perfeito e, ao mesmo tempo, tão complexo, sempre despertou desejo no homem. A compreensão do corpo biológico, ao longo da história, trouxe consigo o desejo de aperfeiçoar seu funcionamento e isto fez com que a Educação Física ocupasse um importante lugar na vivência humana, já que o corpo constitui, por excelência, a matéria-prima dessa ciência. Todavia, a concepção e as formas de atuação da Educação Física, enquanto modificadora do corpo humano, passaram, e ainda passam, por muitas transições, as quais têm sido decisivas para o bem-estar do corpo físico e psicológico do indivíduo. Salientar a influência da Educação Física nas modificações do corpo biológico, cultural e psicológico é objetivo deste estudo, o qual, mediante revisão atualizada sobre o tema, visou correlacionar o conceito de corpo à Educação Física de forma generalista.

**Palavras-chave: educação física; corpo humano; corpo biológico; unicidade; movimento.**

---

## 1. INTRODUÇÃO

*Neste instante, esteja você onde estiver, há uma casa com o seu nome. Você é o único proprietário, mas faz tempo que perdeu as chaves. Por isso, fica de fora, só vendo a fachada. Não chega a morar nela. Essa casa, teto que abriga suas mais recônditas e reprimidas lembranças, é o seu corpo.*

Thérèse Bertherat e Carol Benstein

O fascínio pelo corpo humano sempre esteve presente na história e conhecer o funcionamento do corpo, tão perfeito e, ao mesmo tempo, tão complexo, sempre despertou desejo no homem. Tal fascínio foi identificado nas palavras do salmista que, ao pensar sobre a formação do corpo humano, encantou-se com a maravilhosa criação de Deus e, sem compreender tanta perfeição, retratou parte de seu assombro (Bíblia Sagrada na Linguagem de Hoje, 2010, Salmos 139, versos 13 a 17):

Tu criaste cada parte do meu corpo; tu me formaste na barriga da minha mãe. Tu viste quando os meus ossos estavam sendo feitos, quando eu estava sendo formado na barriga da minha mãe, crescendo ali em segredo. Tu me viste antes de eu ter nascido. Os dias que me deste para viver foram todos escritos no teu livro quando ainda nenhum deles existia. Ó Deus, como é difícil entender os teus pensamentos e eles são tantos!

A compreensão do desenvolvimento embrionário e da constituição do corpo foi um processo longo que teve início 500 anos antes de Cristo, no sul da Itália, com os estudos de Alcmeon de Crotona. Este, por muitos considerado o avô da medicina, ampliou o conhecimento anatômico sobre o corpo humano dissecando, inicialmente, animais.

No século III a.C., o estudo da anatomia avançou consideravelmente na Alexandria através das muitas descobertas de Herófilo, o primeiro anatomista da história, e de Erasístrato, os quais fundaram a escola de Medicina em Alexandria e realizaram as primeiras dissecações humanas. Galeno auxiliou neste processo no século II d.C., mas foi a Primeira Guerra Mundial que favoreceu a dissecação, a qual, desde 150 a.C., tinha sido proibida por razões éticas e religiosas. Isto se deu em decorrência da necessidade de saber a causa da morte dos combatentes (PETRUCELLI, 1997).

Para Petrucelli (1997), a Europa, sobretudo o norte da Itália e o sul da Alemanha, destacou-se no estudo do corpo e, no século XVII, foram efetuadas notáveis descobertas no campo da anatomia e da fisiologia humana.

Alguns nomes foram destacados, como Francis Glisson, que descreveu o sistema digestório, Thomas Wharton, que rejeitou a ideia de que o cérebro era uma glândula secretora de muco e diferenciou as glândulas endócrinas e exócrinas, Niels Steenson, que esclareceu os nódulos linfáticos. Concomitantemente à ampliação do conhecimento anatômico e fisiológico, concepções errôneas foram negadas, como aquelas que afirmavam que lágrimas provinham do cérebro e que a respiração estimulava o coração a produzir espíritos vitais.

Gradualmente, a caracterização do sangue aconteceu, a função respiratória foi explicada, a primeira transfusão de sangue foi feita e muito se descobriu sobre a fisiologia normal do corpo. As descobertas, todavia, abriram novo espaço para a busca de conhecimentos capazes de aperfeiçoar o funcionamento do corpo. O exercício físico é apontado como capaz de melhorar o desempenho ósseo, muscular, cardiovascular, respiratório, endócrino, neurológico e sensorial (GUYTON, 1988).

Surge então a Educação Física com suas várias áreas de atuação e treinamento, a qual, no processo de civilidade do homem, apresentou-se de diversas formas com entendimentos e possibilidades que foram se diferindo ao longo do tempo.

## **2. A EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Educação Física foi estruturada como atividade necessária ao homem no período de advento da sociedade capitalista e, de acordo com Soares (2002, p. 20), “sua estruturação originou-se na Europa, quando passou a ser caracterizada como Ginástica, cujo termo abarcava a realização de exercícios militares de preparação para a guerra, jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos corridas, equitação, esgrima, danças e canto”, sendo desenvolvida por meio de diversos métodos.

Esses métodos ginásticos consolidam-se no século XIX, com a intensificação da necessidade de reconhecimento científico e da valorização do corpo. Esse reconhecimento vem da utilização de estudos anatômicos, fisiológicos e biológicos.

No Brasil, a Educação Física apareceu “vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares” (SOARES, 2001, p. 18).

De forma semelhante ao ocorrido na Europa, a Educação Física esteve fortemente ligada às instituições militares e médicas, sendo reconhecida como importante para a saúde da população, principalmente por sua legitimação atestada pelos médicos higienistas.

Desde o início do século XX, a Educação Física tinha como proposta incrementar o desenvolvimento da humanidade e o papel fundamental de construir uma nova corporeidade no homem. Ela era considerada uma ciência que cuidava da vida mediante conhecimentos da biologia, da fisiologia e da medicina; assumia e divulgava conhecimento sobre hormônios, vitaminas, alimentação e promoção da saúde; fornecia informações técnicas e buscava formas ou posturas melhores para o desenvolvimento do corpo de forma física e psíquica; agia em concordância com o desenvolvimento científico da época que visava profilaxia de doenças, campanhas higienistas e desenvolvimento semelhante ao de países mais desenvolvidos (NAGEL, 1997). José Veríssimo, importante educador da época, falava da Educação Física como instrumento indispensável ao progresso do Brasil, no que concerne à aquisição e manutenção da saúde (VERÍSSIMO, 1985).

A partir da associação entre capitalismo emergente, necessidade de crescimento e dificuldades sociais, baseada no ideal positivista de médicos e militares, a Educação Física inseriu-se nas escolas brasileiras e “é neste quadro que a ideia de educação como instrumento capaz de transformar o país se faz presente de modo marcante no pensamento das elites identificadas com o novo” (SOARES, 2001, p. 89).

A Educação Física chegou às escolas do Brasil em 1851 com a reforma Couto Ferraz, tendo como conteúdo específico o Método de Ginástica Alemão. Porém sua consolidação, por meio dos métodos de ginástica na escola, deu-se a partir de Rui Barbosa, com a reforma de 1882, instituindo o método de ginástica sueco, obrigatório para ambos os sexos e oferecido às escolas normais (DARIDO, 2003).

Na perspectiva de Soares, “a Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação

moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (2001, p.91). Nesse sentido, pode-se compreender que a Educação Física escolar passou a ser configurada como meio de promover a saúde individual, tendo como objetivo maior a melhoria da nação, educando homens e mulheres aptos a desempenharem seus papéis dentro da nova sociedade brasileira

Nesse contexto, a Educação Física veio atender a demanda de organização dos corpos, de purificação das populações e melhoria da mão de obra. Em uma sociedade que passou a valorizar o ser humano de uma nova forma produtiva, a educação do corpo fez-se fundamental para as aspirações capitalistas, uma vez que a força de trabalho tornou-se a base da economia. Isto porque, segundo Foucault (1987, p. 28):

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica.

### **3. O CORPO HUMANO E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

O pensar no corpo disciplinado na Educação Física no Brasil pode ser descrito como tendo sua trajetória fortemente influenciada pelos métodos de ginástica. Em 1920, ganhou espaço, na escola brasileira, o método francês de ginástica que, a partir de 1930, passou a ser usado como meio para a política Getulista, a qual pretendia um homem forte para a produção da indústria brasileira.

Em 1950, a Educação Física assumiu o modelo desportivo, generalizado, tecnicista e piramidal. No início de 1970, o termo “Psicomotricidade” foi inserido e contribuiu para a valorização da Educação Física no ambiente escolar devido ao seu envolvimento com as tarefas da instituição, desenvolvimento da criança e com o ato de aprender. Para Soares (1996), descobriu-se, naquele momento, que a Educação Física estava na escola para algo maior, para a formação integral da criança, não sendo apenas um meio.

A partir de 1980, as discussões sobre a Educação Física ganharam característica mais crítica e política, negando conteúdos esportivistas e os métodos de ginástica. Foi o fim da especificidade e começou

a ser debatida uma nova identidade da Educação Física escolar (BRACHT, 1991). Nesse momento, a Educação Física passou por um período de valorização de seus conhecimentos (DARIDO, 2003).

Os debates de caráter crítico com base na ideologia marxista em relação à função social fizeram com que o papel da Educação Física escolar fosse visto de maneiras diferentes, na tentativa de definir um objeto de estudo bem como uma especificidade para a área a fim de identificar o papel social que a Educação Física deveria cumprir na sociedade. Surgem, segundo DARIDO (2003), novos movimentos na Educação Física escolar, novas abordagens e novas tendências pedagógicas.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar, resumidamente, que a Educação Física apresentou, ao longo de sua história, várias influências.

A influência *médico-higienista ou biológica* (CASTELLANNI FILHO, 1988; MEDINA, 1989; GHIRALDELLI JR., 1992;) enfatizava a busca do corpo saudável, bons hábitos higiênicos e ausência de doenças. A tendência *militarista* (BRACHT, 1989; BRACHT e MELLO, 1992) contribuiu para a constituição do corpo disciplinado, submisso a ordens, apto física e moralmente. A corrente biopsicológica, reforçada principalmente pela incorporação dos discursos da Psicomotricidade, destacou o aspecto psicomotor do desenvolvimento do corpo em articulação com o cognitivo e o afetivo (SOARES, 1990). A influência *desportiva* (BRACHT, 1989; RESENDE, 1994) se constitui em uma das mais significativas em virtude da projeção mundial alcançada pelo fenômeno esportivo. Nesta, privilegiou-se o corpo forte, rápido, ágil, vencedor e, acima de tudo, competitivo. Finalmente, a influência das concepções críticas da Educação (COLETIVO DE AUTORES, 1992; GHIRALDELLI JUNIOR.; 1992; RESENDE, 1994;), intentaram a formação do corpo cidadão, crítico, autônomo e politizado.

No entanto, de acordo com Medina (1989, p. 62), a Educação Física deveria

Ocupar-se do corpo e seus movimentos, voltando-se para a ampliação constante das possibilidades concretas dos seres humanos, ajudando-os, assim, na sua realização mais plena e autêntica. Claro que tal finalidade educativa torna-se inviável se reduzirmos o corpo a uma de suas dimensões apenas. Como também será extremamente difícil alcançar esse propósito se separarmos os aspectos físico, mental, espiritual e emocional do homem e não os percebermos dentro de sua unidade e

---

totalidade. Podemos pensar corpo, movimento e ser humano de maneira ampliada, chamando a atenção para unidade entre os aspectos físico, mental, espiritual e emocional do homem. Essa é justamente uma nova visão para a educação física, uma vez que antes da década de 1980, havia certo consenso por parte de professores da área, de que a educação física tratava do corpo exclusivamente biológico, e o movimentar-se como sendo somente um gesto biomecânico.

Seguindo a ideia desse autor, o corpo é biológico, mas é também a expressão da cultura, do meio e das experiências por ele vivenciadas. Há que se considerar as funções anatomofisiológicas do corpo na realização do exercício ou na construção do movimento, bem como o conjunto de significados que cada sujeito carrega, adquiridos na sociedade a qual pertence e construídos ao longo do tempo. As técnicas corporais ou maneiras de se comportar são próprias de cada sociedade e aparecem como a forma de se expressar, de caminhar, chutar, ter os cuidados higiênicos com o próprio corpo, de praticar esportes numa determinada época, os quais são também influenciados pela cultura.

O movimento e o corpo constituem, por excelência, a matéria-prima da Educação Física. Tratar do corpo implica em considerá-lo como processo constante de construção sociocultural. Ao focar a educação, a Educação Física não deve negar a necessidade das interfaces com as áreas biológicas e exatas no ato pedagógico; deve considerar o corpo para além de uma rígida disciplina sistematizada metodicamente por meio de práticas aligeiradas sem função e significados próprios. Nesse contexto, deve ser pensada como possibilidade de trato que permite a interação constante com o corpo e que pode ser entendida e modificada de acordo com cada cultura. Por isso, Bracht (1989) argumenta que o movimento que confere especificidade à Educação Física é aquele com determinado sentido/significado, que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto social.

No contexto escolar, são muitas as formas como a Educação Física tratou e vem tratando o corpo. Essas muitas formas encontram explicações, nem sempre conclusivas, nas diversas influências sofridas, assim como no diferente contexto histórico-político-social de cada época. Nesse sentido, observa-se, que o corpo, ao longo da história, foi sempre marcado por possibilidades de torná-lo apto, ou moldá-lo, e ainda hoje não se pode negar a influência de modelos de busca por um corpo saudável, “disciplinado”, mas que quando olhado e tratado pela Educação Física deve considerar o biológico,

o fisiológico do movimento, concomitante à influência do social na formação e constituição de cada corpo, de cada sujeito.

Paralelamente à preocupação com a saúde, a valorização do corpo, ainda influenciada pela história dos gregos e romanos, os quais serviram de modelo para a exaltação do desenvolvimento físico, se fez importante. Nomes importantes, como Locke e Rousseau, apontaram a necessidade de preocupação com o corpo por meio do desenvolvimento físico e intelectual, favorecendo a educação do corpo e valorizando a Educação Física neste contexto (HEROLD JUNIOR, 1997).

Semelhantemente a Locke e a Rousseau, Montaigne defendeu a educação do corpo e o fortalecimento dos músculos mediante exercícios e jogos, e afirmou ser “preciso acostumar o jovem à fadiga e à aspereza dos exercícios a fim de que se preparem para o que comportam de penosas dores físicas, luxação, cólicas e cautérios (...)”.

De fato, o embate que o homem contemporâneo trava cotidianamente com a vida o obriga, muitas vezes, a desconsiderar os limites biológicos de seu próprio corpo. A fadiga e o estresse são as grandes vitoriosas nessa guerra, mas não as únicas, pois a insensibilidade e a falta de consciência corporal são também decisivas. Por outro lado, a Educação Física que, em linhas gerais, tem como objeto de estudo o corpo humano, contrapõe-se a esse fato, tentando compreender os diferentes conceitos que o corpo assumiu ao longo da história da humanidade.

O corpo e a Educação Física são decorrentes da estrutura social vigente em cada sociedade e esse conhecimento é imprescindível para se entender a Educação Física na contemporaneidade. Essa afirmação pode ser relacionada à discussão feita por Johnson acerca do corpo socialmente construído. O autor afirma que os corpos são projetos comunitários e menciona a influência da sociedade no comportamento do homem através do conceito de corpo que agrega o aspecto sentimental e social ao biológico:

Meu corpo – seus sentimentos, estilos de movimento, padrões de reação e saúde – não é apenas uma realidade individual governada por suas próprias leis biofísicas e pelos efeitos idiossincrásicos de minha história pessoal. Sou também fruto das ideologias à minha volta (JOHNSON, 1990, p. 79).



É em consonância com Johnson que apresentamos nossa visão de como deve ser a compreensão de corpo na Educação Física. Entendemos a Educação Física como ‘formação do homem’, pois traduzimos educação por formação e, ao nos referirmos à ‘física’, trazemos o seu conceito grego (φυσική), que é tudo que se refere à natureza. Assim, não podemos jamais desconsiderar a natureza humana, que se constitui pelos elementos afetivos, intelectuais e físicos.

Essa compreensão da totalidade do homem foi tratada por Tomás de Aquino no século XIII que, contrariamente a Platão, acreditava na união de corpo e alma, explicava a relação intrínseca entre a alma vegetativa, sensitiva e intelectiva. Para Aquino, a denominação ‘eu’ só é possibilitada pela unicidade presente no homem.

Entretanto, a compreensão da unicidade do homem não predominou, pois é inegável a valorização intelectual em detrimento da corpórea. O homem medieval, a exemplo, tinha seu pensamento direcionado pela fé e entendia o corpo como inferior à alma, porque esta, pertencendo ao campo espiritual, era um dom divino. Já o homem moderno substitui a fé pela razão, como podemos verificar no pensamento de Descartes: *cogito, ergo sum* (Penso, logo existo). Descartes, em sua busca pelo conhecimento puro e racionalista, não aceita o conhecimento sensível, aquele que provem do campo corporal, afirmando que esse tipo de conhecimento pode ser enganoso.

O pensamento racional faz com que a máquina exerça fascínio sobre a mente moderna e Descartes compara o comportamento dos animais com o funcionamento de uma máquina. Essa lógica se estende ao mundo, o qual seria comparado a um relógio e Deus seu relojoeiro. Em consequência, a Educação Física é entendida apenas no campo biológico e o corpo como apêndice que deve ser pensado e analisado. Bracht (1999, p. 73) menciona que a “ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica”. O bom funcionamento da máquina corporal dependeria do conhecimento das técnicas corporais.

Dessa forma, verifica-se que o pensamento do corpo se diferencia em cada momento, mas a dualidade permanece mudando apenas o foco do pensamento. Entretanto, a busca pela valorização do corpo também pode levar a mesma condição de fragmentação do homem.

Bracht (1999) lembra que Le Breton, há quinze anos, já alertava sobre

o cuidado da supervalorização corporal, pois esse posicionamento indica que “se mudou o imaginário do corpo, porém sem que se alterasse o paradigma dualista”. Assim, considerar a Educação Física apenas pelo aspecto biológico, social ou psicológico, por exemplo, seria mutilar o homem. Em suma, a Educação Física deve entender o homem em sua totalidade, como um corpo biológico que participa da construção intelectual, sendo esta influenciada pela sensibilidade corpórea e pela contribuição social na sua construção psicológica.

Para tanto, pode-se citar o filósofo do século XIX, Nietzsche (1844-1900), que apresentou uma concepção de corpo que não separa o pensar do movimento: “Não acredito em nenhuma idéia na qual os músculos não tenham festiva parte” (NIETZSCHE, 1987, p. 77). Nietzsche “[...] lançou-se em obstinadas e árduas caminhadas em busca de respostas e perguntas a respeito da existência” (FORGHIERI, 2002, p. 293).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando se defende a ideia de que a Educação Física deve entender o homem em sua totalidade, deve-se mencionar a importância do profissional de Educação Física ter um bom conhecimento em todas as áreas que tratam do corpo humano, desde o conhecimento anatômico e fisiológico, até o estudo psicológico e filosófico aplicado às modalidades físicas específicas.

De fato, encontrar os limites do corpo humano sempre foi parte do desejo do homem e aperfeiçoá-lo, desejo ainda maior. O aperfeiçoamento do corpo depende de seu entendimento absoluto, de forma que o profissional de Educação Física é parte decisiva neste contexto, na busca por maior conhecimento de sua “matéria-prima” - o Corpo Humano. Semelhantemente, o esforço do próprio praticante de atividade física define seu aprimoramento e ele sempre enfrentará muitas dificuldades ao tentar obter sua melhor capacitação física.

Acerca disso, podem-se citar as palavras do apóstolo Paulo, ao afirmar que “O atleta que toma parte numa corrida não recebe o prêmio se não obedecer às regras da competição” (Bíblia Sagrada na Linguagem de Hoje, 2010, II Timóteo, capítulo 2, verso 5). Desta forma, é necessário o trabalho conjunto entre professor e atleta, orientador e discípulo, entre o pesquisador e o objeto de estudo, para que se possa atingir um nível ideal de conhecimento sobre esta fantástica máquina chamada Corpo Humano.

---

## REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Rev. da Educ. Física/UEM, Maringá*, v.1, n.1, p. 12-18, 1989.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, 1999, v. 19, n. 48, pp. 69-88.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo: Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J.A. Cultura da Educação Física Escolar. *Revista Motriz*, v9, n.1, supl., s33 - s37, jan./abr. 2003.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. 4.ed. Campinas/SP: Papyrus, 1999.
- DARIDO, S. C., *Educação Física na Escola*, 1. ed. Guanabara Koogan S.A., 2003. 91p.
- FORGHIERI, M. O corpo em uma perspectiva nierzscheana. In: LYRA, B; GARCIA, W. *Corpo e Imagem*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis : Vozes, 1987.
- GHIRALDELLI Jr., P. *Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física*. São Paulo: Loyola, 1992.
- GUYTON, A. C. *Fisiologia humana*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- HEROLD JUNIOR, C., *Revista da Educação Física da UEM*, 8(1): 59-71, 1997.
- JOHNSON, D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MEDINA, João P. S. *A Educação Física cuida do corpo e... "mente"*. 8 ed. Campinas/P: Papyrus, 1989.
- MONTAIGNE, J. *Ensaio*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- NAGEL, L. H. *Revista da Educação Física da UEM*, 8(1): 11-113, 1997.

---

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zarastustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

PETRUCELLI, L. J., *História da Medicina*, Editora Manole, 1997.

SOARES, C. L. Fundamentos da Educação Física escolar. *Rev. Bras. de Est. Pedagógicos*, Brasília 71(167), p. 51-68 , jan-fev/1990.

\_\_\_\_\_. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, supl.2, p.6-12, São Paulo, 1996.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas : Autores Associados, 2002.

VERÍSSIMO, J. *A Educação Física Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

**Endereço das autoras:**

Carmem Patrícia Barbosa  
Avenida Guedner, 1610, Jardim Aclimação, Maringá-Paraná.  
8446-4286 - carmempatricia @cesumar.br

Meire Aparecida Lôde Nunes  
meirelode@hotmail.com

Vânia de Fátima Matias de Souza  
vaniamatias@cesumar.br

---

## O ATLETISMO NO ENSINO SUPERIOR

Humberto Garcia de Oliveira

### RESUMO

Este capítulo tem como objetivo divulgar o aprendizado do atletismo no nível superior de ensino, bem como disseminar as formas pedagógicas do ensino dessa disciplina na faculdade de Educação Física. Para isto, torna-se necessário compreender a origem de uma disciplina milenar que pertence a diversas culturas, tendo como berço a Grécia antiga. Em relação aos aspectos didáticos, são apresentadas propostas do programa dessa disciplina enquanto conteúdo disciplinar, bem como as diversas possibilidades de abordagem no aprendizado.

**Palavras-chave:** atletismo; ensino; aprendizado.

### 1. ENTENDENDO SUA ORIGEM: UM POUCO DE HISTÓRIA

O atletismo derivado do grego *athlos*, que significa combate, em outro tempo aplicado ao conjunto de vários esportes, não define mais que quatro ordens de atividade humana: a marcha, as corridas, os saltos e os lançamentos. De todos os esportes, o atletismo é o menos subjetivo. Podemos compreender o atletismo como prática de um

conjunto de exercícios corporais baseados nos gestos naturais do homem através da marcha, corridas, saltos e lançamentos.

Sua origem nos retrocede até a origem do gênero humano, quando os primeiros habitantes tinham de se alimentar caçando, lançando objetos, correndo, ora atrás da caça, ora à frente para fuga, saltando obstáculos e riachos a fim de se proteger e a outros. Entretanto, o atletismo como competição, que os ingleses chamam de *athletics sports* e os americanos de *track and field contests*, tem o seu início em uma época mais próxima, se bem que podemos encontrar vestígios de competição de atletismo há 40 séculos, de vários povos da Ásia. Na África, os egípcios praticavam um atletismo primitivo, embora tenha durado muito pouco.

Duas raças europeias no extremo do continente foram as primeiras a praticar regularmente o atletismo de competição na mesma época, aproximadamente 2.000 anos antes da nossa era, na idade do bronze. Esses povos foram os Irlandeses do período pré-céltico e os gregos de Acádia, assim como seus vizinhos, os cretenses da época minóica (1750-1400 a. C.). É muito provável que ignorassem uns aos outros. Um poema histórico de Aristeo, cronista da ilha de Mirmara, menciona um atletismo praticado pelos “escitas hiperbóreos” (povos celtas místicos), a lenda se confunde com a realidade, as façanhas são fabulosas e os vencedores aparecem como semideuses, as proezas descritas, são sobre-humanas.

Do período pré-helênico - Período Clássico da História Grega (VI - IV a.C.), temos como testemunho poucos documentos descobertos em Knosos (sítio arqueológico da Idade do Bronze da ilha grega de Creta), figura entre eles um atletismo acrobático praticado por jovens de ambos os sexos que saltam touros apoiando-se em varas.

Devemos a *Homero* (lendário poeta épico da Grécia Antiga) os primeiros relatos, sobretudo nas *Ilíadas* (contos épicos da Grécia antiga, séc. XXIII a.C) e na *Odisséia* (um dos dois principais poemas épicos da Grécia Antiga-canto VII), escrito no século VII a.C. Eis aqui uma passagem característica da *Ilíada*:

*Se colocaram em fila, Aquiles mostrou a chegada e eles começaram a correr. O filho e Oileo ia à frente de todos; e logo ia o divino Ulisses. Tal como uma mulher amamenta seu filho próximo ao peito, Ulisses ia próximo de Ajax, colocando seus pés tão próximo dos pés de Ajax, antes que a poeira pudesse se levantar. Assim ia o divino Ulisses respirando logo atrás da cabeça de Ajax. Todos aplaudiam e os*

---

*excitavam para correr. Quando se aproximavam à chegada, Ulisses pediu a si mesmo e à Minerva que concedeu o que Ulisses lhe havia pedido, agilidade à suas pernas e às seus pés.*

Existe em Dublin-Irlanda um manuscrito conservado no *Trinity College*, titulado "*Livro de Leins (1160)*". Nele são descritos jogos de *Tailti*, aldeia do condado de *Meath*, organizados a partir do século XIX a.C, e que continuaram a ser realizados durante 25 séculos. Há referências sobre lançamentos e saltos. Aqui, evidentemente, mistura-se a pré-história, a mitologia e a lenda. Todas as reuniões atléticas da Grécia antiga, como também as da Irlanda, estão ligadas às cerimônias religiosas e a funerais, como as de *Patroclo* (um dos heróis gregos da mitologia), evocadas por *Homero*. Este mesmo modelo se encontra em outras organizações oficiais de jogos gregos, especialmente os olímpicos.

Esses jogos foram os mais importantes da antiga Grécia, não eram os únicos. A partir de 527 a.C, próximo à *Delfos* (região grega, que hoje possui um importante sítio arqueológico), na cidade de *Pítia* se celebravam os jogos *Píticos*, dedicados à *Apolo* (deus grego da beleza e juventude), primeiramente a cada oito anos e depois no ano seguinte a cada Olimpíada. Próximo à Corinto, em Istmia (origem da palavra istmo-porção estreita de terra), celebravam-se a cada dois anos os Jogos Ístmicos, e posteriormente, também, em Argos a cada dois anos, desde 517 a.C, os Jogos Nemeos, dedicados à Heracles (Filho de Zeus - mitologia grega), comemorativos da vitória deste sobre leão de Nemea (monstro da mitologia grega), vencido naquele mesmo local. Esses Jogos Olímpicos são os mais antigos, seu início remonta do ano de 884 a.C, mas na história oficial é datado de 776 a.C.

O atletismo moderno originou-se, segundo relatos, em 1886, com a criação do *Amateur Athletic Club*, fundado com o propósito determinado a organizar campeonatos nacionais na Inglaterra, que ocorreu naquele ano. Mas a criação desta entidade foi sucedida por uma longa gestação. As primeiras descrições dos Jogos londrinos são datadas do século XII. O rei Enrique II os patrocinava. Eram oficialmente competições de lançamento de martelo de ferro com cabo de madeira, pedra, barra e sem cabo. Naquele tempo a aristocracia preferiria o tiro com arco e a equitação ao atletismo, que era praticado pela classe trabalhadora, mesmo que Enrique V fosse admirador das corridas e que Enrique VII, um especialista em lançamento de martelo. Em geral, naquele tempo, cada ameaça

de guerra desviava a ideia sobre esportes atléticos, praticavam-se esportes de combate e manejo com armas.

No século XVI, foram feitas numerosas citações a corridas à pé pelos jornalistas e poetas da época. No século XVII, os primeiros ensaios de cronometragem, sobre marcas, sobretudo de competições de uma cidade para outra, interessavam os espectadores inclusive em apostas.

Paralelamente ao surgimento dos esportes hípicas, ocupa espaço no século XVII um atletismo profissional que se desenvolve nos hipódromos. Nesse local eram realizados competições de corredores (*footmen*) recrutados pelos seus dotes de corredores velozes que precediam às corridas de carroças dos aristocratas.

Durante o século XIX, o atletismo se desperta lentamente. Nesse período nasce a revista *Bell's Life* (1838), mais tarde se intitulou *Sporting Life*. A primeira competição oficial de corrida à pé, a *crick run*, ocorreu em 1837, reservada a alunos maiores de 17 anos. A fama dessa corrida ultrapassou os limites britânicos. O livro *Tom Brown* de Thomas Hughes (1857) descreve detalhadamente essa competição, a mais antiga da história moderna do atletismo. Neste mesmo ano (1857), *Cambridge* organiza campeonatos de atletismo em *Oxford* (1860), e em 1864 uma competição entre as duas universidades britânicas marca o início de confrontos entre entidades. A partir desses eventos, em 1886 deu-se início a criação do citado anteriormente *Amateur athletic Club*, embrião da *Amateur Athletic Association*, entidade responsável pelo atletismo britânico.

O atletismo praticado nos colégios e nas universidades era essencialmente um esporte de corridas que tinha como padrão as corridas de milha (1609m), que deu origem às corridas de meio fundo curto, velocidade e às corridas de fundo longo, incluindo as corridas de obstáculos que eram mais praticadas na Escócia e Irlanda, e também iniciaram o salto triplo e o lançamento de martelo. O restante das provas atléticas se desenvolveu no continente europeu durante a realização dos Jogos Olímpicos (JO).

Os primeiros Jogos se realizaram em Atenas (1896) com as provas de pista de 100, 400, 800 e 1500m, fora da pista, a maratona (naquela época aproximadamente 40 km), de campo, os quatro saltos, distância, triplo, altura e vara, o arremesso do peso e o lançamento do disco, estranhamente não figurava o lançamento do dardo, tão praticado na era helênica. Em 1912, oficializaram as distâncias de



5.000 e 10.000m, os revezamentos de 4x100m e 4x400m e a prova do decatlo (10 provas), foi disputado como conhecemos hoje. A partir de então o programa das disputas no atletismo havia praticamente se configurado no que se refere ao gênero masculino.

Muito diferente foi o atletismo para mulheres que, lamentavelmente, ocorreu com grande atraso. Somente em Amsterdã (1928) que tivemos provas femininas nas distâncias de 100m e revezamentos de 4x100 m, corrida de 800m, salto em altura e lançamento do disco. Os atrasos das provas de 400m com barreiras e 3.000m rasos, corrida de maratona, foram maiores, disputados somente em 1984, em Los Angeles. Os 10.000m em Seul, 1988, quebrando um paradigma, o salto triplo e a marcha atlética, realizadas somente em Barcelona 1992.

O atletismo contemporâneo teve seu auge paralelo ao auge das Olimpíadas, realizadas a cada quatro anos, desde sua origem (com falhas somente durante a primeira e a segunda grande guerra), cada vez mais, configura-se como esporte-rei dos jogos, deixando em segundo plano esportes como o futebol, que tem um interesse secundário dos espectadores, cedendo também lugar a outros esportes, como ginástica, natação, basquetebol entre tantos outros.

## **2. O ATLETISMO E SUAS POSSIBILIDADES DE ENSINO – ASPECTOS DIDÁTICOS**

O atletismo é um esporte que, na maioria das vezes, é negligenciado na Educação Física, principalmente na escolar. Os motivos que levam a esta afirmação são vários. A falta de infraestrutura física das escolas é um dos principais motivos do desinteresse em trabalhar o atletismo nas aulas de Educação Física, a falta de criatividade dos professores, a falta de conhecimento, muitas vezes já esquecidos no tempo da graduação, o comodismo, a falta de cultura esportiva e social, entre outros.

Para Singer (1986), a popularidade de certo esporte em uma sociedade em particular pode muito bem influir sobre as atitudes e preferências da juventude; a segunda refere-se à primeira e se relaciona com o fato de o atletismo ser pouco reconhecido em termos de espaços, ou seja, incentivos e apoios, oportunidades e trabalhos desenvolvidos, tanto no meio escolar como em clubes e comunidades em geral.

Sabe-se que nas orientações didáticas adotadas para o ensino do

atletismo na universidade e na escola prioriza-se, principalmente, o desenvolvimento de provas atléticas com base no esporte institucionalizado, observando suas regras e normas oficiais de competição, tornando-o pouco atrativo e interessante, especialmente para aqueles que são caracterizados como “menos habilidosos”. Calvo (2005) revela, por exemplo, que a maioria dos alunos de graduação em Educação Física tem acesso ao Ensino Superior sem ter tido qualquer contato com esta modalidade esportiva, dificultando o aprendizado.

Assim, o atletismo normalmente é “deixado de lado”, pois ensiná-lo representa, conforme Kunz (1998), um processo dramático. O mesmo autor afirma ainda: “os alunos preferem mil vezes jogar, brincar com a bola, do que saltar em altura, distância ou arremessar ou se “matar” numa corrida de quatrocentos metros”.

Kunz (1998, p. 125) complementa afirmando que:

A preferência por atividades jogadas não esta somente na falta de ludicidade como de apresentam as chamadas “provas” de atletismo, mas na maioria dos casos, por lembranças de insucesso ou de uma vivência não bem sucedida pelos parâmetros normais como essas provas se apresentam.

A iniciação ao atletismo - visto como um conjunto de habilidades específicas - constitui a primeira fase do processo ensino-aprendizagem dessa modalidade, utilizando-se das formas básicas de correr, saltar, lançar e arremessar.

Por outro lado, não se pode culpar a falta de materiais didáticos. Em pesquisa realizada em 2003 pelo Grupo de Estudos Pedagógicos e Pesquisa em Atletismo, da Unesp-Rio Claro, identificou-se, num levantamento minucioso da bibliografia existente na área de Educação Física, a presença de “500 títulos de livros; 34 títulos de teses de doutorado e dissertações de mestrado e endereços eletrônicos versando sobre interesses diversificados no campo do Atletismo” (Matthiesen, 2005).

O interessante foi notar que a maioria dos livros encontrados no campo do Atletismo concentrou-se nas décadas de 1970 e 1980, aprofundando em provas de corridas e saltos, em detrimento dos arremessos, lançamentos, marcha atlética e provas combinadas, além de registrar “uma perspectiva técnica, de treinamento e normativa, em detrimento de uma perspectiva pedagógica de ensino

do Atletismo”, compatível com o campo escolar Matthiesen (2005). Esta informação é de suma importância para o conhecimento de todo e qualquer profissional de Educação Física preocupado com o ensino desta modalidade no campo escolar.

Na escola, é possível desenvolver um atletismo lúdico para a iniciação, onde se compete e se aprende brincando em forma de gincana. A proposta tem origem na preocupação em desenvolver o esporte para jovens em idade escolar. A ludicidade, um aspecto difícil de encontrar no atletismo, pode estar mudando. A proposta para desenvolver os atos de correr saltar e lançar está inserida no processo proposto pela *IAAF- International Association Athletic Federation*, através do mini atletismo ou *Athletics Kids*, ou, ainda, atletismo escolar, que propõe uma abordagem lúdica e pedagógica na forma de gincana, e é definido como: “Conjunto de atividades planejadas concebidas de forma inovadora a partir de gestos naturais básicos, executados de forma recreativa em qualquer local, estádios, ginásios, áreas livres etc., visando despertar nas crianças o interesse pela prática do atletismo”

O Atletismo, com sua variedade de eventos, proporciona excelente oportunidade para esse tipo de interação entre pares. Já que o Atletismo oferece uma ocasião especial para esse intercâmbio, os responsáveis pelo seu desenvolvimento tiveram a ideia de competições totalmente apropriadas para crianças. Na maioria das vezes, as competições de crianças nesse esporte são modelos proporcionais às competições de adultos. Essa padronização inadequada, que é claramente contra as necessidades das crianças para um desenvolvimento harmonioso, leva também quase a um elitismo que é prejudicial à maioria delas.

O Atletismo para as crianças deve ser atraente, acessível e instrutivo. A idade proposta pelo programa é de 7 a 15 anos, e objetiva tornar o Atletismo o esporte individual mais praticado nas escolas em todo o mundo, bem como dar oportunidade a crianças de se prepararem para o futuro no Atletismo e em outros esportes de modo muito mais eficiente. Todo e qualquer programa deverá se preocupar, em primeiro lugar, com a promoção à saúde e interação social, conseqüentemente desenvolver aspectos motores básicos e variados, ou ainda pensar em desenvolver a velocidade, a força, a coordenação, a flexibilidade ou a resistência.

É importante ressaltar que toda atividade deve desenvolver o

espírito de competitividade de equipe e o espírito de aventura, deve ser simples, sem a necessidade de muitos materiais e que estes possam ser construídos e adaptados. É importante que haja atividades em equipe e mistas, e que não precise de muitas pessoas para organizá-las.

### **3.CONTEÚDOS PROPOSTOS AOS ACADÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR**

Baseado nos aspectos necessários ao desenvolvimento do Atletismo, principalmente nas escolas, esse esporte, para ser ensinado, deverá ser apreendido de forma ampla. A ementa do curso de Educação Física propõe que o Atletismo seja estudado em seus aspectos histórico, evolutivo e de desenvolvimento técnico das corridas, saltos e lançamentos, considerando os processos pedagógicos e as estratégias de ensino-aprendizagem. Também objetiva o aprendizado na prática dos modelos técnicos das provas, vivência e manuseio de materiais específicos, bem como na prática de professor na função de ensino, através de aulas, laboratórios e apresentação de seminários teóricos.

A partir dessa ementa será possível preparar o profissional de Educação Física como orientador e educador, com ênfase no aspecto do aprender a ensinar as técnicas do Atletismo, para atuação no ensino formal, bem como despertar o interesse para o ensino nãoformal direcionado para o desenvolvimento de habilidades específicas. A quantidade de professores preparados para o aprendizado e desenvolvimento dessa disciplina nos faz refletir sobre a metodologia aplicada aos acadêmicos de Educação Física. Os processos de aprendizagem utilizados para transmitir as informações aos alunos devem ser, antes de tudo, claros e objetivos, de modo a atender aos preceitos de uma organização e planejamento adequados, assim como respeitar o desenvolvimento harmonioso dos alunos.

Nesse sentido, desenvolver uma disciplina no processo de formação do profissional de Educação Física, que atua com conhecimentos relacionados ao mundo motor humano, com a responsabilidade do tratamento e discussão das ações motoras básicas do homem, apresenta-se como fundamental ao pleno exercício do futuro profissional.

Para que isso ocorra será necessário apresentar um programa

amplo com, pelo menos, 80 horas/aula divididas em teórica e prática, com os conteúdos apresentados desta forma: Origem e evolução histórica do atletismo em geral. Conhecer as fases da técnica de cada disciplina, conhecer a mecânica básica dos movimentos e a regulamentação básica dessa disciplina. Prática das técnicas de corrida de velocidade, corrida de meio fundo e fundo, e Saída nos blocos. Entender através da teoria e da prática a elaboração de jogos e exercícios através de materiais elaborados (lúdicos), a importância das corridas de Cross-country para o desenvolvimento dos jovens. Compreender como se controla a frequência cardíaca para corridas aeróbicas, realizadas através de prática pedagógica.

Teoria e prática de corridas sobre barreiras, origem, evolução, fases da técnica e regulamentação básica. Familiarização com materiais e aspectos lúdicos e materiais alternativos utilizados no aprendizado. Teoria e prática das corridas de revezamentos, origem, evolução técnica, atualidades, regulamentação básica e a aplicação de métodos alternativos e do lúdico no desenvolvimento desta atividade. Introdução à capacidade motora, velocidade e sua relação com as provas de atletismo. Introdução aos saltos verticais e horizontais. Teoria e prática do salto em altura, origem, evolução técnica e regulamentação básica. A importância do lúdico e de materiais alternativos para o desenvolvimento das técnicas estilo tesoura e sua aplicação nas escolas.

Teoria e prática do salto em distância, origem, evolução, normas de segurança, fases da técnica e regulamentação básica. Teoria e prática do salto triplo, origem, evolução, normas de segurança, fases da técnica e regulamentação básica. Contraindicações de sua prática em jovens, métodos alternativos e lúdicos. Introdução aos lançamentos. Teoria e prática do arremesso do peso, origem, evolução e normas de segurança, fases da técnica e regulamentação básica. Teoria e prática do lançamento do disco, origem, evolução, regulamentação básica e fases da técnica. Teoria e prática do lançamento do dardo, origem, evolução, regulamentação básica e fases da técnica. Prática do lançamento do dardo, adaptação ao material, normas de segurança, técnica da pega e lançamento parado e com um passo.

É importante ressaltar a participação dos acadêmicos em eventos de atletismo, a fim de observar a condução das competições, bem como a prática pedagógica e a participação em projetos da área permitindo uma experiência prática imprescindível dentro do processo de aprendizagem.

---

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações que permitiram a criação do atletismo se confundem com a origem do ser humano. Desde suas origens, o atletismo se apresentou como um vasto campo de experiências em que o homem aprendeu a descobrir as suas possibilidades físicas. A prática de atividades nele contido permitiu ao homem dominar suas vontades, seus desejos e suas limitações físicas e emocionais, bem como conhecer e superar essas limitações. Foi e é instrumento de medidas e avaliações da evolução das ciências relacionadas com o desempenho humano.

Ao acadêmico fica a mensagem de que os conteúdos propostos nessa disciplina irão além dos limites do atletismo. Permitem ao estudante compreender processos metodológicos de aprendizado, bem como os pontos-chave para o ensino. É necessário compreender que existe um modelo técnico a ser seguido e este modelo permitirá ao aluno analisar a técnica por si mesmo, compreender que existe um programa de atividades pelo quais seus alunos podem progredir e desenvolver uma técnica desejada ou todas elas.

É preciso ter consciência que a divisão das várias fases da técnica e os diversos passos apresentados para o ensino progressivo de algumas disciplinas poderá provocar algumas discussões e que esta não é a única forma de aprendizado, entretanto permite e instrumentaliza o profissional a ensinar de forma efetiva, segura e rápida as técnicas e os fundamentos do Atletismo.

Todos os processos de aprendizado, as informações e a forma de abordagem se encontram distribuídos nas referências deste capítulo.

## REFERÊNCIAS

Ballesteros, José Manuel. **Manual de entrenamiento básico**. London : International Amateur Athletic Federation, 1992.

BRAVO J. ET AL. **Atletismo 1 – Carreras e marcha**. Real Federacion Espanhola de Atletismo, Madri, 1998

CALVO, A. P. **O Atletismo como conteúdo programático da Educação Física escolar**: pesquisa com universitários matriculados na disciplina Fundamentos do Atletismo. 2005. **Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física)** - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

---

HOUVION, Maurice. **Tratado de atletismo : saltos, triple, longitud, altura, pertiga**. Barcelona : Hispano Europea, 1986.

IAAF-**Mini atletismo para crianças**- disponível em [www.cbat.org-atletismo escolar](http://www.cbat.org-atletismo-escolar), acesso em 25 de julho de 2010.

KIRSCH, A; KOCH, K; ORO, U.**Antologia do atletismo: metodologia para iniciação em escolas e clubes**.Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MATTHIESEN, S. (Org.) **Atletismo se aprende na escola**. Rio Claro, Jundiaí: Fontoura, 2005.

MULLER,H; RITZDORF W. **Corre! Salta! Lança!- Guia IAAF do Ensino do Atletismo**- Edicion Portuguesa – C.R.D Santa Fé Argentina, 2002.

ROMERO F; TAKAHASHI, K.**Guia Metodológico de Exercícios em Atletismo: formação, técnica e treinamento**.Porto Alegre: Artmed, 2004..

SCHMOLINSKY, G, **coord.Atletismo**. Lisboa: Estampa, 1992.

SINGER, R. N. & DICK, W. **Ensinando Educação Física: uma abordagem Sistêmica**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1980.

**Endereço do autor:**

CESUMAR – Centro Universitário de Maringá – Maringá – PR.





---

# VISÃO EDUCACIONAL DOS ESPORTES COLETIVOS E DA MUSCULAÇÃO

Claudio Kravchychyn

## RESUMO

Este capítulo trata de duas atividades distintas, que se aproximam sob um olhar educacional. Os esportes coletivos são em geral conhecidos na escola e são considerados os conteúdos hegemônicos na Educação Física escolar, da 5ª. série ao Ensino Médio. A literatura da área mostra que, na maioria dos casos, tais conteúdos não são levados pelos alunos para o seu cotidiano. A musculação, por sua vez, ocupa um espaço cada vez maior como exercício físico benéfico à saúde de seus praticantes, mas é pouco tratada no ambiente escolar. O presente texto propõe que os conteúdos esportivos sejam redimensionados para além da simples prática e que os princípios da musculação façam parte dos conteúdos estudados na Educação Física escolar. Assim, a escola contribuirá para a “não-escola” e vice-versa. Para tanto, o profissional atuante tanto no ambiente escolar quanto no extraescolar precisa assumir fortemente seu papel de educador.

**Palavras-chave:** esportes coletivos; musculação; educação.

## 1. INTRODUÇÃO

Em 1983, na condição de acadêmico do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e atleta de basquetebol, minhas

pretensões profissionais se dividiam entre a carreira de atleta e posteriormente de técnico da modalidade e, numa dimensão maior, o magistério no Ensino Superior. A primeira opção parecia a mais provável, enquanto atleta eu já atuava como técnico de categorias menores e não faltavam oportunidades de trabalho, mesmo ainda sendo estudante. Já a segunda parecia mais distante, uma idealização, um sonho profissional.

O basquetebol sempre teve influência em minha caminhada. A minha graduação foi concluída na Escola de Educação Física de Assis-SP, cidade para a qual me transferi como atleta. Nessa instituição de ensino, logo após a graduação, tive minha primeira oportunidade de vivenciar a docência acadêmica, fui professor da disciplina de basquetebol por um ano, substituindo temporariamente o técnico da minha equipe, então professor da disciplina, em 1986.

Voltei a Maringá para fazer um curso de pós-graduação *latu-sensu* em Educação Física Escolar, na UEM. A titulação mínima para se prestar um concurso para o Ensino Superior era a de especialista.

Contudo, o sonho foi adiado. A segunda colocação em um concurso foi um golpe duro, mas novas frentes se abriram. O trabalho em escolas teve início na condição de técnico de basquetebol, na continuidade ministrei aulas de Educação Física desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Já minha relação profissional com a musculação teve início por meio do acompanhamento do trabalho do preparador físico de uma equipe da qual eu era técnico, que incluiu a atividade no planejamento de treinamento. Despertado o interesse, comecei a praticar, estudar e posteriormente dar aulas da modalidade.

Montei uma pequena academia de musculação e ginástica, cursei outra pós-graduação *latu sensu*, desta vez em Musculação e Preparação Física, na Universidade Gama Filho – RJ e continuei na escola e como técnico de equipes de basquetebol, me dividindo entre as várias funções por onze anos.

Em 2001 começa minha história no CESUMAR. O curso estava em seu segundo ano de existência. Participei de um processo seletivo para a disciplina de Esportes Coletivos II (basquetebol e voleibol) e fui aprovado.

Trabalhei no CESUMAR de 2001 a 2008. Essa experiência teve

---

um peso muito grande nas decisões que tomei desde que tive essa oportunidade. Embora já tivesse vivenciado a docência em nível superior anteriormente, a maturidade e a experiência trazida da atuação profissional em diversas áreas em muito me ajudou na tarefa que me foi confiada. Passei a me dedicar exclusivamente à carreira acadêmica, uma opção de vida há muito tempo traçada.

Para tanto, foi necessário buscar uma maior titulação. Em 2005 ingressei no programa de Mestrado em Educação da Unoeste, de Presidente Prudente–SP, curso concluído no ano seguinte.

Tanto o aprendizado que tive na relação professor-aluno nesses anos de Cesumar quanto o aprofundamento nas questões educacionais próprio de minha formação acadêmica exercem grande influência em minha atuação profissional, hoje na Universidade Estadual de Maringá.

Para abordar os esportes coletivos e a musculação, conteúdos estruturantes de disciplinas que, com muito orgulho, ministrei no Cesumar durante oito dos dez anos de existência do curso de Educação Física, transitarei neste texto pelos ambientes escolar e extraescolar, em consonância com o pensamento de Martins Junior (2004), que alerta que a escola deve preparar seus alunos para a “não-escola”, afirmando que os conteúdos escolares da Educação Física devem ser utilizados pelo homem como forma de suprir os movimentos exigidos pelo seu organismo e também como forma de integrá-lo à comunidade.

No meu caso, o técnico não deu lugar ao educador, mas incorporou o mesmo. Assim, me proponho a construir o presente estudo fundamentado pelo que argumentam Tani, Santos e Meira Junior (2006, p. 227):

O conceito da técnica tem sido objeto de interpretações inapropriadas e, por que não dizer, distorcidas, em algumas abordagens da Educação Física, notadamente as escolares, que o consideram a pedra fundamental das propostas que denominam “tecnicistas”, atribuindo evidentemente uma conotação negativa ao termo. De acordo com os autores simpatizantes dessa crítica, o ensino da técnica nas aulas de Educação Física constitui uma opção pedagógica que castra a criatividade humana, transformando o aluno num simples reproduzidor de movimentos estereotipados e mecânicos.

Os autores acima citados alertam, portanto, que o conceito da

técnica tem sido mal interpretado e inadequadamente utilizado nesse contexto.

Fica, pois, evidente que o aprendizado da técnica deve ocorrer. Como praticar esportes, mesmo que nas horas de lazer, sem o domínio dos fundamentos básicos? Como realizar uma série de musculação, mesmo com baixa intensidade sem os princípios metodológicos, posturais e ergonômicos fundamentais? Não trabalhar a técnica adequadamente significa perder a oportunidade de proporcionar aos alunos conhecimentos e vivências que são parte importante da cultura corporal do movimento humano e, conseqüentemente, parte do cotidiano. Além, claro, de expor os alunos a riscos de lesões agudas e crônicas ao longo da prática sem orientação. O que se precisa entender é que o objetivo e a metodologia – não a atividade em si – fazem toda a diferença.

Porém, juntamente a conhecimentos e vivências, o aluno deve aprender os benefícios de tais práticas, por que se praticar, em que contexto e sob quais valores as mesmas ocorrem (OLIVEIRA, 2004; DARIDO e SOUZA JUNIOR, 2007).

O objetivo deste capítulo é, portanto, discutir os esportes coletivos institucionalizados e a musculação sob um olhar educacional.

## **2. OS ESPORTES COLETIVOS NUMA PERSPECTIVA AMPLIADA**

Há vários anos, no início de cada ano letivo, eu pergunto aos meus alunos de graduação da disciplina Esportes Coletivos: quem da turma pratica esportes regularmente? Invariavelmente, menos de trinta por cento da turma responde positivamente. Desse ponto de partida se seguem outros questionamentos: onde vocês tiveram o primeiro contato com os esportes coletivos? O que vocês estudaram na Educação Física escolar dos ensinos Fundamental e Médio? Como foi? Vocês utilizam as habilidades e os conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física?

As respostas obtidas sempre remetem a dados que vem sendo apresentados por vários autores da área nos últimos anos: que os esportes coletivos institucionalizados são conhecidos e vivenciados inicialmente na escola e que há uma hegemonia histórica do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física (BELTRAMI, 2001; DARIDO, 2004); que há um predomínio da “prática pela prática” e do improviso

(OLIVEIRA, 2004; MOREIRA e CARBINATTO, 2006); que poucos praticam esportes em seu tempo livre e se sentem capazes de jogar de forma satisfatória (DARIDO, 2004; KRAVCHYCHYN, OLIVEIRA e CARDOSO, 2008).

Há, portanto, uma contradição paradigmática: o esporte que se aprende na escola como principal conteúdo da disciplina Educação Física não é levado para a vida fora da escola. Já outros conteúdos – como a musculação, que abordaremos na sequência – são praticados pelos alunos fora do ambiente escolar e geralmente não são incluídos nos planejamentos da disciplina.

A este respeito, Dieckert, Brodtman e Kurz (1985, p. 11) já argumentavam:

O Brasil precisa entender que o caminho do alto nível só será disputado por poucos. A escola deve ser uma larga avenida, onde todos tenham chance de participação, através de uma Educação Física organizada, de acordo com suas necessidades e orientada para o tempo livre, um companheiro para toda a vida.

Atualmente, não se trata mais de moldar o esporte na escola para forjar os atletas olímpicos do Brasil, como já foi objetivo no auge da década de 70 (CASTELLANI FILHO, 1988). Também não se pode mais aceitar o descaso de professores que apenas promovem práticas descompromissadas e sem sentido para os alunos (OLIVEIRA, 2004). Ou seja, as aulas não podem continuar a ser uma simples repetição dos processos de iniciação esportiva, tampouco o simples “rola bola” sem intervenção do professor (SOUZA JUNIOR e DARIDO, 2009).

Tal situação parece ser crônica no ambiente escolar, local – conforme já foi mencionado – onde se têm o primeiro contato com os esportes, especialmente os coletivos de quadra, visto que os espaços físicos esportivos predominantes nas escolas são as quadras poliesportivas.

É preciso ampliar as possibilidades. Isso já tem sido assunto em nossa área há décadas.

Darido e Souza Junior (2007) apresentam uma classificação baseada em Coll (2000), que corresponde às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual); “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental); “como se deve ser?” (dimensão atitudinal). Tal classificação diz respeito a todos os conteúdos possíveis de serem trabalhados na Educação Física escolar. Contudo, ressaltamos esta

classificação na aplicação aos conteúdos esportivos, pois os mesmos podem causar acomodação no professor. Apenas ensinar a técnica, a tática e as regras, por si só e sem um maior trato pedagógico provavelmente não será o suficiente para o processo educacional acontecer plenamente.

Proporcionar o conhecimento sobre os esportes sob os aspectos históricos, culturais, antropológicos, econômicos, fisiológicos, entre muitos outros; o aprendizado das técnicas visando a instrumentalização para a prática de tempo livre e até mesmo o aperfeiçoamento daqueles que possuem aptidão para tanto; a co-participação, o “jogar com”, a vivência dos sentimentos próprios da vida (alegria, tristeza, vitória, derrota, ética, falta de ética, etc.) e a superação coletiva dos problemas devem ser objetivos constantes nos planejamentos de educadores (incluem-se aqui os técnicos esportivos de crianças e adolescentes).

Diante do exposto, não se pode mais aceitar a “prática pela prática” e o descompromisso. O Brasil sediará os dois eventos esportivos de maior importância no cenário mundial: Copa do Mundo da FIFA, em 2014 e Jogos Olímpicos, em 2016. O país irá “respirar” esporte nos próximos anos. Contudo, a formação de uma cultura esportiva consistente e voltada à população passa pelas mãos do profissional de Educação Física. Será uma oportunidade ímpar. O maior legado não será composto de medalhas ou títulos, mas de nossas praças cheias de praticantes.

### **3. A MUSCULAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE**

“Musculação” é o termo popularmente utilizado para denominar os exercícios com pesos, que já foram algo distante da maioria das pessoas, uma atividade com muitos mitos e tabus. Há alguns anos atrás, falar de musculação na escola ou denominar o professor de musculação da academia de ginástica como educador seria contraditório.

A história da musculação evidencia sua concepção para a competição, para a superação de limites pessoais e para o espetáculo. Escavações na cidade de Olímpia, na Grécia, revelaram pedras com entalhes para as mãos sugerindo competições de levantamentos e arremessos de peso. No Egito antigo foram encontradas gravuras que relatam que

há 4.500 anos atrás homens já faziam exercícios físicos levantando pesos. É clássica a história de Milon de Crótona (500 a 580 a.C.), atleta campeão olímpico que treinava com um bezerro nas costas, dando origem ao princípio da progressão (quanto mais o bezerro crescia, maior a sobrecarga), utilizado até os dias atuais. Já no final do século XIX, as companhias circenses apresentavam “os homens mais fortes do mundo”, que deram origem aos concursos de fisiculturismo e levantamento de pesos (BITTENCOURT, 1986; MURER, 2007).

Mas a difusão da musculação entre a população nas duas últimas décadas tem a ver com a ampliação das finalidades dessa prática. Exercícios com pesos têm sido utilizados na profilaxia de lesões, na terapia em reabilitações de diversas naturezas e como auxiliar nos programas de preparação física desportiva e estética (responsável pelo grande aumento no número de alunos nas academias) e, especialmente, na promoção da saúde, foco do presente texto.

Os exercícios com pesos induzem o aumento da massa magra, estimulam a redução da gordura corporal e o aumento da massa óssea e desenvolvem a capacidade funcional. Uma característica marcante dos exercícios com pesos é a facilidade com que podem ser adaptados à condição física individual, possibilitando até o treinamento de pessoas mais debilitadas (CAMPOS, 2000; MURER, 2007).

Em contraponto aos benefícios promovidos por práticas adequadas aparecem os riscos de treinamentos genéricos, feitos sem orientação ou mal orientados e do uso excessivo de suplementos alimentares e de drogas anabolizantes na busca exacerbada da estética corporal e da virilidade. Ou seja, muitos dos corpos esculturais em evidência esbanjam uma falsa saúde, são verdadeiras “bombas-relógio”.

Cresce, pois, a importância do profissional de Educação Física como educador, seja o mesmo atuante na Educação Física escolar ou em centros de treinamento orientado (academias, clínicas de exercícios individualizados, clubes, etc).

Na escola, diretrizes curriculares nacionais e estaduais abrem a possibilidade de inclusão do conteúdo “musculação”, especialmente no Ensino Médio. Nos PCN’s (BRASIL, 1997), a musculação pode ser contemplada no bloco “esportes, jogos, lutas e ginásticas”. Já nas diretrizes curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), pode ser contemplada como parte do conteúdo básico/específico “ginástica de academia”.

Isso se torna importante na medida em que o adolescente passa a se preocupar com as questões estéticas a partir da maior aproximação com o sexo oposto e procura fora da escola o treinamento com pesos. Por isso, também as questões ligadas aos fatores intervenientes no treinamento, tais como nutrição, repouso e utilização de recursos ergogênicos deve ser abordada nessa fase (KRAVCHYCHYN, PORTO e CARDOSO, 2007).

Diante do crescente número de praticantes de musculação na adolescência, tais informações são extremamente necessárias. Lembrando que todos os alunos irão envelhecer e que após a vida escolar dependerão de informações “genéricas” fornecidas pela mídia. É comum, as pessoas se basearem em revistas e programas de televisão sem nenhuma preocupação científica.

Por isso, a inclusão de conteúdos como a musculação, especialmente no Ensino Médio, se justifica no entendimento que conteúdos estudados na escola devem servir efetivamente para a vida dos alunos e, portanto, devem ser determinados a partir da realidade dos mesmos (GASPARIN, 2003).

As academias de ginástica já fazem parte do cotidiano de boa parte da população, da infância à terceira idade. As salas de musculação das academias, que já foram locais de frequência exclusiva dos “halterofilistas” (como já foram chamados os atletas levantadores de pesos) hoje abrigam praticantes com níveis diferenciados de aptidão física e com os mais diversos objetivos.

Atualmente, a característica marcante dos exercícios com pesos é a facilidade com que podem ser adaptados à condição física individual, possibilitando o treinamento de pessoas mais debilitadas. Os evidentes benefícios obtidos por praticantes da terceira idade reforçam tal característica (CAMPOS, 2000; MURER, 2007).

Vale aqui frisar novamente a importância da formação escolar nesse processo. Luckesi (1994) afirma que a escola nasceu de uma necessidade do processo social, na medida em que este se tornou mais complexo, sendo eleita pela sociedade como principal local de educação e instrução de novas gerações.

A aquisição, na escola, de conhecimentos úteis para a vida é promotora da autonomia. Um indivíduo é autônomo quando possui conhecimentos suficientes para fazer suas escolhas, como a de um bom profissional para realizar sua orientação ou mesmo que tipo de



exercício deve praticar. Ao professor cabe planejar os conteúdos de forma a estimular as várias manifestações da cultura corporal, dentre as quais se incluem os programas de exercícios para melhora da aptidão física. Fica, assim, evidente o papel formativo e informativo da disciplina Educação Física na escola (OLIVEIRA, 2004).

Já no ambiente das academias de ginástica, o profissional de Educação Física deve ser reconhecido também como um educador (MONTEIRO, 2006). Para elaborar um programa de treinamento físico com pesos, o mesmo precisa levar em consideração alguns princípios biológicos de treinamento: individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, interdependência (volume/intensidade), continuidade/reversibilidade, especificidade e conscientização (POWERS e HOWLEY, 2009). Levar em conta todos os princípios significa garantir a segurança, a eficiência e a eficácia do programa de exercícios.

Contudo, diante da proposta do presente texto, cabe destaque ao princípio da conscientização. Do ponto de vista pedagógico, o princípio da conscientização pode ser entendido como um ato de educar, partindo-se do pressuposto que durante um processo educacional ocorrem modificações no comportamento.

Experiências positivas que estimulem a continuidade, coerência na determinação das atividades, cuidado na determinação de objetivos (precisam ser atingíveis), encorajamento, felicitação e elogio frequentes aos alunos e reserva de experiências bem-sucedidas são elementos que consolidam o papel de educador a ser exercido por treinadores.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo foi construído sob a perspectiva educacional escolar e extraescolar. Com relação aos esportes coletivos, o foco recaiu sobre o resgate dos aspectos técnicos que têm sido preteridos na Educação Física escolar e sobre a ampliação das possibilidades, a partir das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais a serem trabalhadas.

Assim, a técnica não se vincula necessariamente ao rendimento esportivo (embora talentos possam surgir durante o processo), e os conteúdos esportivos não devem se restringir à prática simplesmente, mas ao aproveitamento das situações esportivas no processo de

formação da cidadania. Os esportes coletivos devem servir para a vida, ultrapassando os muros da escola.

Já com relação à musculação, uma via inversa foi aqui sugerida. A atividade vem se massificando, os benefícios são comprovados e largamente propagados pela mídia. Atualmente, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de ambos os gêneros praticam musculação com expressivos resultados para a saúde. Já os riscos estão associados a trabalhos sem orientação ou com orientação inadequada e ao uso de drogas, geralmente por se colocar a estética ou o rendimento esportivo em primeiro plano. Centros de exercícios físicos particulares e públicos têm a musculação entre as atividades mais procuradas. Por isso, aspectos formativos e informativos sobre a modalidade precisam ser tratados nos bancos escolares.

Enfim, ambos os caminhos passam pela ação do profissional de Educação Física, que tanto na escola quanto nos serviços prestados em academias, clubes, clínicas e outros locais de atuação deve exercer seu papel de educador. Afinal, em todos os ambientes o mesmo tem uma mesma denominação: professor!

## REFERÊNCIAS

BELTRAMI, Dalva Maria. Dos fins da Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física / UEM**, v.12, n.2, p.27-33, 2001.

BITTENCOURT, Nelson. **Musculação: uma abordagem metodológica**. Rio de Janeiro: Sprint, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física**: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Maurício Arruda. **Musculação: diabéticos, osteoporóticos, idosos, crianças e obesos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física do Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física na escola e o processo dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v.18, n.1, p. 61 – 80, Jan./Mar. 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DICKERT, Jürgen.; BRODTMAN, Dieter.; KURZ, Dietrich. **Elementos e princípios da Educação Física: uma antologia**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

KRAVCHYCHYN, Claudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; CARDOSO, Sonia Maria Vicente. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Revista Movimento**, v.14, n.02, p. 39 – 62, mai./ago. 2008.

KRAVCHYCHYN, Claudio; PORTO, Thiago Magnani; CARDOSO, Sonia Maria Vicente. A Musculação como conteúdo da Educação Física escolar no Ensino Médio. **Máthesis – Revista de Educação**, v.8, n.2, p. 67 – 79, jul./dez. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. A escola como espaço da atividade física continuada. In: VIEIRA, José Luiz Lopes (org). **Educação Física e Esportes: estudos e proposições**. Maringá: EDUEM, 2004.

MONTEIRO, Artur Guerrini. **Treinamento Personalizado: uma abordagem didático-metodológica**. São Paulo: Phorte, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey; CARBINATTO, Michele Viviene. Bases epistemológicas, a Educação Física e o esporte: possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, p. 129-130, 2006.

MURER, Evandro. Epidemiologia da Musculação. In: VILARTA, Roberto. (org). **Saúde coletiva e atividade física: conceitos e aplicações dirigidos à graduação em Educação Física**. Campinas, IPES Editorial, 2007.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, José Luiz Lopes (org). **Educação Física e Esportes: estudos e proposições**. Maringá: EDUEM, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares**

---

**da Educação Básica**, Curitiba: SEED, 2008.

POWERS, Scott K.; HOWLEY, Edward T. **Fisiologia do Exercício: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho**. São Paulo: Manole, 2009.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensa da aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, v. 12, n.2, p. 1-12, 2009.

TANI, Go; SANTOS, Sueli; MEIRA JUNIOR, Cássio de Miranda. Pedagogia do Desporto. O ensino da técnica e as habilidades motoras no desporto. In: TANI, Go.; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. (orgs.) **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

**Endereço do autor:**

Nome: CLAUDIO KRAVCHYCHYN

Endereço: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ –  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.  
Av. Colombo, 5.790 – Jd. Universitário –  
Maringá – Paraná – Brasil – CEP 87020-900  
Celular: (44) 8827 0280 – E-mail: ckravchychyn@uem.br

---

# EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NA DISCIPLINA “RECREAÇÃO E LAZER” NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**Giuliano Gomes de Assis Pimentel**

## **RESUMO**

Este capítulo trata de ações desenvolvidas para a implantação e consolidação da disciplina Recreação e Lazer no currículo do curso de Educação Física do CESUMAR. Levam-se em consideração a produção de brinquedos, a recriação dos jogos, a pesquisa como complemento à formação, o suporte bibliográfico, a estrutura curricular do curso e as estratégias cidadãs de integração à comunidade.

**Palavras-chave:** lazer; recreação; formação inicial; currículo.

## **1. INTRODUÇÃO**

A criação do curso de Educação Física do Centro Universitário de Maringá, com início em 2000 (naquele momento eram Faculdades Integradas), trazia a ideia da licenciatura plena, complementando, futuramente, com a perspectiva do curso de bacharelado, com ênfase em Lazer.

Para tanto, seria necessário sensibilizar o acadêmico desde o início do curso para essa possibilidade. Dessa forma, a disciplina

“Recreação e Lazer” já era realizada no primeiro ano do curso e com uma substancial carga horária de 120 horas (OLIVEIRA, 2001).

Além desses dois aspectos incomuns, os acadêmicos eram introduzidos a diferentes possibilidades, as quais enriqueciam o diferencial da proposta. A participação em grupo de pesquisa, iniciação científica, apresentação de trabalhos em reputados congressos, execução de múltiplas produções e intervenções (eventos, brinquedos, seminário, publicações) se somavam aos outros esforços institucionais (avaliação conjunta entre as disciplinas; avaliação do desempenho dos professores e do curso pelos alunos, programa de bolsas) para configurar a qualidade do curso (reafirmada pela projeção dos docentes e egressos, além de boas avaliações coordenadas pelo MEC e pelo Guia do Estudante, da Editora Abril).

## **2. A ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA**

O ensino de uma disciplina como “Recreação e Lazer”, em certa medida, revela-se paradoxal. Ao unir duas temáticas interligadas, mas de naturezas distintas, impõe-se uma dificuldade ao docente, pois este deve remeter-se tanto ao conhecimento das técnicas recreativas quanto às pesquisas socioculturais sobre a problemática do tempo livre na sociedade contemporânea.

Grosso modo, essa união entre o brincar e o refletir precisa ser feita, resguardando tanto a autonomia entre os momentos (a didática da recreação; a gestão e organização do lazer; a apropriação teórica do campo) quanto a sua articulação.

Essa questão ainda remete às dicotomias sobrevividas tanto de profissionais quanto do senso comum. Assim, revelam-se as diferentes rupturas entre recreadores versus recreólogos (WAICHMANN, 1997), recreação versus lazer (GOMES, 2008), teóricos versus práticos (SANTOS, 2001) ou mesmo animadores versus pesquisadores do lazer (DUMAZEDIER, 1980). Não que esses autores sejam favoráveis a tais separações. Pelo contrário, eles as denunciam como uma ocorrência, uma realidade equivocada.

Buscando, pois, articular “Recreação e Lazer” (para alguns, essa relação é equivocada, pois não existe conciliação possível), com consciência sobre os problemas, a disciplina se fez da seguinte forma:

**Ementa:** Estudo das relações existentes entre a Educação Física e o Lazer enquanto práticas historicamente situadas no contexto social. A manifestação do lazer e sua especificidade em diferentes campos de atuação. Fundamentação e processos didáticos necessários ao ensino, planejamento, organização e avaliação dos conteúdos culturais do lazer.

O programa da disciplina nasceu organizado em quatro unidades, as quais progrediam dos conhecimentos elementares, passando pelas teorias aplicadas ao lazer, até culminarem com a intervenção profissional.<sup>1</sup> Tal sistema pode ser conferido abaixo:

## **UNIDADE 1: EDUCAÇÃO LÚDICA**

### **1.1. Principais conceitos e classificações relacionadas ao jogo/lúdico**

#### **1.2.1 - O jogo na cultura e na infância**

- 1.2.1.situações lúdicas no cotidiano;
- 1.2.2. jogos tradicionais;
- 1.2.3. jogos infantis.

#### **1.2.2 - O jogo como conteúdo e meio no processo socioeducativo**

- 1.3.1. o jogo na dinâmica de grupo;
- 1.3.2. o jogo na Educação Física escolar;
- 1.3.3. o jogo no esporte;
- 1.3.4. o jogo na educação: aplicações na escola e na educação não-formal.

#### **1.2.3 - O jogo no contexto da recreação**

- 1.4.1. propostas de planejamento e ensino;
- 1.4.2. a recriação dos jogos.

## **UNIDADE 2: TÉCNICAS DE RECREAÇÃO: DA TEORIA DA PRÁTICA À PRÁTICA DA TEORIA**

### **2.1. Reflexões básicas para a ação**

- 2.1.1. a recreação como função do lazer;

---

<sup>1</sup>A organização das anotações de aula para cada um desses tópicos ministrados em 2000 permitiu ao docente organizar em 2001 uma apostila de 100 páginas, posteriormente condensada numa obra impressa de 80 páginas em 2002, que foi revisada e ampliada em 2003 e também em nova edição para 2011.

- 2.1.2. a recreação na Educação Física;
- 2.1.3. cultura massiva e indústria cultural.

## 2.2. Intervenção profissional do recreador

- 2.2.1. etapas da construção de projetos;
- 2.2.2. deflagração de ação em equipamentos de lazer;
- 2.2.3. estratégias de animação sociocultural e recreação escolar;
- 2.2.4. atividades sistematizadas de lazer;
- 2.2.5. pedagogia da animação.

## **UNIDADE 3: ESTUDOS DO LAZER**

### 3.1. Fundamentos teóricos do lazer

- 3.1.1. aspectos históricos do tempo livre;
- 3.1.2. “teorias” do lazer: funções, conceitos e classificações;
- 3.1.3. produção do conhecimento no lazer/Educação Física no Brasil.

### 3.2. Tópicos especiais em Estudos do Lazer

- 3.2.1. lazer e sociedade;
- 3.2.2. visões funcionalistas;
- 3.2.3. políticas públicas;
- 3.2.4. espaços e equipamentos;
- 3.2.5. lazer e trabalho;
- 3.2.6. lazer e qualidade de vida;
- 3.2.7. lazer e meio ambiente;
- 3.2.8. o lazer em Maringá;
- 3.2.9. lazer nas religiões.

### 3. 3. Seminários de Estudos do Lazer

## **UNIDADE 4: FUNDAMENTOS PARA INTERVENÇÃO SETORIAL NO LAZER**

### 4.1. A formação profissional

- 3.3.1. perfil profissional;
- 3.3.2. dialética teoria/prática em lazer;
- 3.3.3. análise de situação e resolução de problemas pela pesquisa/intervenção;



---

3.3.4. aplicabilidade dos estudos em lazer ao cotidiano acadêmico/profissional.

#### 4.2. Campos de intervenção profissional

- 4.2.1. recreação comunitária;
- 4.2.2. lazer nas empresas;
- 4.2.3. recreação hospitalar;
- 4.2.4. lazer para grupos especiais;
- 4.2.5. lazer para terceira idade;
- 4.2.6. lazer nos grupos sociais;
- 4.2.7. lazer em parques temáticos;
- 4.2.8. recreação hoteleira;
- 4.2.9. conteúdos artísticos do lazer;
- 4.2.10. recreação ecológica.

Obviamente a organização desse conteúdo não pode ser ministrada sem um processo educativo diferenciado. Partindo da perspectiva apontada por Demo (1997), sobre educação pela pesquisa, a metodologia de ensino-aprendizagem foi constituída de dinâmicas voltadas à compreensão da Recreação e do Lazer, como práticas historicamente situadas, a partir da experimentação e reflexão. O docente deve coordenar contrato pedagógico junto aos acadêmicos, visando o estabelecimento de um plano consensual de objetivos e normas para o processo de aprendizagem.

Dados esses apontamentos, são considerados procedimentos didáticos:

- a) aulas expositivas e vivenciais;
- b) análise e discussão de textos;
- c) trabalho de campo;
- d) grupos de trabalho/estudo;
- e) visitas técnicas e acadêmicas;
- f) ciclo de estudos e seminário;
- g) projeção de vídeos e debates;
- h) oficinas;
- i) realização de eventos e
- j) confecção de projetos e produtos.

A avaliação visa acompanhar a evolução do desempenho discente durante todo o processo de ensino/aprendizagem. Visando a práxis, são enfocados tanto aspectos ligados à escrita para constatar-se o nível de domínio dos principais conceitos da área, quanto aos

aspectos relacionados à vivência para averiguar a operacionalização dos saberes construídos. Entre as diferentes propostas de distribuição da avaliação, uma estrutura amadurecida foi a seguinte:

1.º bimestre – prova escrita (80%), apresentação de brinquedo didático (20%)

2.º bimestre – prova prática (80%), relatório de participação em atividades (20%)

3.º bimestre – prova mista (80%) relatório de participação em atividades (20%)

4.º bimestre – prova mista (80%), relatório de participação em atividades (20%)

Por seminário se entende a realização de evento acadêmico, no qual os alunos apresentam suas produções na forma de pôster ou oral. Já a participação em atividades significa o conjunto de realizações extrassala, tais como: congressos, cursos, eventos de lazer, recreações e visitas técnicas. Prova mista envolve trabalho de apresentação de uma produção intelectual/profissional, seguida de avaliação escrita acerca da produção apresentada.

No histórico do curso de Educação Física do CESUMAR, a partir de 2002, ocorreu a experiência de integração transdisciplinar, com avaliação conjunta. Assim, além das avaliações supramencionadas, havia uma parcela da nota que era obtida com uma prova objetiva, envolvendo questões englobando todas as disciplinas do 1º ano. O objetivo era forçar o aluno a raciocinar, de forma integrada, todos os conhecimentos.

A fim de destacar aspectos específicos da matéria que foram significativos na história da disciplina e do curso em sua implementação, os tópicos seguintes trazem relato e discussão sobre ações curriculares e extracurriculares conquistadas desde os anos iniciais do curso.

### **3. CONSTRUÇÃO DOS BRINQUEDOS**

Na evolução dos brinquedos até o estágio atual da sociedade industrial, podemos encontrar desde o corpo, o primeiro brinquedo, até os eletrônicos virtuais que transportam a pessoa à realidade fictícia e imaterial. Os hábitos de lazer de uma comunidade e os seus brinquedos mais explorados estão em íntima relação, podendo haver transformações no plano cultural através da inserção conjunta

---

de novas práticas de lazer e brinquedos inovadores.

Por isso, a intenção da construção de brinquedos originais é situar o acadêmico frente à relação brinquedo–lazer, partindo de um processo criativo mas fundamentado. Como cada aluno deveria produzir seu brinquedo, em 2002, com o curso diurno e noturno, havia 140 produções. As mesmas eram utilizadas em exposições, eventos e nas práticas em sala de aula.

Decerto, a construção dos brinquedos foi motivada pela necessidade de incrementar os projetos de ensino e extensão. Na realização de eventos (ruas de lazer, festas, gincanas, entre outros) há necessidade de diferencial junto à população, oferecendo novidades acessíveis aos segmentos sociais demandados. Nesse sentido, os brinquedos são colocados em forma de circuito de vivências, nos quais as pessoas os experimentam como material específico de lazer. A pretensão é que as pessoas sintam-se incentivadas a construir seus próprios brinquedos, dando continuidade à difusão do conhecimento.

Os materiais mais utilizados na construção das produções acadêmicas são: bolas, brinquedos de plástico, couro, tinta, madeira, P.V.C. e pregos. Alguns nomes atribuídos aos brinquedos foram: Ping cesta, Procurando uma saída, Costurando legal, Fut pé, Memória das cores, Gaiola Maluca, Tartaruga legal e Cesta Móvel. Na produção dos mesmos, era importante que fossem: atrativos (trazer desafios ao *brincante*); seguros (calcular todas as possibilidades de acidentes causáveis pelo objeto) e duráveis (pela relação custo-benefício quanto pela decepção causada por um material quebrado).

A maioria dos brinquedos produzidos busca requisitar aspectos motores, dada a especificidade da Educação Física em trabalhar os interesses físico-esportivos do lazer. Entre as qualidades estimuladas há: memória motora, coordenação motora fina, coordenação olho-mão, coordenação de membros superiores e inferiores, noção de espaço e tempo, agilidade e equilíbrio.

Vistos dentro da teoria das múltiplas inteligências, há predominância das inteligências: pictórica (devido à identificação de cores), intrapessoal (muito ligada à concentração) e cinestésico-corporal (embora seja óbvio que toda inteligência passe pelo corpo).

Na mesma linha criativa, exigia-se que o acadêmico apresentasse um jogo recriado, que, segundo a concepção presente na disciplina (PIMENTEL, 2002, 2003) é mais que a mera variação. Por recriar

o jogo ou brincadeira se entenda a intervenção sobre a estrutura essencial da atividade, preservando o elemento lúdico que lhe confere a lógica interna, mas alterando sua organização e mensagem para finalidades educativas comprometidas com o desenvolvimento social. Um exemplo dado nas ‘vivências’ em sala de aula era a dança das cadeiras, na qual se mantinha a retirada de uma cadeira por vez, mas mantendo o número de jogadores e o desafio de todos sentarem.

Espera-se, do ponto de vista crítico, confrontar esses ‘novos’ jogos e brinquedos pedagógicos, produzido numa perspectiva de lazer educativo, com aqueles criados no paradigma do consumo de massa. Naturalmente, o brinquedo e a atividade isoladamente são inócuos sem um processo pedagógico consciente, crítico e criativo na interação brincante–recreador.

Nesse sentido, uma deficiência inicial nessa avaliação era que não se situava o aluno com relação aos diferentes projetos de sociedade implícitos no modo como se concebe, produz e utiliza os jogos e brinquedos. Posteriormente, dada essa crítica, o conceito dessa avaliação progrediu para situar uma base teórica e política mais consistente, discutindo mais dimensões presentes no jogo/brinquedo para além de sua segurança, atratividade e das habilidades desenvolvidas.

#### **4. PROJETOS COMUNITÁRIOS**

Já no primeiro ano de curso, os acadêmicos desenvolviam ações comunitárias, envolvendo a recreação como uma forma de educação da população para a vivência crítica do lazer. Por outro lado, os graduandos também recebiam um aprendizado, visto que o saber tratado em sala de aula era confrontado e enriquecido por meio do contato com a realidade dos bairros de Maringá e cidades circunvizinhas.

Dentre as experiências, uma delas recebeu o reconhecimento como uma das melhores iniciativas universitárias. O projeto de extensão “Ação Comunitária” era um projeto de extensão que cumpria o objetivo de levar experiências aos bairros periféricos de Maringá, despertando na população a consciência do lazer como um componente da qualidade de vida.

Nesse sentido, acadêmicos da disciplina de Recreação e Lazer com apoio da Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de

Maringá e Associações, atenderam bairros, creches, associações comunitárias através de eventos como: torneios, minicursos, jogos, shows, ginásticas, espetáculos diferenciados, atividades recreativas e lúdicas, juntamente com os acadêmicos dos cursos de Fisioterapia, Odontologia, Fonoaudiologia, Nutrição e Psicologia que possibilitam promovermos avaliações e orientações para uma melhor qualidade de vida.

A estratégia adotada foi atender primeiramente as comunidades da periferia de onde provinham várias solicitações para eventos. Mobilizadas as partes, buscava-se reunir todos em um evento culminante na área central da cidade. Em 2000, essa data coincidiu com o Dia de Fazer a Diferença, um evento internacional voltado para ações positivas na comunidade.

Com o lema “qualidade de vida é participar” o projeto buscara integrar outros parâmetros de qualidade de vida e inflamar níveis mais elaborados de lazer pelas próprias comunidades. Esse paradigma também pôde valer junto a grupos específicos. Surgiram parceiros interessantes como, por exemplo, o Clube de Ciclistas de Maringá. Este se associou ao festival para demonstrar os benefícios do uso das bicicletas como meio de transporte não poluente e opção de prática física e esportiva.

O tema específico, qualidade de vida, foi entendido como algo coletivo. Logo, já se parte do entendimento que o profissional do lazer pode auxiliar as comunidades na organização das associações de bairro, visando a conscientização e participação popular. No desenvolvimento do projeto, havia o temor, infelizmente não de todo descabido, em se reproduzir a visão unilateral de saúde.

Enfim, a articulação entre temas diferentes (como lazer e saúde, por exemplo) é essencial para os alunos não terem uma formação fragmentada, mas é necessário que exista fundamentação teórica advinda de ambas as partes. Não é desejável ter uma concepção de saúde que seja senso comum aliada a uma perspectiva científica de lazer (ou o inverso, como se vê, por vezes, nos estudos sobre lazer ativo). É imprescindível, haver rigor teórico no intercruzamento dos temas.

No tocante ao projeto, era necessário questionar se a visão de qualidade de vida estava inundada de dogmatismo. Segundo Pires, Matiello Junio. e Gonçalves (1998, p. 54) são utilizados os índices de desenvolvimento humano (IDH) como parâmetro de

qualidade de vida. Porém “a seleção e escolha dos indicadores está ligada, obviamente, às características próprias e aos interesses que os estabelece.” Sem um questionamento dos interesses ocultos por tal palavra de ordem, muitos assumem a expressão qualidade de vida passivamente. Nisto se mitifica a qualidade de vida, que passa a significar tudo e nada ao mesmo tempo. Perde-se, sobretudo, a dimensão coletiva que o conceito deveria evocar”.

Esse questionamento, longe de levar ao imobilismo, reforça a necessidade de leituras críticas e de articulações populares para um repensar contínuo das intervenções na comunidade como parte da formação profissional.

Foram proporcionadas atividades recreativas inclusivas e lúdicas, apresentações culturais diversas, avaliação e orientação à saúde com diversos profissionais (Educação Física, Nutrição, Psicologia e Fonoaudiologia do Centro Universitário de Maringá). Isso porque o campo do lazer em relação à saúde deve ser visto como um dos componentes, articulando-se com as demais profissões.

Reconhecido pela ong *Students In Free Enterprice*, o projeto de extensão Ação Comunitária Cesumar consistiu-se no atendimento às necessidades de lazer da população de Maringá, buscando, a partir da assistência, educar e formar - para e pelo lazer - cidadãos comprometidos com a qualidade de vida de sua comunidade.

Porém, outros projetos foram e são desenvolvidos, sempre no sentido de enriquecer a formação no sentido da práxis. Para incentivar a dimensão empreendedora dos alunos, passou-se a cobrar que cada grupo elaborasse o seu projeto ao invés de um projeto só, o do professor, ao qual os alunos aderiam. A cada grupo cabe identificar um local e suas carências no campo do lazer, tornando o evento uma forma de impacto para despertar o interesse por soluções na população contemplada. Antes, porém, os alunos devem elaborar o projeto, buscar recursos e mobilizar a comunidade para a ação, sendo avaliada a coerência no modo como são aplicados os aspectos de planejamento, envolvimento popular e técnicas de animação. Nesse sentido, os acadêmicos que cursam a disciplina “Recreação e Lazer” devem cumprir, como atividade complementar do currículo e forma de avaliação da disciplina, a realização de atividades em bairros, creches e associações comunitárias por meio de eventos, cursos, festivais

ou torneios de caráter recreativo. Essa avaliação é a que mais aproxima os acadêmicos da comunidade e das políticas públicas existentes, sendo um elemento fértil para repensarem seus valores e conhecimentos.

## **5. SEMINÁRIOS DE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO**

Os acadêmicos eram envolvidos na realização de eventos acadêmicos, articulando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Eram caracterizados como ensino porque complementavam conteúdos já conhecidos da disciplina “Recreação e Lazer”; a extensão se baseava no conceito de difundir experiências e tecnologias para pessoas além dos alunos matriculados na disciplina; a dimensão da pesquisa era relacionada às produções dos participantes do Grupo de Estudos do Lazer (GEL), o primeiro grupo de pesquisa do curso, iniciado em março de 2000.

A todos esses encontros denominava-se seminário. O sentido original desse termo deriva da palavra “sêmen” e significa fertilidade, ambiente onde as ideias são fecundas. Nesse sentido, os seminários tornam-se oportunidade para o aluno trazer elementos novos à discussão pertinente à disciplina. Dar vida nova ao conhecimento, fertilizar nossas mentes com interpretações e autores diferentes dos já trabalhados pelo docente é o ideal do seminário.

Tal conceito é bem distinto do saber já mastigado e estanque, sem a motivação pelo saber do apresentador e sem a participação dos ouvintes, comuns aos seminários burocráticos. Fazer seminário por fazer contraria a própria gênese desse evento: a expressão do saber pelo aluno.

Como experiência de ensino, que complementa a avaliação da disciplina, o seminário no CESUMAR passou a ser bastante produtivo a partir de duas estratégias (divididas apenas para fins didáticos). Não é nem revolucionária nem a melhor, mas ataca alguns problemas como, por exemplo, a falta de atenção dos acadêmicos na apresentação dos colegas. Alguns pontos podem ser destacados:

**CRIAR SITUAÇÕES PROBLEMA:** Toda formação acadêmica deve sua existência por atender a alguma necessidade humana e a essas necessidades deve voltar-se. Por isso, nossos alunos querem, e com razão, saber da tal da prática ou da aplicabilidade do conteúdo.

Conhecimento é ferramenta e produto do pensamento. Sem o saber todo pensamento fica atrofiado e não interfere na ação. Este é o princípio do trabalho.

Logo, o seminário atinge o interesse dos alunos quando o docente justifica ou cria neles a necessidade de conhecer determinado conteúdo. Para tanto, eram inseridas situações reais e cada aluno ou grupo deveria buscar soluções para o problema a ser solucionado na forma de seminário (workshop). Cada acadêmico pode trazer soluções diferentes, com base em matrizes válidas.

Seguindo esse raciocínio, numa indicação pré-determinada de bibliografia, apresenta-se a problemática à qual a leitura trará contribuições. Também é importante situar o aluno nas premissas do autor, pondo-se à disposição de auxiliá-lo na interpretação de trechos da obra não compreendidos. Afinal, o aluno é um parceiro num processo co-participativo e quem media o aprendizado ainda é o professor.

**CRIAR EMPATIA:** Muitos estudantes queixam-se de colegas autoritários com os alunos como forma de obrigá-los a prestar atenção nas apresentações. Como existe todo um processo até chegar-se a patamares de autonomia, inicialmente lançava-se mão de uma estratégia de avaliação com a participação em um estágio de conscientização dos discentes:

- trabalhos em grupo são incentivados conquanto exista construção coletiva do material;
- 70% da nota do grupo é atribuída diretamente ao conhecimento apresentado, considerando como parâmetros: domínio do conhecimento, clareza, uso –criativo– de recursos e conciliação teoria/prática (ou resolução da situação problema pela bibliografia). Caso o grupo não atinja o último parâmetro, o professor deve remetê-los à problemática;
- 30% da nota é obtida pelo aproveitamento dos ouvintes em perguntas dirigidas pelo docente sobre o conhecimento apresentado. Pode-se sortear, indicar ou deixar livre a participação dos alunos nas respostas;
- os alunos, ao participarem com respostas ou perguntas pertinentes ao esclarecimento ou desenvolvimento do conteúdo do seminário, obterão bônus a ser revertido em sua nota, ou seja, mesmo não



---

apresentando o aluno está sendo avaliado;

- em níveis mais avançados, os alunos podem atribuir nota à apresentação;
- a nota do grupo é lançada pelo docente, com discussão sobre os pontos fortes da apresentação e as ausências sentidas na mesma. Cabe ao docente dirimir qualquer excesso ou equívoco no conteúdo trabalhado na sessão.

O Seminário na disciplina “Recreação e Lazer” visa integrar os conhecimentos axiológico (Teoria), Teleológico (Diretrizes) e Instrumental (Intervenção prática, ação). O acadêmico deverá usar o conteúdo do livro para repassar aos colegas as partes mais relevantes da obra na resolução do(s) problema(s) apresentados (ex: Como desenvolver o lazer no meio ambiente de maneira ecologicamente correta?).

Durante a apresentação o acadêmico deve demonstrar seu conhecimento com clareza, criando dinâmicas para facilitar o entendimento e para demonstrar que consegue unir os três níveis de conhecimento (axiológico, teleológico e instrumental).

Essencial, por fim, é envolver os alunos na discussão desse processo. É fundamental superar uma *educação bancária* cuja característica é ver o educando como alguém passivo oprimido pelo professor (que possui todo o conhecimento e o “deposita”, na forma de conteúdos, na cabeça dos alunos). Já uma *educação libertadora* implica na reflexão e no diálogo. Reflexão porque o professor leva o aluno a pensar por si. Quanto mais estimulado a pensar (ao invés de reproduzir), mais o aluno se sentirá desafiado a entender e mudar o mundo. O diálogo também é importante, pois sem ele não há comunicação, e sem ela não há educação (FREIRE, 1983).

A liberdade (ou autonomia) não deve ser doada ao aluno, mas conquistada, exigindo uma busca permanente. É neste processo de transição que as técnicas e estratégias podem ser verdadeiramente “educativas”.

Além dos seminários internos, em sala de aula, desde o primeiro ano do curso, a disciplina promovia o Seminário de Estudos do Lazer. Era um evento para congregar os alunos com profissionais e estudantes de outros cursos e IES. A ideia era reunir palestrantes convidados, compartilhamento de práticas em minicursos e mostra

das pesquisas realizadas no GEL e dos trabalhos.

Nesse sentido, além da realização de visitas técnicas, leituras, debates e participação em eventos significativos da área (ELAP, ENAREL, CONBRACE), realizam-se seminários como estratégia de *aprendizagem*. O Seminário de Estudos do Lazer era uma forma dos alunos apresentarem suas leituras (e, alguns, até trabalhos exploratórios) sobre determinada temática relacionada à Educação Física, Recreação e Lazer.

Em 2002 e 2003, os acadêmicos, individualmente ou em grupos, já realizavam trabalhos empíricos simples. Neste processo, condensavam os conhecimentos mais relevantes, produzindo um artigo de três laudas. O seminário é um evento público e acadêmico no qual essas produções são apresentadas na forma de painel (pôster) ou oral, como em qualquer congresso científico. Criticado e revisado, esse trabalho servirá de base teórica para subsidiar atividade voltada para o nicho de mercado ou temática abordados, o que se constitui em parte da avaliação do bimestre posterior ao seminário.

Ainda sobre o seminário, a cada ano era escolhida uma temática central, respeitando algumas características: a) relação multidisciplinar com outras formações relacionadas aos estudos do lazer (pedagogia, psicologia, sociologia, economia, turismo); b) aberto ao público, com possibilidade de apresentação de trabalhos por acadêmicos não matriculados na disciplina; c) relação investimentos/custos auto-sustentável; d) vinda de palestrante de outras instituições; e) oficinas, palestras e apresentação de trabalhos como eixos da programação.

O Seminário possuiu quatro versões (2000, 2001, 2002 e 2003), sendo as produções publicadas nos periódicos de divulgação do CESUMAR: *Iniciação Científica Cesumar* (vol. 3, n. 1 de 2001; vol. 5, n. 1, de 2003) e *Relatus* (ano III, n. 14 de 2002; ano III, n. 17 de 2002).

Em 2000, o foco foi a formação e intervenção profissional, pois interessava clarear junto aos alunos em qual campo havia inserção profissional. Em 2001, discutiu-se sobre Jogos no processo educativo, dando ênfase à questão da recreação infantil na educação lúdica. Em 2003, o Seminário de Estudos do Lazer discutiu a questão das *exclusões* no lazer (deficiências, etnias, gênero, faixas etárias, classes sociais), especialmente aquelas engendradas pelo sistema social. Na última versão, foi enfatizada a relação entre lazer e religião,

---

com a apresentação de um amplo inventário sobre a questão nas principais doutrinas religiosas presentes em Maringá - PR.

## **6. BIBLIOGRAFIA DO LAZER**

Quando se trabalha com o conhecimento, é necessário realizar a gestão de todo o material. Visto que a disciplina exige leitura constante para fundamentar o projeto, o brincar e a produção dos trabalhos, os alunos demandam constantemente a indicação de referências confiáveis. Muitas vezes a solicitação vem por e-mail ou nos corredores: – Professor, o que eu devo ler sobre políticas públicas de lazer? O que o senhor me indica para fundamentar meu estágio com recreação? Considerando que esses questionamentos são constantes, a gestão do conhecimento seria facilitada com a existência de uma lista online do que um acadêmico precisa ler para ser introduzido a uma temática do lazer.

Visando sugerir fontes adequadas aos alunos de graduação, foi criada a Bibliografia do Lazer. Ela é um banco bibliográfico do lazer e da recreação para consulta da comunidade acadêmica e está abrigada virtualmente no Centro Esportivo Virtual ([www.cev.org.br](http://www.cev.org.br)). Atualmente possui indicação de leituras para 14 temáticas, relacionadas abaixo:

- Clássicos (obras que não perdem sua atualidade)
- Recreação (Manuais de orientação à prática, contendo sugestão de atividades)
- Obras em Língua Espanhola
- Obras em Língua Inglesa
- Recreação escolar (diretrizes e reflexões sobre a recreação na escola)
- Obras de referência para consulta (atlas, dicionários, bibliografias etc.)
- Anais de congressos (incluindo os transformados em livro)
- Psicologia do Lazer
- Lazer virtual
- Lazer e Meio ambiente

- Lazer e Turismo
- Lazer e Idoso
- Lazer e Artes
- Lazer e Minorias

As listagens foram demandadas a diferentes especialistas universitários que, voluntariamente, desenvolveram o projeto.

Os temas podem ser consultados acessando a página [www.cev.org.br](http://www.cev.org.br). Ao ingressar na página, o portal oferece os seguintes bancos de dados: QUEM É QUEM / LISTAS DE DISCUSSÃO / BIBLIOTECA / EVENTOS / CIÊNCIA E ESPORTE / NAVEGANDO. A bibliografia do lazer poderá ser acessada do link Biblioteca. O foco geral da Biblioteca é oferecer o maior acervo bibliográfico possível - teses, livros, revistas - e também recursos para a elaboração de trabalhos científicos.

Como um segmento desse banco de dados, a Bibliografia do lazer proporciona um texto explicativo do projeto, relação das temáticas e dos colaboradores (com entrada para o currículo dos mesmos). Em cada temática, o leitor encontrará uma ementa do assunto, a relação das obras qualificadas e das dez selecionadas como primeiras leituras. Nesta listagem da totalidade de obras conhecidas e qualificadas, está incluída uma relação de dez obras para orientação dos neófitos.

Os objetivos do presente projeto são:

- auxiliar as buscas de leituras nas temáticas relacionadas ao lazer/recreação na Educação Física por parte dos alunos de graduação e especialização;
- contribuir para as monografias e pesquisas de iniciação científica que versam sobre temáticas específicas em recreação e lazer;
- dar maior visibilidade a obras de impacto na área (por meio da indicação das melhores referências, o top 10, conforme o parecer de especialistas);
- refletir o amadurecimento do “campo”, sendo a Bibliografia do Lazer uma das formas de contribuir para seu desenvolvimento, particularmente dos grupos de pesquisa (PIMENTEL, SCHWARTZ, PEREIRA, 2008).

É importante frisar que as referências *top 10* não consistem obrigatoriamente nas mais densas, mas aquelas sugeridas como as primeiras leituras indispensáveis para se realizar uma revisão de literatura minimamente qualificada. Nesse sentido, não pode ser pensada como um trabalho judicativo da produção, embora faça um juízo crítico da mesma. A bibliografia do lazer não pode ser confundida com um *Qualis livro*. A finalidade maior é de cunho heurístico, dando suporte aos estudos dos iniciantes nos estudos do lazer.

## 7. A PESQUISA COMO COMPONENTE FORMATIVO

Além das reuniões e dos seminários, o Grupo de Estudos do Lazer (GEL) se evidenciava com a participação dos alunos de graduação em dois eventos específicos na área do lazer: ENAREL e ELAP.

O ELAP é o Encontro de Lazer do Paraná, cuja primeira edição foi em 2002, na cidade de São José dos Pinhais. Esse evento ocorre a cada dois anos, sendo sediado por alguma entidade (PUC, PR Esporte, UEL, UNIOESTE), mas com a idealização e supervisão de um movimento é denominado “Confraria dos Profissionais do Lazer”. Esse grupo de docentes e profissionais paranaenses busca fortalecer a pesquisa e a intervenção sobre lazer no estado, abordando questões políticas, pedagógicas, acadêmicas de forma associativa.

O ENAREL é o Encontro Nacional de Recreação e Lazer, de periodicidade anual e criado em 1989 por um grupo de professores universitários. Esse evento é o maior na área e foi, por muito tempo, o único e principal ponto de encontro das pessoas relacionadas à formação nessa área.

A aparição do GEL no ENAREL teve início em 2000, quando foi publicado um texto completo sobre a importância dos grupos de pesquisa para a formação profissional e um resumo sobre o *undokai*. Nesse evento, alunos do CESUMAR dividiram ônibus com alunos da UEM, formando uma delegação maringaense no evento. O ENAREL, dada sua qualidade, despertou o interesse dos alunos para a questão da pesquisa e da publicação, sendo uma estratégia acertada levar alunos calouros para participarem de um evento científico, o que, desde o início de sua carreira, lhes fornece uma referência de elevado padrão.

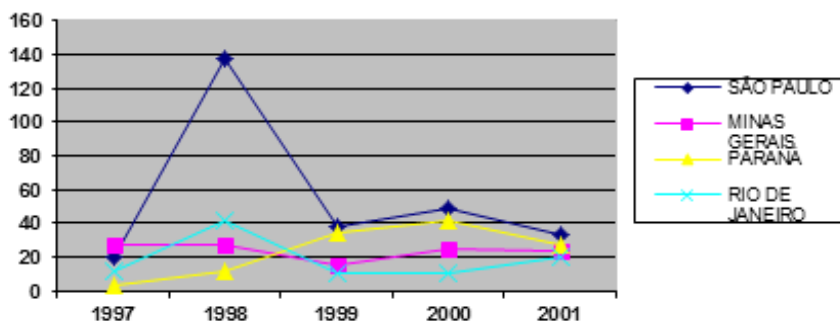
Assim, a produção foi se solidificando ao longo dos anos. Primeiro,

com resumos. No II Encontro de Produção Científica do CESUMAR, em 2001, foram apresentados nove trabalhos, sendo cinco na Educação Física e os outros quatro no Turismo e Hotelaria. Também foram apresentados dois trabalhos no III Congresso Brasileiro de Turismo Rural (Piracicaba).

Para o I Encontro do Lazer do Paraná, em 2002, o GEL levou dois trabalhos na forma de mesa temática (textos) e três como pôster (resumos). Estiveram presentes no evento 28 acadêmicos, sendo duas do Turismo e os demais pela Educação Física. O ELAP tem sido o evento mais relevante e significativo, porque teve adesão dos estudantes do curso ao longo das edições e também envolve e renova a participação de docentes do CESUMAR.

A formação de profissionais para o lazer, respeitando a diversidade de interesses, mercados e profissionais, tende a ser enriquecida na realização desses eventos. Os acadêmicos entram em contato com outros estudantes e *experts*, tendo oportunidade de estreitar laços de reciprocidade tanto subjetiva quanto profissional.

#### PRODUÇÃO NO ENAREL



Desde seu surgimento, a participação do GEL no ELAP e no ENAREL tem sido ininterrupta. Com o entendimento sobre o universo acadêmico, a produção científica foi crescendo e se diversificando, podendo se inventar uma tradição salutar ao curso: considerar a pesquisa como parte da formação. Em geral, não se esperaria tanto avanço tendo em vista a realidade de uma IES particular, com maioria de alunos trabalhadores e cursando Educação Física.

Na atualidade, o GEL comemora seus 10 anos com a participação de professores e alunos do CESUMAR e da UEM, onde o grupo

atualmente encontra-se sediado e registrado no CNPq. Como o cenário presente da produção científica é de estímulo ao trabalho em rede, com cooperação entre IES, vislumbra-se que o próximo decênio solidifique a tendência lançada no presente, que é a cooperação institucional entre CESUMAR e UEM no campo do lazer, a partir de temáticas específicas (como, por exemplo, os esportes de aventura).

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lazer está presente e repercute na economia, na educação e na vida cotidiana. Em decorrência de sua visibilidade, uma diversidade de áreas o tem por objeto de pesquisa (Sociologia, Psicologia, Teologia, Antropologia, Economia...) e outras o assimilam, ainda, como mercado de trabalho (Educação Física, Turismo, Artes, Comunicação Social, Pedagogia...). Para a Educação Física o lazer é relevante tanto como objeto de pesquisa quanto como locus de atuação, seja direta ou indiretamente.

Nesse cenário, o Paraná possui um contingente respeitável em relação à pesquisa e atuação no campo da recreação e lazer. Embora se veja um movimento crescente a partir de 1999, é determinante a presença de docentes que foram o pilar dessa área, quando ainda epistemologicamente estava restrita à Recreação e o campo de atuação era quase todo limitado à escola. Nomes como Yara Maria Kuster, em Maringá e Eurídia Ramos Barletta, em Londrina, são representativos desse momento germinal do ensino da Recreação e Lazer no ensino superior.

Essa nota é fundamental se for considerado que os méritos pelas experiências bem sucedidas ao ensino do lazer nos 10 anos de Educação Física do CESUMAR é fruto do trabalho conjunto de diversos docentes e, também, daqueles que os precederam antes mesmo. Isso porque sem esses pioneiros não seria possível tratar do lazer como um conhecimento tão importante e com tantas possibilidades curriculares e extracurriculares na graduação. Portanto, em última análise, a estrutura de ensino da disciplina “Recreação e Lazer” é herdeira favorecida de uma tradição profissional e acadêmica enraizada há muitas décadas.

Para honrar esse histórico, cabe perguntar quais são os desafios que perspectivam a próxima década. Em relação às produções, é imprescindível que os futuros profissionais sejam capacitados para produzirem brinquedos com valor agregado (inserindo novas

tecnologias e buscando patentear essas produções). Também é momento de preparar os acadêmicos para se verem como agentes criativos de novas estratégias, jogos, danças, brincadeiras e músicas para a recreação. Também devem superar a simples recreação, conhecendo as novas dimensões pedagógicas no campo da educação para o lazer.

A formação precisará estar cada vez mais articulada aos estágios, à pesquisa e às políticas públicas, associando o conhecimento técnico ao compromisso com a transformação da sociedade. Por fim, os currículos devem ser reestruturados para evitar a fragmentação do conhecimento e o fechamento das universidades à demanda social. Esses são alguns sonhos que devem ser realizados a fim de dar continuidade à rica tradição de inovações da disciplina na formação profissional em Educação Física.

## REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1997.**

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER. 12. ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE RECREAÇÃO E LAZER. Formação profissional no lazer: perspectivas e tendências. 08 a 11 de nov. de 2000. Coletânea. Balneário Camboriú: Rocca, 2000. 828 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, C. L. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas.** 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Editora UFMG/CELAR, 2008.

OLIVEIRA, A. A. B. Projeto pedagógico do curso de Educação Física: CESUMAR-Maringá/Paraná. **Iniciação científica CESUMAR**, v. 3, n. 1, p. 01-12, 2001.

PIMENTEL, G. G. de A. **Lazer: fundamentos, estratégias e atuação profissional.** Maringá: Bertoni, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lazer: fundamentos, estratégias e atuação profissional.**



---

Maringá: Jundiá, 2003.

\_\_\_\_\_; SCHWARTZ, G. M.; PEREIRA, L. E. Sistematização e juízo crítico da produção em livros: bibliografias temáticas do lazer. **Revista da Educação Física**, v. 19, p. 23-31, 2008.

PIRES, G. De L.; MATIELLO JR., E.; GONÇALVES, A. Alguns olhares sobre aplicações do conceito de qualidade de vida em educação física/ciências do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 20, n. 1, p. 53-57, set. 1998.

SANTOS, E. S. O ensino de recreação: repensando algumas práticas. **Movimento**. v. 7, n. 2., p. 89-105, 2001.

WAICHMANN, P. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1997.

**Endereço do autor:**

Rua Marciano Halchuck, 356-14-A,  
87005-080, Maringá-PR  
E-mail: giulianopimentel@uol.com.br



---

## **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - CESUMAR**

**\* Joelma Montelares da Silva**

**\*\* Sandra Cristina Cardoso Soncin**

**\*\* Cristiane Arroyo Takaki**

**\*\* Fernanda Aparecida Astun**

**\*\* Rosilene Belloto**

**\*\* Graziella Batista Silva Luchiancenkol**

### **RESUMO**

Sabe-se que o estágio foi criado prioritariamente para a viabilização e a aproximação do “saber fazer” e deve propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem na formação profissional. No curso de Educação Física, o estágio passou por transformações históricas de acordo com as modulações dos currículos. Dessa forma, o objetivo desse artigo bibliográfico é a reflexão sobre as construções históricas dos estágios supervisionados, suas configurações nos cursos de Educação Física, apresentando, neste contexto, a proposta construída no projeto político pedagógico do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física do Centro Universitário de Maringá.

**Palavras-chave: estágio supervisionado; educação física; formação profissional.**

## 1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado surge como fator fundamental na formação e desenvolvimento do futuro profissional em Educação Física, é este o mediador entre todo conhecimento adquirido teórico-prático e a realidade profissional. Assim, contribui em diagnosticar as insuficiências encontradas no campo de estágios, possibilitando maior amplitude em seus conhecimentos profissionais.

Nas últimas décadas, as mudanças educacionais almejam ambientes educativos que superem a aprendizagem do apenas “saber fazer”, mas que alcancem o estado de conexão com a vida. Nesse sentido, as formas tradicionais de estágio supervisionado tornaram-se inadequadas, pois o acadêmico realizava o estágio sem orientação e suporte técnico, surgindo muitas divergências entre o orientador de campo de estágio e o estagiário. Diversas situações apresentadas apontam para a dicotomia teoria e prática, gerando insatisfação dos profissionais que recebem os estagiários e dos estagiários que evidenciam suas dificuldades de reverter os conhecimentos adquiridos em soluções para os problemas com que se deparam em seu cotidiano.

A valorização do profissional em campo de estágio coloca a importância de se refletir sobre o significado de se sair de um curso superior sem uma clara identidade profissional. É preciso que os cursos assumam a responsabilidade de formar profissionais com qualidade legal de inserção no mundo social do trabalho, não só para o mercado de trabalho (PIMENTA, 2009).

Em virtude disso, aqueles que lidam com a formação profissional em Educação Física no Centro Universitário de Maringá - CESUMAR têm buscado adequar o estágio supervisionado, tanto em concepções quanto nas circunstâncias atuais de atuação profissional. A disciplina de estágio supervisionado se conceitua de momentos cruciais para isso, uma vez que possibilita conhecer e analisar a realidade na proximidade real profissional, além de participar, integrar, refletir possibilidades de novas intervenções.

A partir dessas premissas, o objetivo do artigo bibliográfico é a reflexão sobre as construções históricas dos estágios supervisionados, suas configurações nos cursos de Educação Física, apresentando, neste contexto, a proposta construída no projeto pedagógico do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física do Centro Universitário de Maringá.

## **2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CESUMAR**

### **2.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ESTÁGIO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO**

Inicialmente o estágio foi criado prioritariamente para a viabilização e a aproximação do saber fazer, caracterizando-se pela sua fundamental importância no aprimoramento da formação profissional.

Para Pimenta e Lima (2009, p.24), “o estágio curricular é campo de conhecimento, portanto volta-se a uma visão ampla deste. O estágio profissional, por sua vez, tem o objetivo inserir os alunos no campo de trabalho, configurando uma porta de entrada a este, portanto volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho”.

O Estágio Curricular Supervisionado profissional universitário surge oficialmente em setembro de 1967, com a publicação da Portaria nº 1.002 do Ministério dos Negócios do Trabalho e de Previdência Social, instituindo nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial. (BRASIL, 1967)

Anteriormente a essa portaria, as possibilidades de realização de estágio ficavam puramente a critério das Instituições de Ensino. Quando esses estudantes realizavam esse tipo de atividade acadêmica, poderia ser incorporado ao tempo correspondente para fins de aposentadoria, caracterizando-se assim vínculo empregatício entre o estudante e a empresa. (GANDOLFO, 2006).

De acordo com o autor, a Portaria nº 1.002 consolida oficialmente a condição do Estagiário no contexto da empresa, demonstrando a importância quanto ao entrosamento Empresa-Escola, apontando a relevância para a formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional, porém Ribeiro (1999 apud RIBEIRO, 2007) enfatiza que, apesar da regulamentação favorecer esse entrosamento, encontra maiores vantagens destinadas à empresa e nem sempre ao estagiário.

Após dez anos surgem novas perspectivas profissionais e em 7 de dezembro de 1977 foi promulgada a Lei nº 6.494, a qual foi regulamentada pelo decreto nº 87.497/82. A lei dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e profissionalizante do ensino médio e supletivo e dá outras

providências, ou seja, ambos em vigor, regulamentando o estágio nos vários níveis, inclusive no ensino superior. Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 1977, 1982)

A lei justifica a introdução do estagiário nas empresas, entretanto para Ribeiro (2007), na maioria das vezes, esses estagiários iniciavam suas atividades sem a devida preocupação com a formação profissional. Algumas empresas ofereciam estágio, mas não ofereciam um profissional da área para a supervisão nem apresentavam um programa ou projeto de atuação compatível com a programação curricular dos cursos,

Essa perspectiva cria uma problemática dicotômica entre pensamento e ação como se estes fossem separados entre si. Ribeiro (2007) ressalta que essa visão fortalece a separação entre a teoria – prática, “tornando as instituições de ensino superior verdadeiras ‘fábricas ou oficinas’ de preparação de pessoal. As universidades assumiriam a formação teórica e delegariam às empresas o espaço do fazer, da prática profissional”.

Pimenta e Lima (2009) destacam que o estágio sempre esteve ligado diretamente à parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. As autoras mencionam que é comum ouvir dos alunos concluintes de cursos de graduação que a profissão se aprende “na prática”, ou seja, na “prática a teoria é outra”. Dessa forma, “o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente”. (p.41)

Acredita-se que essa perspectiva é revista a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394 em 20 de dezembro de 1996, ao revogar todas as diretrizes anteriores referentes à educação. O destaque em relação à Lei anterior era a qualificação para o trabalho no ensino médio, nas novas diretrizes educacionais o compromisso da Educação Básica não é a qualificação para o trabalho, mas comprometer-se na promoção de uma educação para progressão no trabalho e estudos posteriores e, dessa forma, seus objetivos da educação profissional são redefinidos, tendo em vista o novo panorama de exigência do sistema produtivo e econômico do país. (BRASIL, 1996)

A nova lei dispõe sobre o estágio de estudantes levando a alteração da redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT

---

e a lei 11. 180/2005, quanto ao contrato de aprendizagem que era considerado um contrato especial. (BRASIL, 2005)

Nesta perspectiva, surge a nova Lei de estágio 11.788/2008 em seu Art. 1º considera que: “O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”. (BRASIL, 2008)

As novas disposições para o estágio na Lei 11.788/2008 em seu artigo Art. 2º determina que o estágio poderá ser obrigatório (cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do curso – não remunerado) ou não-obrigatório (opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória, que por sua vez poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação). (BRASIL, 2008)

O estágio em uma nova perspectiva deve fazer parte do projeto pedagógico e integrar o roteiro formativo, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e objetivando o desenvolvimento para vida cidadã e para o trabalho. Nesse sentido, é uma oportunidade única para colocar em prática os conhecimentos adquiridos e ter contato com o ambiente de trabalho ampliando a sua visão de mundo e possibilitando o seu crescimento pessoal. (BRASIL, 2008)

Pimenta (2006, p. 21) afirma que o “estágio e disciplinas compõem o currículo de um curso”. Contudo, exige competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade” indicando alternativas de intervenção. Compreendido como elemento essencial na articulação teoria-prática com funções elementares do componente curricular, obrigatório no processo de formação. Entretanto, estágio vinculado geralmente à parte prática dos cursos de formação de profissionais contrapõe-se, muitas vezes, à teoria, causando uma dicotomia entre teoria e prática

Na realidade, o estágio deve proporcionar a possibilidade de um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade. Isso se instaura em torno do processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve na realidade educacional impelindo os alunos a estabelecerem, em torno dessa “prática”, um exercício

de reflexão que contribua, por um lado, para a compreensão de tal realidade, e, por outro, para a construção de novos conhecimentos a partir da realidade profissional. ( BEHRENS, 1991).

A autora destaca que essa reciprocidade entre formação e realidade profissional demonstra a necessidade da articulação entre a teoria e a prática, mas que esta formação deve ser enriquecida com a problemática do cotidiano profissional, e não pautada pelo saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou mesmo repetição das ações. A formação profissional deve ser fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico.

Assim, o estágio não pode ser considerado uma atividade facultativa, mas uma das condições para obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa, que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele com mão de obra barata e disfarçada. Ele é necessário, como momento de preparação próxima à realidade profissional.

## **2.2 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Historicamente, a Educação Física se constitui em campo de formação em constante transformação. O século XIX foi marcado pela preocupação em torno da saúde dos indivíduos, e a Educação Física chegou ao Brasil. Em 1810, foi criada a Academia Real Militar, com seu treinamento baseado em teorias da Educação Física. Por meio da Lei nº 630 de 17 de setembro 1851, a Educação Física chega nas escolas com a reforma Couto Ferraz. O governo imperial incluiu Método de Ginástica Alemão por volta de 1860 no ensino das escolas primárias, tendo sua prática sido iniciada no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (DA COSTA, 1999)

Porém, a consolidação da Educação Física na escola, por meio dos métodos de ginástica, deu-se a partir de Rui Barbosa, com a reforma de 1882, instituindo o método de ginástica sueco e fazendo com que o mesmo fosse obrigatório para ambos os sexos e que fosse oferecido às escolas normais. (DARIDO, 2003)

Com a expansão da Educação Física no contexto social e escolar,



na década de 1930, a partir das bases das políticas higienistas na saúde pública e a composição de um sistema de ideias nacionalistas por meio do governo Getúlio Vargas, os profissionais de Educação Física ganham maior destaque profissional. Assim, esse período gera grandes mudanças no cenário acadêmico; é criada em 1909 a Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo; em 1914, institui-se a Liga de Esportes da Marinha (RAMOS, 1995). Em 1920, vários estados da federação começam a realizar reformas educacionais e incluir a Educação Física por meio do método francês de ginástica. (DARIDO; RANGEL, 2005)

A Portaria do Ministério da Guerra em 10 de janeiro de 1922 estabelece o Centro Militar de Educação Física unido à Escola de Sargentos da Infantaria; em 19 de outubro de 1933, o Centro Militar de Educação Física, pelo Decreto 23.252, transforma-se na Escola de Educação Física do Exército; em 1934, a primeira escola civil de Educação Física é criada pelo Governo do Estado de São Paulo (Decreto 4.855, de 27 de janeiro de 1931), (RAMOS, 1995). De acordo com Souza Neto et al (2003), o primeiro programa civil de um curso de Educação Física do Estado de São Paulo foi criado em 1931, porém teve início em 1934 com a formação de instrutores de *Gymnastica* e de Educação *Physica*, com um ano de duração recebiam ensinamentos básicos teórico-práticos para ministrarem o ensino e a prática da *physiocultura*. Para os autores, a busca de reconhecimento social e profissional da área fez com que a Constituição de 1937 tornasse a Educação Física obrigatória nas escolas e conseqüentemente a exigência de um currículo mínimo para a graduação.

Nessa perspectiva, o decreto-lei 1212/1939 cria na Universidade do Brasil a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, ministrando o curso superior de Educação Física com duração de dois anos, e outros cursos com duração de um ano, como: Normal de Educação Física, Técnico Desportivo, Treinamento e Massagem e Medicina da Educação Física e dos Desportos. Nenhum desses cursos constava de disciplinas de estágios ou prática de ensino como denominado na época, porém todos os cursos apresentavam a disciplina de metodologia da Educação Física geral. (BRASIL, 1939)

Ao alterar a disposição do decreto lei número 1212/1939, instituiu-se o decreto lei número 8270/1945, que propõe modificações nos cursos ministrados, alterando a duração de dois para três anos do curso superior de Educação Física. Apesar dessa modificação, não

constatamos referência à disciplina de prática de ensino e estágio. (BRASIL, 1945). Só a partir do documento criado em 1969 surge no currículo o estudo de matérias pedagógicas, e conseqüentemente a disciplina de prática do ensino. (BRASIL, 1969). De acordo com Caetano (1955 apud PIMENTA, 1995), a atividade de estágio sempre se fez presente sob o nome de prática de ensino. Subentendendo-se, assim, que as primeiras propostas de estágio em Educação Física se davam por meio da disciplina de prática de ensino.

Em 1987, com a promulgação do parecer CFE 215/87 e da resolução CFE 03/87, foi estabelecida a criação do bacharelado visando atender exclusivamente ao âmbito não-escolar e licenciatura voltada para o contexto escolar. A proposta defende uma formação humanista geral e técnica, dessa forma, os saberes do currículo são divididos em duas partes: formação geral e aprofundamento de conhecimentos. Surge nessa proposta a disciplina específica de estágio supervisionado, como estágio curricular obrigatório com carga horária mínima de 300 horas/aula. (BRASIL, 1987a, 1987b)

Entretanto, Nazaki (2004) ressalta que apesar das novas diretrizes oferecerem uma formação para o âmbito não-escolar (bacharelado), poucas instituições do Brasil adotaram essa formação específica. Como o documento flexibilizava a elaboração do currículo, a maioria das instituições a partir da autonomia oferecida manteve um currículo unindo licenciatura e bacharelado em uma única formação, permanecendo a denominação de Licenciatura Plena.

Essa formação característica da Educação Física foi muito criticada, pois quando as instituições de ensino superior ofereciam as duas formações não apresentavam diferença entre os seus currículos. Borges, (1998) enfatiza que as reformulações curriculares que ocorreram nos cursos de Educação Física não instituíram avanços na área, o que se nota é um inchaço dos currículos, predominantemente na área esportiva e biométrica.

Assim, também não se percebeu diferenciação quanto ao currículo, em relação ao estágio supervisionado. A disciplina, como estava inserida em um currículo pleno favorecia uma maior vivência profissional no âmbito escolar, porém, um currículo voltado para uma formação técnico-desportivo, dissociação entre a teoria e a prática. Como destaca Mendes (1999, p. 25), “faltou aos cursos maior clareza na diferenciação do que seria a formação em bacharelado e licenciatura, não apenas distinguindo essas duas modalidades

nos seus campos de atuação”, mas igualmente na grade curricular.

Pereira (2000) aponta as falhas do modelo generalista ou (3+1), em que as disciplinas pedagógicas ficam justapostas às de conteúdo, pois nos três primeiros anos do curso de formação são trabalhados os conhecimentos gerais e específicos e, no quarto ano, os saberes pedagógicos, sem existir interligação entre eles.

Pelegrini (1988) considera que o currículo sob a proposta de 1987 favorece a intervenção pedagógica pautada na educação do movimento ao invés de uma educação pelo movimento.

Ramos (1995) evidencia em seus estudos, que os estágios na preparação profissional em Educação Física são tratados do ponto de vista dos cursos de licenciatura, ou seja, “prática de ensino e/ou estágio supervisionado”.

Como destacado, em consequência dessas expectativas dos estágios curriculares em Educação Física e da formação profissional, ocorreram muitas críticas ao modelo de formação generalista, estimulando diferentes discussões em busca da criação de um novo modelo que concretizasse a formação profissional específica separadamente.

Paralelamente a essas discussões, a formação profissional dos professores foi constituída legalmente, pelos pareceres - CNE/CP 09/2001 - que estabeleceu os parâmetros para a formação de professores para a Educação Básica com licenciatura plena e - CNE/CP 27/2001 - que também definiu que o estágio obrigatório nesses cursos deve ser considerado um “tempo de aprendizagem que, por meio de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” . O estágio, nessa perspectiva, destaca a relação pedagógica entre um profissional que já apresenta as habilidades e competências necessárias em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário que necessita aprender determinado ofício, ou seja, é o momento concretizado do ensino/aprendizagem que possibilita ao acadêmico em formação tornar-se autônomo quando da profissionalização desse estagiário. (BRASIL, 2001a, 2001b)

As novas perspectivas na formação profissional resultaram na homologação e publicação da Resolução CNE/CP 01, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, ou seja, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu artigo 3º, prevê princípios norteadores para a formação de professores e sua complementação a Resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior, nos seguintes termos: (BRASIL, 2002a, 2002b)

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmica-científico-culturais (BRASIL, 2002b)

Nesse contexto, o estágio como disciplina obrigatória deve ser supervisionado e vivenciado a partir do início da segunda metade do curso no âmbito especificamente escolar em diferentes níveis da Educação Básica, respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 no Art. 13, enfatiza que “em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” que deverá ser desenvolvida evidenciando os procedimentos de observação e reflexão, em situações de atuação profissional contextualizadas, registrando a partir dessas observações realizadas e à resolução de situações-problema o contexto profissional não dispensando a observação e ação direta, porém, poderão ser melhoradas a partir de novas tecnologias de informação, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002a)

Neste período, outras mudanças ocorrem no cenário nacional em relação, a Educação Física, o Parecer CNE/CES 0138/02 estabelece essa análise de forma a situar competentemente a Educação Física como componente das profissões da área da Saúde, respeitando a Resolução CNS n.º 218, de 06 de março de 1997, que considerou a área da Educação Física oficialmente como uma das 13 profissões que compõem esse universo. (TOJAL, 2003)

Necessariamente, o mercado profissional delimita as especificidades de atuação profissional e as novas legislações começam a estabelecer a diferenciação entre a licenciatura e bacharelado. Após a promulgação CNE/CP 09/2001 e a Resolução 1/2002, os cursos de licenciatura passaram a adotar terminologias específicas em relação ao bacharelado, estabelecendo um perfil profissional e um espaço de atuação no mercado de trabalho bem delineado. (ANTUNES, 2007)

A Resolução CNE/CES 7/2004 definiu os parâmetros legais para organização dos cursos de formação de bacharéis em Educação Física, a resolução propõe um redimensionamento do currículo direcionando-o para a qualificação do profissional para atuação no contexto não-escolar, ou seja, o bacharel em Educação Física deve ser preparado para ser capaz de “analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.” (BRASIL, 2004a)

A carga horária mínima dos cursos de graduação considerados da área de saúde, bacharelados, na modalidade presencial surge no parecer CNE/CES 329/2004 e na resolução CNE/CES 4, de 6 de Abril de 2009, consta 3.200 horas com tempo mínimo para sua conclusão de quatro anos. (BRASIL, 2004b; 2009)

Dessa forma, nessa resolução os estágios e as atividades complementares dos cursos de graduação referidos no caput não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações específicas contidas nas respectivas Diretrizes Curriculares. Instituição de Ensino Superior também deve criar mecanismos para que ao longo do curso a formação seja incrementada por atividades que propiciem aprofundamento dos saberes, “por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos”. (BRASIL, 2009)

O Art. 10. da resolução CNE/CES 7/2004 determina que a formação do graduado em Educação Física deve garantir a indissociabilidade teoria-prática, incluindo como contextos práticos a prática como componente curricular, que deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação

acadêmico-profissional, desde o início do curso. (BRASIL. 2004a)

Em suma, Licenciatura e Bacharelado são duas formações distintas com ações profissionais separadas e específicas. A esse respeito refere-se, inclusive, a resolução CNE/CES N° 07/2004 no seu artigo 4º, § 2º, estabelecendo essa distinção. O inciso 1º estabelece o perfil do profissional graduado em Educação Física (bacharel) que deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, aumentando as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável; e o inciso 2º situa o perfil do profissional licenciado em Educação Física, Professor da Educação Básica, que deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular. (BRASIL, 2004a).

Essas perspectivas estão consolidadas nos cursos de formação profissional no século XXI, influenciando todo um contexto do mercado de trabalho, sendo um marco na mudança do perfil e intervenção profissional de Educação Física. Essas características, consolidadas nos novos cursos de Educação Física por todo Brasil, apesar de criticadas, têm influenciado as grades curriculares e favorecido uma ampliação das possibilidades vivenciadas dos nossos futuros profissionais em forma de estágio profissional, no qual cada curso, em sua habilitação específica, apropria-se de ações críticas e reflexivas sustentadas por um consistente referencial teórico.

### **3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONCEPÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - CESUMAR**

O estágio na Educação Física do CESUMAR se concretiza inicialmente com a implantação do curso de Educação Física no ano de 2000, sob a autorização promulgada pelo parecer 215/87 e resolução 03/87. O curso foi ofertado nos períodos matutino e noturno, com carga horária de 3200h/a e mais 173 horas destinadas às atividades complementares, ou seja, como destacado no capítulo interior, o curso de Licenciatura plena de Educação Física do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR se consolidou a partir de enfoque Generalista com duração de quatro anos, de acordo com as diretrizes legais da época. Neste contexto, o estágio supervisionado

---

estava atrelado à disciplina de Prática de Ensino I, II e III. (MARINGÁ; CESUMAR, 1999)

Dessa forma, o estágio inicia suas atividades em 2001 e sua organização constava de aulas teóricas sobre o contexto escolar, bem como aulas práticas no âmbito da escola. Como o curso tem suas bases em uma formação Generalista, oferecia uma intervenção teórico-prática no âmbito profissional do bacharelado, porém de forma minimizada, ou seja, o curso estava pautado em uma licenciatura plena e as possibilidades de estágio se concentravam em um contexto escolar. Essas características já foram detectadas por Ramos (1995) que demonstra em seus estudos que os estágios na preparação profissional em Educação Física foram organizados sob o ponto de vista dos cursos de licenciatura.

Assim, embora em muitos cursos de Educação Física se tenha adotado o “conceito” de Licenciatura ampliada, em virtude de contemplar uma formação que não ficava restrita à escola, no curso do CESUMAR prevaleceu também a ideia de se constituir um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Nesse momento, apresentou-se a concepção de dois profissionais distintos com formações específicas. Apesar de constar da resolução como possibilidade para o bacharelado, o curso de Educação Física oferecido tinha um enfoque na Licenciatura, porém, além de permitir a atuação na área escolar, também o fazia em relação ao espaço não-formal.

As aulas práticas nas disciplinas de estágio curricular profissional obrigatório supervisionado no campo de intervenção constavam em três etapas de ensino-aprendizagem: observações (disciplina de Prática de Ensino I), participações (disciplina de Prática de Ensino II) e direções de ensino-regência (disciplina de Prática de Ensino III); em diferentes níveis de ensino, os acadêmicos deveriam vivenciar essas três etapas nos ensinamentos: Infantil, Fundamental, Médio, Superior e educação não-formal (caracterizado por diferentes áreas fora do contexto escolar). (MARTINS JUNIOR, 2006)

Portanto, a formação generalista do Curso de Educação Física do CESUMAR permitia que um professor com formação em Educação Física – Licenciatura Plena atuasse profissionalmente não só no âmbito escolar, mas em todo segmento não-escolar existente, ou seja, a disciplina de Prática de Ensino também possibilitava uma vivência teórico-prática na área do Bacharelado, porém, com uma

---

carga horária inferior à vivenciada no contexto escolar.

Com relação as novas políticas educacionais, após as discussões da década de 1990 e pelas necessidades do modelo socioeconômico vigente, o Ministério da Educação resolveu novamente reformular os currículos dos cursos de Licenciatura. A proposta de educação, por meio do Regimento Geral do CESUMAR – Centro Universitário de Maringá, a partir das prerrogativas da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96) e também pelo Decreto nº 2.306 (19/08/1997), em seu art. 12 parágrafo 1º, assegurou aos centros universitários a mesma atribuição quanto a “criar, organizar, extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior” que lhe são garantidos pelo artigo 53 da LDB 2 e nas demais normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, especificamente o parecer 009/2001 e 28/2001, que estruturou o curso de Licenciatura do CESUMAR.

O Departamento de Educação Física, através do colegiado de curso e dos setores responsáveis do CESUMAR, a partir das Resoluções CNE\CES 01 e 02 de 2002, organizam o novo Projeto Político Pedagógico para graduação Plena em Educação Física. O curso conta com um total de carga horária de 2.400 horas (incluindo 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso), 400 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas de atividades complementares. (MARINGÁ; CESUMAR, 2006)

Nesse contexto, o estágio passa a ser organizado através da disciplina Estágio Supervisionado, que foi oferecida no 2o e 3o ano em 2007 e subdividida em: Estágio Supervisionado I e II, com carga horária de 200 horas em cada disciplina, totalizando 400 horas ao final, realizado a partir do início da segunda metade do curso, em uma instituição de ensino básico previamente escolhida pelo acadêmico, pelo professor e/ou através de projeto de ensino. Assim distribuída, os conteúdos da disciplina de Estágio Supervisionado deverão ser integralizados nos estabelecimentos de ensino convencional, o estágio deverá ser realizado obrigatoriamente, nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Ensino superior. (MARINGÁ; CESUMAR, 2006; MONTELARES, et. all, 2007).

Em 2007, o Curso de Educação Física do CESUMAR incorpora na formação profissional o curso de graduação (Bacharelado) em Educação Física, atendendo ao disposto do Parecer CNE/



CES 58/2004 de 18/02/2004 e da Resolução 07/2004. O curso de Bacharelado visa “formar o aluno para atuar como professor ou gestor nas diversas áreas do movimento humano com ênfase na atividade física para a saúde, recreação, dança, lazer e outras áreas afins, capacitando-o para intervir nas mais diferentes manifestações da comunidade nas esferas supra citada”. (MARINGÁ; CESUMAR, 2007, p. 2)

A proposta organizada pelo Centro Universitário de Maringá consta de um curso com 3.080 horas (incluindo 200 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso), 300 horas de estágio curricular supervisionado e 212 horas de atividades complementares.

O estágio curricular como disciplina é vivenciado no 3º e 4º ano do curso de bacharelado, ou seja: Estágio Supervisionado I realizado a partir do 3º ano do curso, com a duração de 150 horas, efetivado em projetos de ensino ou extensão desenvolvidos pelo departamento de Educação Física CESUMAR; Academias, Academias da 3ª idade, escolas de dança, escolas de natação, clubes esportivos, centros comunitários, dentre outros nos quais sejam realizadas atividades de treinamento desportivo, condicionamento físico e avaliações físicas, e participação em projeto social desenvolvido pelo acadêmico em uma instituição previamente escolhida por ele. O Estágio Supervisionado II realizado no 4º ano do curso, com a duração de 150 horas, também oferece ao acadêmico a possibilidade de ministrar aulas, em turmas previamente escolhidas, já exercendo, ele próprio, a função de regente de classe em recreação e lazer, personal training, treinamento funcional e/ou práticas corporais alternativas, atividades de lutas, dança, ginástica, capoeira e/ou esportes radicais entre outros. Possibilita a vivência em atividades para populações especiais (portadores de necessidades especiais; pessoas portadores de patologias; terceira idade; população gestante; pessoas de unidades especiais como: orfanatos, ongs, presídios, centros de reabilitação, grupos de apoios, crianças de risco social dentre outras). (MONTELARES, et. all, 2009)

Tanto o estágio em licenciatura quanto o bacharelado possibilitam três etapas a serem desenvolvidas em cada área ou nível de ensino, que consistem em observação, participação e direção de aula (regência). As disciplinas em ambos os cursos, além de orientações com supervisores específicos da IES – Instituição de Ensino Superior,

em contra turno escolar, está atrelada à disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física.

De acordo com Pimenta (2006), a disciplina de Metodologia Geral ou especial há muito tempo vem sendo utilizada como forma de apresentação prática dos métodos e processos preferidos pelos professores e deveria possibilitar a devida apreciação crítica pelos alunos.

O Estágio Supervisionado revela suas dificuldades e seu potencial na formação de professores e tem sido fruto de estudos constantes, gerando impactos na vida desses profissionais. O estágio é o eixo central na formação de professores, indispensável para a formação da construção da identidade e dos saberes do cotidiano profissional. (PIMENTA e LIMA, 2009)

De acordo, ainda, com Pimenta e Lima (2009, p. 113), “O estágio traduz as características do projeto político pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores.”

No contexto, o currículo dos cursos de licenciatura e bacharelado do Centro Universitário de Maringá -CESUMAR, além das disciplinas gerais do currículo, a disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física visa consolidar sistemicamente teoria e prática concretizadas na prática social.

A formação profissional da Licenciatura, bem como do Bacharelado em Educação Física, tem como objetivo formar profissionais para atuar em áreas específicas, atendendo a uma nova legislação e ao mercado de trabalho. Esses cursos almejam formar profissionais com perfis diferentes. Especificamente, o curso de Educação Física objetiva “formar profissionais com conhecimentos teóricos e prático, competência técnica e consciência política, capacitados para atuar na docência e na gestão, no ambiente escolar ou não escolar, em toda a gama de oportunidades nas quais haja a necessidade de movimento humano”. (MARINGÁ - CESUMAR, 2006).

Nessa expectativa, é atribuída ao supervisor de estágio função especial no que concerne à sistematização teoria e prática, juntamente com o professor orientador de campo (profissional qualificado e habilitado da instituição concedente de estágio), ao

qual cabe auxiliar o acadêmico estagiário a aplicar o conhecimento adquirido, ou que está a construir, a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino/aprendizagem.

PIÉRON (1996) salienta a relevância do processo de supervisão pedagógica no estágio como fator de importância fundamental na preparação profissional. O artigo 82 da LDB (Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1998) também acena para essa função quando ressalta que “A finalidade do estágio supervisionado é proporcionar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados segundo os currículos, programas, calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico – cultural, científico e relacionamento humano”.

Ao longo dos últimos anos, no entanto, com o avanço dos estudos realizados pelo curso de Educação Física, a disciplina de supervisão de estágio consolidou o seu trabalho de acordo com BIANCHI (2002), quanto aos deveres dos docentes/supervisores do estágio curricular obrigatório, como: colaborar com o acadêmico na obtenção dos dados necessários para a elaboração dos documentos de estágio, auxiliando-o a planejar atividades específicas, refletir e discutir com as autoridades competentes nas instituições a possibilidade de recepção dos estagiários; orientar o estagiário a possíveis alternativas de solução nas dificuldades e problemas relacionados a suas atividades de estágio, entre outros .

Nesse contexto, existe no Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física – CESUMAR, em relação à supervisão de estágios, uma constante busca no avanço da formação profissional, quanto à intervenção dos estagiários em campo de atuação profissional, realizada juntamente com discentes, docentes, colegiado de curso, coordenação do curso, coordenação de estágios e supervisores, de modo a conduzir ao desafio constante na superação de valores e atitudes quanto à atuação profissional, adotando novos paradigmas quanto a essa formação.

Até porque o cenário atual passa por constantes discussões que almejam ambientes educativos que superem a aprendizagem do apenas “saber fazer”, mas que alcancem o estado de conexão com a vida em sociedade, respeitando a diversidade na unidade,

impregnando os alunos com a experiência do ser, de pertencer e de cuidar desta sociedade.

A UNESCO, em seu relatório Internacional para a Educação do Século XXI, apresenta quatro pilares de educação para o futuro, que são formas de organizar as competências que precisamos desenvolver: Aprender a ser (ser gente, ser humano); Aprender a conviver (viver junto, ser cidadão); Aprender a fazer (agir, empreender, ser profissional, ser trabalhador) e Aprender a conhecer (aprender). (DELORS, 1998)

A partir dessa expectativa, Behrens (2006) destaca que a sociedade de conhecimento demanda repensar a Educação Superior no século XXI, que deve pautar-se na visão de totalidade (avanço quanto a aquisição do conhecimento fragmentado); visão de rede, de teia, de conexão (relação interdependente direta entre todos os seres humanos e situações vividas por eles); visão de sistemas integrados (todos devem ter acesso ao mundo globalizado aumentando a possibilidade de construção de uma sociedade justa e igualitária); visão de relatividade e movimento (os conhecimentos estão em constante movimento, não existindo uma verdade absoluta ou seja são relativos, possibilitando a perspectiva de novas descobertas) e a visão de ética e cidadania (a formação do seres humanos alicerçados no respeito aos valores pessoais e sociais comungando de solidariedade, paz e justiça).

Dessa forma, a educação superior deve compor uma “[...] visão ampla e holística e com abrangência crítica e reflexiva”, assim, a ação docente vem sendo desafiada a encontrar novos caminhos para concretizar esse paradigma complexo na Educação Superior que propicie qualidade e que privilegie a aprendizagem real para os alunos. (BEHRENS 2006, 30)

Para a autora, a constituição dos projetos pedagógicos das universidades só terão relevância se provocarem um movimento de ação-reflexão-ação junto aos gestores, professores e alunos, especialmente na hipótese de uma intervenção que venha atender às exigências da sociedade complexa atual. Ações estas que propõem processos envolvendo atitudes interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. (ZABALA, 2002 apud BEHRENS 2006)

Considerando essas novas atitudes educativas, adotamos na metodologia de estágio supervisionado o método dos projetos.

O termo projeto tem diferentes entendimentos e configurações, atualmente surge no procedimento pedagógico com significado de preposição crítica-reflexiva e problematizadora, objetivando provocar possibilidades de escolhas em uma determinada situação-problema ou mesmo circunscrever a visão do todo envolvendo a técnica de investigação decorrente de uma problematização.

A partir dessa perspectiva, adotamos em nosso contexto de estágio curricular obrigatório diferentes campos de aprendizagens baseados em projetos de ensino e extensão.

Esses projetos caracterizam laboratórios de investigação e intervenção profissional supervisionados, proporcionando maior concretude na ação-reflexão-ação na formação profissional, tanto da licenciatura como do bacharelado em Educação Física – CESUMAR.

A seguir destacaremos alguns projetos de ensino desenvolvidos pelo setor de estágio supervisionado em Educação Física.

### **3.1 PROJETO ARTE E MOVIMENTO**

Este projeto iniciou-se no dia 7 de abril de 2006, na Escola Municipal Dr. João Batista Sanches de Maringá – PR, para alunos do Ensino Fundamental, tendo como proposta levar os Acadêmicos estagiários a vivenciarem novas formas de lecionar, gerenciar e coordenar um projeto de ensino e proporciona ao acadêmico explorar um novo contexto escolar aprendendo a realizar uma autocrítica em relação à sua atuação como professor.

As aulas acontecem de abril a outubro e são desenvolvidas atividades de produções artísticas, culturais, expressivas e esportivas envolvendo o circo e teatro, Atletismo, Dança, Ginástica Geral, Tênis de campo e Lutas. Ao final das intervenções realizadas pelos estagiários, o projeto possibilita uma “mostra” com participação de todas as escolas envolvidas por meio de evento realizado no CESUMAR.

Esse projeto visa oferecer às escolas envolvidas atividades diferenciadas, favorecendo o desenvolvimento do aluno escolarizado atividades extracurriculares no contra turno escolar, beneficiando também uma ampliação na reflexão quanto à intervenção pedagógica dos nossos acadêmicos.

---

## **3.2 PROJETO ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE**

O projeto proposto tem a intenção de inserir possibilidades nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, oferecendo palestras teóricas e práticas em relação à atividade física e saúde. O estagiário que aderir ao projeto para cumprir seu estágio parcial terá que montar e organizar junto ao seu professor supervisor de estágio e professor orientado de campo dez palestras com temas variados, ressaltando a importância de uma alimentação saudável, expor os pontos positivos de se adotar um estilo de vida ativo, conscientizar os alunos sobre a importância do conhecimento físico, psicológico e funcional da sexualidade humana, independente de gênero, classe social ou idade.

## **3.3 PROJETO MOTRICIDADE HUMANA**

Este projeto tem como finalidade oferecer aos alunos do Ensino Infantil atividades da disciplina de Educação Física, pois se sabe da importância da intervenção de educadores físicos na educação infantil. Deste modo são oferecidas atividades que possam contribuir de maneira positiva no desenvolvimento dos alunos.

O projeto é realizado uma vez por semana nas turmas do berçário, maternal I e II e pré I e II, onde são trabalhadas atividades como: atividades recreativas, habilidades motoras e psicomotoras básicas, brincadeiras tradicionais, jogos sensoriais, brinquedos cantados, atividades cooperativas, dança, atletismo e ginástica entre outras. Esses temas são desenvolvidos por meio de aulas práticas, adequadas a cada turma, buscando valores associados à cooperação, respeito pelas diferenças, trabalhos coletivos, estímulo físico, cognitivo e afetivo social, a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras, com vistas à construção do conhecimento sobre seu corpo e do outro.

## **3.4. PROJETO SOM DA BANDA E EDUCAÇÃO FÍSICA – CESUMAR**

O projeto tem como finalidade levar, por meio do aprendizado

prático e teórico, a especificidade da motricidade humana e da arte as crianças e aos adolescentes carentes, promover a competência, a confiabilidade, a integridade, a conduta social e pessoal, a responsabilidade profissional ética e social, o respeito ao próximo e o trabalho em equipe.

O projeto é uma parceria do curso de Educação Física - CESUMAR com o projeto Som da Banda que é realizado no espaço cedido pelo Colégio Estadual João de Faria Pioli, em Maringá - Pr. O projeto Som da Banda tem como finalidade ensinar alunos do Colégio Estadual João de Faria Pioli e moradores da comunidade a tocarem instrumentos musicais por meio de aulas gratuitas, ministradas por profissionais da área, assim integrando-os a uma banda de fanfarra tradicional. O Curso de Educação Física – Cesumar, em parceria com o projeto Som da Banda, proporciona aulas teóricas e práticas de ginástica geral, dança, recreação, condicionamento físico (devido ao peso dos instrumentos que os alunos devem suportar) e construção de coreografias que constituem o corpo coreográfico da banda de fanfarra também de forma gratuita.

O projeto Som da Banda e Educação Física Cesumar baseia-se, principalmente, na motivação dos alunos para o desenvolvimento de habilidades artísticas de forma saudável. Além de realizar apresentações em desfiles de rua, teatros, estádios, universidades, participam de competições nacionais, que são as principais atividades desenvolvidas pelo projeto durante todo o ano.

### **3.5. PROJETO PARA GRUPOS ESPECIAIS: CASA DE NAZARÉ E HOSPITAL PSIQUIÁTRICO DE MARINGÁ**

Os projetos foram criados com o objetivo de proporcionar às moradoras da Casa de Nazaré e aos pacientes do Hospital psiquiátrico a prática regular de atividade física, proporcionando autoestima e qualidade de vida. Os projetos são uma parceria do curso de Educação Física - CESUMAR com as instituições especificadas e proporciona aulas de ginástica geral, dança, recreação, condicionamento físico e práticas de esportes baseadas principalmente na motivação dos alunos para o desenvolvimento de habilidades físicas voltada a saúde; as atividades são ministradas por acadêmicos coordenados por professores do curso de Educação Física/Bacharelado e são organizadas a partir de aulas práticas/teóricas, respeitando-se sempre a cooperatividade

e o limite de cada um.

O objetivo desses projetos é instrumentalizar a inserção social e o resgate da cidadania dos indivíduos inseridos nessas instituições, possibilitando às moradoras da Casa de Nazaré e aos pacientes do Hospital Psiquiátrico descobrir que há outra possibilidade de se obter uma vida ativa com prazer, além de ser uma estratégia para enfrentar a tensão advinda da necessidade de usar substâncias químicas, bem como proporcionar aos nossos estagiários uma vivência real desse mercado de trabalho.

### **3.6. PROJETO DE RECREAÇÃO E LAZER – ASILO SÃO VICENTE DE PAULA**

O projeto tem como finalidade promover, por meio de atividades de recreação e lazer, o aumento da aptidão cardiovascular, os níveis de força e resistência muscular, manter e/ou atenuar a perda da flexibilidade, coordenação, equilíbrio e diminuir os fatores de risco atribuíveis ao desuso e ao envelhecimento.

O idoso inserido no projeto tem a possibilidade de compreender a importância de uma vida saudável, para que possa vivenciar o efeito benéfico de um estilo de vida ativo na manutenção da capacidade funcional, na satisfação e alegria de viver, aumento da resistência aeróbica e anaeróbica a fim de prevenir e minimizar possíveis doenças, levando não só à melhoria de sua qualidade de vida, como ao progresso em sua autonomia física durante o processo de envelhecimento.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões realizadas no presente estudo permitem considerar que o estágio supervisionado no campo acadêmico do ensino superior, até 1967, não tinha caráter obrigatório, ficando a sua realização, a critério da instituição de ensino. Essas instituições, nem sempre, no seu decorrer histórico, se preocupavam em formar para a atuação profissional e, em algumas situações, favoreciam muito mais às empresas do que a formação profissional.

Em 1977, quando o estágio passou a ter a perspectiva de formação profissional, as empresas e as instituições de ensino ofereciam o estágio, mas este estágio não era acompanhado por um profissional



da área para a supervisão e nem apresentavam um programa ou projeto de atuação compatível com a programação curricular dos cursos de Educação Física.

Em Educação Física, o estágio supervisionado surge timidamente em 1969, na disciplina prática de ensino, e em 1987 surge como disciplina de estágio curricular, visando aprimorar a formação profissional na licenciatura e Bacharelado.

Entretanto, só a partir da Resolução CNE/CES 01/2002, 2/2002 e 7/2004 a distinção do currículo licenciatura e bacharelado se consolidam em áreas específicas de formação, favorecendo uma vivência específica quanto ao estágio profissional.

O curso de Educação Física do CESUMAR, criado em 2000, primeiramente se estabelece em um currículo generalista, com formação de uma licenciatura ampliada que permite atuação em ambas as áreas. Mediante o parecer 215/87 e resolução 03/87, favorece uma vivência prática em relação ao estágio supervisionado na licenciatura. Com as novas caracterizações dos cursos baseados nas novas legislações da licenciatura (CNE/CES 01/2002) e bacharelados (CNE/CES 7/2004), o estágio se legitima em diferentes possibilidades de atuação, inclusive com diretrizes específicas, bem como com carga horária definida para cada área específica,

Dessa forma, as novas características de formação profissional e as condições estabelecidas e exercidas na formação profissional permitem ao acadêmico uma visão ampla e significativa de diferentes segmentos de atuação profissional no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Vol. 10, No 10, São Paulo, julho, 2007, p. 141-149.

BEHRENS, M. A. **O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: Uma proposta coletiva de reconstrução**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. 1991.

BIANCHI, A. C. M. ; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R **Manual de Orientação: Estágio Supervisionado**. 2º edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

---

BRASIL, **Conselho Federal de Educação**. Decreto-Lei nº 8.270, 3 dez. 1945.

\_\_\_\_\_. **Paradigma da Complexidade: Metodologias de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério do Trabalho e Previdência Social. **Portaria n. 1.002 de 29 de setembro de 1967**. Dispõe sobre a admissão de estagiários nas empresas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 6 out. 1967.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer 215/87**, de 11 de março de 1987. Documenta, Brasília, no 315, p. 157-185, março 1987a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001b**.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 0058**, de 18 de fevereiro de: Brasília: 2004b.

\_\_\_\_\_. Currículo Mínimo de Educação Física: **Resolução n.º 03**, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987b.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 87.497 de 19 de agosto de 1982**. Regulamenta a Lei 6.494 de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante e do 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 19 ago. 1982.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96). Diário Oficial [da] Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei Nº 11.180 de 23 de setembro de 2005. Institui o **Projeto Escola de Fábrica**, autoriza a concessão

de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Currículo Mínimo de Educação Física**: Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969, do conselho Federal de Educação. Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica**: Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica**: Resolução CNE/CP n.º 02 de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**: Resolução CNE/CES n.º 07, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2004a

\_\_\_\_\_, **LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica., 2008a

\_\_\_\_\_, **LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, 2008b

\_\_\_\_\_. **Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 dez. 1977.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Ocupacional, Bacharelados, na Modalidade Presencial**

---

**RESOLUÇÃO Nº - 4, de 6 de Abril de, 2009.**

\_\_\_\_\_, **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_ e RANGEL, I. C. A.. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro Guanabara Koogan., 2005.

DA COSTA, L. P. **Formação profissional em Educação Física. Esporte e lazer no Brasil.** Blumenau: Edifurb, 1999.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir..** São Paulo: Cortez, 2001.

GANDOLFO, C. A. **Viabilidade de um processo de vigilância tecnológica através do estágio supervisionado, visando à transferência de tecnologia.** Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, Campus Ponta Grossa, UTFPR, 2006.

MARINGÁ - CESUMAR, **Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física,** Maringá – CESUMAR, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física,** Maringá – CESUMAR 2006.

MARINHO, I.P, **História da Educação Física no Brasil.** São Paulo: Brasil Editora, 1980.

MARTINS JUNIOR, J. **Manual de estágio supervisionado.** Maringá - CESUMAR, 2006.

MENDES, Cláudio Lúcio. **A reforma curricular do curso de educação física da UFMG: relações de poder, atores e seus discursos.** Belo Horizonte, 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação/UFMG, 1999.

MONTELARES, J.; ASTUN, F. A; BELLOTO, R; LUCHIANCENKOL, G. B. S. SONCIN, S.C.C; TAKAKI, C. A; **Manual de Estágio Supervisionado – Licenciatura.** Maringá – CESUMAR, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manual de Estágio Supervisionado – Bacharelado.** Maringá – CESUMAR, 2009.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, – Niterói: UFF, 2004.

PELLEGRINI, A.M. A Formação Profissional em Educação Física. In PASSOS, Solange C.E. (org.) - **Educação Física e Esportes na Universidade** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores**: pesquisas, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2000.

PIÉRON, M. **Formação de professores – aquisições de técnicas de ensino e supervisão pedagógica**. Edições FMH. 1996.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática?. **Caderno de Pesquisa número 94, São Paulo, Agosto, 1995, p. 58-73.**

\_\_\_\_\_. **Estágio e Docência**. São Paulo: Edictora Cortez, 2009.

RAMOS, G. N. S. **Educação física: licenciatura e/ou bacharelado? Analisando as implicações de uma estrutura curricular..** Dissertação (Mestrado em Educação - Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

RIBEIRO, E. B. **O estágio na formação de assistentes sociais**: o perfil o das supervisoras no curso de serviço social da UCG. fragmentos de cultura, Goiânia, v. 17, n. 7/8, p. 799-807, jul./ago. 2007.

SOARES, Carmen. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA NETO, S; ALEGRE, A. N; HUNGER, D; PEREIRA, J, M. A formação do profissional de educação física no brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século xx. **Rev. Bras. Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, jan. 2004, p. 113-128.

TOJAL, J. B. Diretrizes curriculares para o bacharelado em educação Física: novos rumos. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 14, n. 2, 2. sem. 2003, p. 105-112.

**Endereço das autoras:**

CESUMAR – Curso de Educação Física – Maringá-PR



---

# RESPOSTAS FISIOLÓGICAS AO TREINAMENTO AERÓBIO

**Cristiano Schebeleski-Soares**

## **RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo realizar um apanhado das principais adaptações fisiológicas decorrentes do treinamento aeróbico. Para tanto, foram consultadas obras de referência na área da fisiologia do exercício e alguns artigos de circulação nacional e internacional. Foram encontradas adaptações metabólicas, cardiovasculares, respiratórias, hormonais, musculares e de controle térmico. O profissional comprometido com a prática ética eficaz e coerente deve ter em mente as influências que podem ser esperadas quando elaborado um programa de treinamento.

**Palavras-chave:** treinamento; sistema cardiovascular; condição física.

## **1. INTRODUÇÃO**

O Laboratório de Fisiologia do Exercício do CESUMAR é um centro de integração entre as disciplinas das áreas biológicas e da saúde. Conta com estrutura para o recebimento de grandes turmas de alunos

e equipamentos para a realização de exames bioquímicos, medidas antropométricas e avaliações derivadas, testes neuromotores e avaliação postural.

Concentra atividades das disciplinas: Fisiologia Humana e da Atividade Física, Medidas e Avaliação, Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida, Treinamento Desportivo, Socorros Urgentes, Musculação e Exercícios Resistidos e Avaliação e Prescrição de Exercícios Físicos para Populações Especiais. A missão do Laboratório de Fisiologia do Exercício é estreitar os laços entre ensino e pesquisa, fomentando a postura investigadora nos profissionais em formação.

A curiosidade do homem sobre adaptações que a atividade física pode provocar é muito antiga. Desde o início das civilizações já se sabia que exercícios físicos, bem sistematizados e executados durante um determinado período de tempo, ofereciam um aumento no patamar da condição física do praticante. Na civilização chinesa, há cerca de 3 000 anos, uma gama de pessoas já praticava um treinamento conhecido como kung-fu. Este era de caráter combativo e visava o preparo físico e técnico para as lutas que constantemente aconteciam pela defesa das terras (TEGNER, 1996). Entretanto, só a partir século XX é que se veio começar a entender, de maneira muito mais clara, os processos metabólicos que estavam envolvidos no processo de adaptação do organismo frente a determinado estímulo físico. Entre as descobertas mais importantes no campo do treinamento físico, certamente um dos maiores avanços foi a determinação do princípio da especificidade das atividades físicas, o que levou a uma particularização do treinamento de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Na atualidade, os programas de treinamento físico voltados para a melhora da aptidão física relacionada à saúde são constituídos de exercícios capazes de ampliar a aptidão cardiorrespiratória, a flexibilidade, os níveis de força e a composição corporal dos praticantes.

O uso dos exercícios aeróbios se deve ao fato de a boa aptidão cardiorrespiratória estar associada à redução do risco de desenvolvimento de doenças cardiovasculares (MCARDLE, KATCH e KATCH, 1998). O fator protetor conferido pela aptidão cardiorrespiratória é independente da idade, percentual de gordura e histórico familiar (LA MONTE e cols., 2003), já os exercícios



resistidos conferem aumento nos níveis de força, gerando ampliação da independência dos indivíduos, além de contribuir positivamente, junto com os exercícios aeróbios, para a melhora de parâmetros, tais como glicemia e níveis circulantes de colesterol (POLLOCK e cols., 2000).

Considerando a importância da aptidão cardiorrespiratória para uma boa saúde e qualidade de vida e que esta aptidão pode sofrer incrementos em decorrência de treinamento específico, o objetivo deste trabalho é apresentar as adaptações fisiológicas mais importantes frente à execução de trabalhos físicos aeróbios.

## 2. PRINCÍPIOS DO TREINAMENTO FÍSICO

Para a elaboração racional, eficiente e segura de um programa de exercício físico, o profissional de Educação Física precisa conhecer os princípios que regem as modificações relacionadas ao exercício. Do ponto de vista fisiológico, destacam-se três princípios: o da sobrecarga, o da especificidade e o da reversibilidade.

O Princípio da Sobrecarga se refere à possibilidade de ampliar a capacidade de realização de trabalho por um indivíduo, submetendo este indivíduo a estímulos de carga superiores ao qual o seu organismo está habituado (POWERS e HOWLEY, 2008). Sempre que o organismo se adaptar à nova carga, esta poderá ser elevada para gerar um conseqüente aumento na capacidade de trabalho até que se atinja uma estabilização em que qualquer aumento da performance do indivíduo será muito difícil (BOMPA, 2002).

É possível ajustar a sobrecarga de trabalho físico manipulando as variáveis do exercício, tais como: frequência, intensidade, características da modalidade de exercício escolhida e duração das sessões de treino (McARDLE, KATCH e KATCH, 1998).

A ideia suma sobre o Princípio da Especificidade é a de que cada gesto motor de uma atividade física contém características muito específicas, tais como velocidade, amplitude, força, solicitação energética, entre outros. Desta maneira, as adaptações esperadas para os músculos, tais como fibras musculares solicitadas durante o movimento (lenta *versus* rápida) e alteração na densidade mitocondrial e capilar, acontecerão no sentido de responder melhor ao estímulo ofertado (POWER e HOWLEY, 2008).

É importante salientar que existem também adaptações específicas da coordenação neuromuscular em cada gesto motor, ou seja, cada movimento exige uma coordenação específica no transporte das informações neurais pelos motoneurônios (BOMPA, 1999). Quando se vai treinar um movimento ou uma sequência deste, deve-se executar exercícios que se aproximam o máximo possível do gesto real. A explicação para esta afirmação é que quanto mais o exercício for diferente do movimento real, menor será a transferência de benefícios de um para o outro. Nessas condições, surge a importância do profissional de Educação Física conhecer os efeitos específicos de cada tipo de atividade motora e selecionar os exercícios mais apropriados para se obter as respostas almejadas com o programa de treinamento físico.

O Princípio da Reversibilidade obedece à mesma lógica do remodelamento muscular constante: “tudo o que não é utilizado não é mantido”. Com isso, pode-se concluir que tudo o que se ganha com o treinamento é perdido, caso o treinamento for cessado. Este “destreinamento” se processa rapidamente a partir do momento em que o indivíduo deixa de participar do programa de exercícios e muitos dos aprimoramentos consequentes do treinamento podem ser perdidos em alguns meses (McARDLE, KATCH e KATCH, 1998).

A velocidade da perda das adaptações está ligada ao tempo de treinamento que o indivíduo se submeteu. Assim, indivíduos que estão participando de um programa de treinamento físico há algumas semanas exibirão perda rápida das adaptações conseguidas, ao passo que indivíduos que treinam há anos parecem ser capazes de manter suas capacidades por um período mais longo (BIRCH, MACLAREN e GEORGE, 2005). Para esses autores, a velocidade de perda também depende da capacidade física específica. Um exemplo desse aspecto é a potência aeróbia, que é mais facilmente revertida do que a velocidade. Por fim, pode-se dizer que a reversibilidade é a perda rápida dos ganhos após a remoção do estímulo e, com isso, é possível afirmar que o Princípio da Reversibilidade é uma consequência da plasticidade do organismo.

### **3. ADAPTAÇÕES FISIOLÓGICAS AO TREINAMENTO AERÓBIO**

O trabalho aeróbio pode ser definido como o exercício no qual o organismo consegue suprir as necessidades de oxigênio, evitando-

se, assim, o acúmulo acentuado de ácido láctico. São contrações dinâmicas de grandes grupos musculares envolvendo tensões relativamente baixas, de modo que o indivíduo consegue manter a atividade por vários minutos ou horas (HOFFMAN 2000, in FRONTERA, DAWSON e SLOVIC, 2001). Os maiores exemplos são as corridas acima de 1500 metros. No caso de um exercício aeróbio, as vias aeróbias oferecem participação considerável. Isso não significa que as outras vias de produção de ATP não estejam atuando, entretanto sua atuação ocorre com uma contribuição mínima. Assim, as principais adaptações fisiológicas decorrentes de um programa de treinamento com sobrecarga aeróbia ocorrem nos sistemas intimamente ligados à captação, transporte e utilização do oxigênio na produção de energia pelo organismo. Tem-se modificações hemodinâmicas, hormonais, metabólicas, neurológicas e, também, alterações na função respiratória (CASTRO e cols. 1999).

### 3.1 ADAPTAÇÕES METABÓLICAS

Uma das adaptações metabólicas que ocorre com o trabalho aeróbio diz respeito ao conteúdo mitocondrial total. As mitocôndrias no tecido muscular treinado são maiores e mais numerosas quando comparadas com aquelas das fibras musculares menos ativas (McARDLE, KATCH e KATCH, 1998). Outra consequência do treinamento aeróbio no metabolismo é o aumento da quantidade de enzimas responsáveis pelo andamento do metabolismo aeróbio, o que provoca otimização da utilização de gorduras e carboidratos pelo sistema aeróbio. Essas alterações possibilitam maior taxa de trabalho, sem que haja o acúmulo excessivo de ácido láctico (*ibid.*)

É observado também uma ampliação do armazenamento do glicogênio, conseqüente do aumento das enzimas responsáveis pela síntese e desintegração do glicogênio, o que se traduz em mais energia estocada e maior rendimento (FOX, BOWERS e FOSS, 1991).

Têm-se também adaptações que levam o organismo a poupar glicogênio, utilizando mais gorduras. Tal modificação contribui para o protelamento do período de fadiga, tendo este estreita relação com a depleção das reservas de glicose. O glicogênio é poupado, principalmente, devido à atenuação dos sinais bioquímicos que aceleram o metabolismo e a um aumento proporcional na oxidação de ácidos graxos (HOFFMAN 1000, in FRONTERA, DAWSON e SLOVIK, 2001).

## 3.2 ADAPTAÇÕES CARDIOVASCULARES E RESPIRATÓRIAS

Durante a realização de exercícios aeróbios, ocorre aumento nos parâmetros: frequência cardíaca, volume sistólico, pressão arterial sistólica, enquanto a pressão arterial diastólica tende a se manter ou a reduzir, e a resistência vascular periférica diminui (BRUM e cols., 2004). Principalmente durante corridas, os músculos esqueléticos funcionam como bombas, massageando as veias que os perpassam e empurrando o sangue para o coração, ou seja, ocorre aumento do retorno venoso (BIRCH, MACLAREN e GEORGE, 2005). Esse aumento de sangue dentro do coração (pré-carga aumentada) faz com que as fibras miocárdicas se estirem para além dos níveis normais de repouso. De acordo com a Lei de Frank-Starling (CASTRO e cols., 1999), as fibras, quando mais estiradas, possuem maior força de contração, ou seja, a força de expulsão do sangue é maior. Então, é possível afirmar que, durante o exercício aeróbio, o coração trabalha com maior distensibilidade das fibras miocárdicas, o que provoca maior contratilidade cardíaca.

Com a maior faixa de amplitude de trabalho da fibra muscular contra uma maior tensão para a contração, o coração tende a sofrer hipertrofia de miocárdio. Em decorrência do treinamento aeróbio, o coração tende a aumentar em peso e em volume, apresentando aumento da cavidade ventricular esquerda e espessamento moderado de suas paredes que retornam aos níveis de controle em decorrência do destreinamento (McARDLE, KATCH e KATCH, 1998). Este aumento fisiológico da espessura das paredes cardíacas associado ao aumento da cavidade ventricular esquerda é denominado hipertrofia excêntrica (MAGALHÃES e cols., 2008).

Outro fator que contribui para o aumento da pré-carga é o volume plasmático expandido decorrente da liberação aumentada de hormônio antidiurético e aldosterona, bem como aumentos nos níveis de proteínas plasmáticas que ampliam a pressão osmótica e a retenção de líquido no leito vascular (HOFFMAN *in* FRONTERA, DAWSON e SLOVIK, 2001).

Essas adaptações fazem com que o coração consiga maior eficiência a cada batimento, e por conseguinte há a necessidade de um menor número de ciclos cardíacos para bombear o mesmo volume de sangue. O resultado é uma redução da frequência cardíaca tanto em repouso quanto para a execução de exercícios

em mesma intensidade absoluta quando comparados com valores pré-treinamento (BRUM e *co/s.*, 2004). Já a frequência cardíaca máxima não aumenta tende a não sofrer alterações significativas (AMORETTI e BRION, 2001).

Em condições fisiológicas, a circulação transporta mais oxigênio do que o organismo consegue extrair. Com o treinamento aeróbio é observado um aumento do tamanho e número de mitocôndrias (maior capacidade de uso do oxigênio para a produção de energia), aumento na taxa de mioglobina (maior velocidade de transporte de oxigênio no músculo) e aumento na densidade capilar (maior área de difusão), de modo que a capacidade de extração de oxigênio pelos tecidos ativos é ampliada. Essa adaptação pode ser observada pelo aumento da diferença arteriovenosa de oxigênio em indivíduos bem condicionados (*ibid.*).

Considerando que, exceto em casos de doenças que limitam a capacidade pulmonar, os pulmões conseguem manter boa oferta de oxigênio, provocando a saturação quase total das hemoglobinas que por ali passam mesmo em exercício, e que a extração é aumentada em uma atividade física, a diferença arteriovenosa é ampliada (POWERS e HOWLEY, 2000). Discute-se uma possível limitação pelo sistema respiratório em atletas de endurance de elite, do VO<sub>2</sub> máximo, pois fora detectado diminuição do percentual de oxigênio sanguíneo arterial (*ibid.*).

Apesar disso, o sistema respiratório sofre mudanças em seu funcionamento. Tais mudanças ocorrem com a intenção de se diminuir o gasto energético no trabalho de ventilação, poupando-se, assim, energia que pode ser direcionada para o trabalho muscular (FOX, BOWERS e FOSS, 1991). Uma explicação para esse aumento da eficiência ventilatória seria o aumento do volume corrente no indivíduo treinado. Isso quer dizer que, num ciclo respiratório (uma inspiração e uma expiração), a quantidade de ar mobilizado é maior em indivíduos treinados, o que é uma vantagem se for levado em conta o espaço morto anatômico (ZIN e ROCCO 1990, *in* AIRES, 1999).

Com um maior volume de ar mobilizado a cada incursão respiratória, o organismo passa a precisar de menos ciclos por minuto. Para que ocorra a redução dita, é necessário um processo de adaptação dos controladores nervosos da respiração. Acredita-se que esta ligeira redução da frequência respiratória se deve à redução da sensibilidade

de quimiorreceptores arteriais e cerebrais (HOFFMAN 2000, *in* FRONTERA, DAWSON e SLOVIK, 2001)

### 3.3 OUTRAS MODIFICAÇÕES

Com relação à composição corporal, as modificações constatadas em decorrência de um programa eficaz de treinamento aeróbio são a redução da gordura corporal, aumento ou manutenção do peso corporal magro e pequena redução no peso corporal total, sendo que tais mudanças são mais pronunciadas em homens e mulheres obesos do que em indivíduos previamente magros (FOX, BOWERS e FOSS, 1991).

Os hormônios podem ser chamados de mensageiros químicos dentro do nosso corpo. São substâncias proteicas que trafegam no organismo com o objetivo de atingirem suas células-alvo e causar a resposta fisiológica destas. Existem diversas respostas possíveis que vão depender do hormônio e da célula-alvo. Com a prática regular de exercícios, são observadas alterações tanto nas glândulas que produzem o hormônio quanto em seus receptores nas células-alvo, causando, assim, modificações fisiológicas consideráveis.

As catecolaminas (epinefrina e noraepinefrina), que são produzidas na medula das adrenais, têm sua liberação controlada por impulsos nervosos das fibras pré-ganglionares. Elas atuam no sistema cardiovascular, aumentam a frequência cardíaca e a força de contração, principalmente do ventrículo esquerdo, na musculatura lisa visceral, causando relaxamento em alguns locais, como a musculatura lisa gastrointestinal, e contração em outros, como nos esfíncteres e no metabolismo intermediário, provocando o aumento de glicogenólise, de neoglicogênese e, também, aumento da produção de glicose pelo fígado (MIGLIORINI e KETELLHUT 1990, *in* AIRES, 1999).

O treinamento aeróbio tende a reduzir as concentrações plasmáticas de adrenalina e noradrenalina para uma determinada intensidade de exercício absoluta. Para uma mesma intensidade relativa, são encontrados valores circulantes de catecolaminas iguais entre indivíduos treinados e indivíduos não treinados. Entretanto, a capacidade de secreção pelas glândulas adrenais é quase o dobro daquelas encontradas pré-treinamento para intensidades supramáxima de exercício (HOFFMAN 2000, *in* FRONTERA,

---

DAWSON e SLOVIK, 2001).

O glucagon e a insulina têm a função de controlar os níveis de glicose no sangue. A insulina aumenta o transporte da glicose para as células musculares, enquanto que o glucagon possui papel inverso e também atua como estimulador da glicogenólise e da gliconeogênese hepática (McARDLE, KATCH e KATCH, 1998). O treinamento físico reduz a capacidade das células beta do pâncreas de liberar insulina, ao passo que potencializa o efeito da insulina sobre a captação de glicose do plasma (HOFFMAN 2000, *in* FRONTERA, DAWSON e SLOVIK, 2001).

Essas considerações levam ao raciocínio de que o organismo treinado precisará de menor quantidade de insulina para carrear a mesma quantidade de glicose. Os níveis de glucagon em repouso diminuem com o treinamento, mas a resposta ao exercício aumenta.

O hormônio do crescimento (GH) é produzido na hipófise e tem a função de promover a divisão e a proliferação das células do organismo. Em outras palavras, o hormônio do crescimento produz o crescimento do indivíduo e renovação celular, fazendo isso mediante a atuação no metabolismo de carboidratos, lipídios e proteínas (NUNES 1990, *in* AIRES, 1999). O GH também possui a atividade de manutenção dos níveis sanguíneos de ácidos graxos livres e de glicose durante o exercício de longa duração. Após um programa de treinamento aeróbio, é possível constatar redução da resposta de GH plasmático (HOFFMAN 2000, *in* FRONTERA, DAWSON e SLOVIK, 2001).

Existem ainda outros hormônios, tais como o cortisol, liberado pelo córtex adrenal estimulado por hormônio adrenocorticotrópico, que parece não sofrer modificações com o treinamento (DUCLOS e cols., 1999), a prolactina, aumentada em exercício que pode provocar disfunções menstruais nas mulheres, e outros hormônios sexuais que não foram ainda bem estudados (HOFFMAN 2000, *in* FRONTERA, DAWSON e SLOVIK, 2001). A  $\beta$ -endorfina, uma substância que age como se fosse um analgésico, é liberada apenas em exercícios submáximos e máximos (POWERS e HOWLEY, 2000).

Um dos fatores que podem limitar a atividade física é o calor. Em exercício, o indivíduo produz mais calor e, conseqüentemente, aumenta o metabolismo, o que faz com que se chegue mais rapidamente à fadiga. Isso ocorre principalmente em locais com

temperatura ambiente mais elevada. Os indivíduos treinados aerobiamente possuem maior tolerância ao calor do que os indivíduos destreinados, devido a mecanismos termorreguladores mais responsivos (McARDLE, KATCH e KATCH, 1998).

Qualquer estímulo de tração, pressão e flexão nos ossos, cartilagens, ligamentos, tendões e musculares é acompanhado de uma adaptação da estrutura estimulada. Os ossos, quando sofrem tensões, adaptam-se e tendem a acumular mais cálcio, aumentando sua resistência a impactos e, também, ampliando as possibilidades de reduzir a desmineralização óssea decorrente do processo de envelhecimento (HOFFMAN 2000, *in* FRONTERA, DAWSON e SLOVIK, 2001).

Os ligamentos e tendões sofrem aumento de resistência à tensão devido ao aumento de força provocado pelo treinamento físico. Nas articulações e cartilagens, acredita-se que ocorra um espessamento de tecido específico (FOX, BOWERS e FOSS, 1991).

As fibras musculares podem ser divididas, basicamente, em dois grupos: as fibras brancas ou de contração rápida, e as fibras vermelhas ou de contração lenta. No caso do exercício aeróbio, o grupo de fibras solicitadas é o grupo das fibras vermelhas, também chamadas de oxidativas lentas ou, ainda, tônicas que possuem um maior potencial de metabolismo aeróbio (FRANCHINI e BRUM 1990, *in* AIRES, 1999). Nessas fibras não ocorre muita hipertrofia. Então as suas maiores adaptações são em relação ao número e tamanho de mitocôndrias, aumento da quantidade de enzimas que participam do processo aeróbio e das reservas nutricionais, conforme discutido anteriormente.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante frisar que as adaptações aqui comentadas foram explicitadas de maneira massificada. Cada treinamento é específico e gerará respostas em níveis diferentes. O treinamento aeróbio oferece adaptações de acordo com o tempo de duração, a intensidade, a especificidade dos movimentos e suas potências.

Outro ponto importante a ser levantado é a individualidade biológica dos indivíduos. Assim, cada pessoa responderá fisiologicamente em graus diferentes, mesmo em treinamentos iguais. Homens e mulheres respondem de maneira muito diferente aos estímulos de treinamento, devido, principalmente, às produções hormonais específicas de cada sexo.



Todo exercício físico praticado regularmente e sem excessos é benéfico à saúde, pois traz adaptações fisiológicas positivas ao indivíduo. O treinamento de atletas deve ser específico à atividade que se pratica, pois a melhora do desempenho atlético está ligada à realização de exercícios com características muito próximas da ação motora do esporte treinado.

Por fim, vale salientar que o nível de esforço para atletas e pessoas que procuram qualidade de vida durante uma atividade física é diferente. Deve-se ter claro que o alto nível de treinamento dos atletas pode gerar também malefícios, como tendinites, distensões, entre outros.

## REFERÊNCIAS

AMORETTI R, BRION R. **Cardiologia do esporte**. 1 ed. Manole-SP, 2001

AIRES M Mello et al. **Fisiologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

BIRCH K, MACLAREN D, GEORGE K. **Sport and exercise physiology**. BIOS Scientific Publishers: Taylor & Francis Group, 2005.

BOMPA, TO. **Periodization training for sports**. Human Kinetics, 1999.

\_\_\_\_\_. **Periodização: teoria e metodologia do treinamento**. 4. ed. Phorte Editora – São Paulo-SP, 2002.

BRUM PC, et al. Adaptações agudas e crônicas do exercício físico no sistema cardiovascular. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, Número Especial, p. 21-31, ago. 2004.

DANTAS EHM. **Flexibilidade: alongamento e flexionamento**. 4 ed. Rio de Janeiro-RJ. Shape, 1999.

DUCLOS M, MINKHA M, SARRIEAU A. et al. **Reversibility of endurance training-induced changes on glucocorticoid sensitivity of monocytes by an acute exercise**. *Clinical Endocrinology* 51, 749–75, 1999.

FOX EL, BOWERS RW., FOSS ML. **Bases Fisiológicas da Educação Física e dos Desportos**. 4 ed. Rio de Janeiro-RJ.

Guanabara Koogan, 1991.

FRONTERA, WR, DAWSON DM, SLOVIK DM. **Exercício físico e reabilitação**. Porto Alegre-RS. Artmed, 2001.

MAGALHÃES FC et al.. **Hipertrofia cardíaca induzida pelo treinamento físico: eventos moleculares e celulares que modificam o fenótipo**. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 7(1), 2008.

LAMONTE MJ, EISENMAN PA, ADAMS TD, SHULTZ BB, AINSWORTH BE, YANOWITZ FG. Cardiorespiratory fitness and coronary heart disease risk factors: the LDS Hospital Fitness Institute cohort. *Circulation*. Oct 3;102(14):1623-8, 2000.

McARDLE, WD, KATCH, FL, KATCH, VL. **Fisiologia do Exercício**. 4 ed. Rio de Janeiro-RJ. Guanabara Koogan, 1998.

POLLOCK ML, FRANKLIN BA, BALADY GJ, CHAITMAN BL, FLEG JL, FLETCHER B, LIMACHER M, PIÑA IL, STEIN RA, WILLIAMS M, BAZZARRE T. AHA Science Advisory. Resistance exercise in individuals with and without cardiovascular disease: benefits, rationale, safety, and prescription: An advisory from the Committee on Exercise, Rehabilitation, and Prevention, Council on Clinical Cardiology, American Heart Association; Position paper endorsed by the American College of Sports Medicine. *Circulation*. Feb 22;101(7):828-33. Review, 2000.

POWERS, Scott K.; HOWLEY, Edward T. **Fisiologia do Exercício: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2000.

\_\_\_\_\_. **Exercise Physiology: Theory and Application to fitness and performance**. Seventh edition. McGraw-Hill, 2008.

TEGNER, Bruce. **Guia Completo de Kung-fu & Tai Chi**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

**Endereço do autor:**

Nome completo: Cristiano Schebeleski Soares  
Centro de Ensino Superior de Maringá – CESUMAR.  
Av. Guedener, 1621 – Maringá – PR  
E.mail: <schebeleski@ibest.com.br>

---

## **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A CULTURA POPULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**Jacqueline Nunes  
Wesley Luiz Delconti**

### **RESUMO**

No presente trabalho, apresentamos as atividades desenvolvidas pelo grupo de estudo em Cultura Popular do departamento de Educação Física do CESUMAR. O grupo de estudo estruturou-se no ano de 2007 e buscou aprofundar reflexões sobre a cultura popular e sua relação com a Educação Física escolar. Inicialmente, relatamos as atividades desenvolvidas pelo grupo. Em seguida, apontamos algumas discussões que têm sido objeto de reflexão a partir da temática cultura popular e cultura corporal, e, por fim, apresentamos algumas perspectivas para futuras discussões. A partir da trajetória do grupo até aqui, percebemos que a reflexão sobre as especificidades culturais do nosso estado e país tende a contribuir para a busca da identidade cultural do educando. Essa questão pode tornar-se um elemento interessante para uma análise crítica dos mecanismos de aculturação e de planificação ditados pelos meios de comunicação de massa na atualidade. Assim, as práticas e manifestações da cultura popular podem enriquecer as possibilidades pedagógicas da Educação Física escolar ao serem abordadas dentro dos conteúdos da cultura corporal.

**Palavras-chave:** cultura popular; cultura corporal; educação física escolar.

## 1. INTRODUÇÃO

A intenção deste trabalho é apresentar as atividades desenvolvidas no grupo de estudos de Cultura Popular do curso de Educação Física do CESUMAR. As atividades do grupo iniciaram-se no ano de 2007, com a proposta de estudar a cultura popular e suas possíveis implicações para a prática pedagógica da Educação Física. Essa proposta nasceu em virtude da abrangência das discussões atuais em torno da questão da cultura popular, sobretudo em um momento histórico de intenso processo de globalização da economia e da cultura mundial.

Para efeito desta apresentação, faremos, inicialmente, o relato das principais atividades desenvolvidas pelo grupo desde seu início. Em seguida, apontaremos algumas discussões que têm sido objeto de reflexão do grupo a partir da temática cultura popular e cultura corporal, e, por fim, apresentaremos algumas perspectivas para futuras discussões.

No início da formação do grupo de estudo em 2007, a preocupação estava voltada à busca de uma fundamentação teórica básica sobre o tema “cultura popular”, procurando articulá-la enquanto conteúdo educacional no sentido da afirmação da identidade do aluno, bem como a valorização das raízes culturais de nosso país.

O grupo realizava encontros semanais e iniciava suas discussões com o estudo dos conceitos de cultura, a partir de alguns estudiosos da área. Como pressuposto teórico, decidimos estudar o livro “Românticos e Folcloristas” (ORTIZ, 1994). Esse estudo nos possibilitou algumas reflexões que apresentamos no V EPCCC - Encontro Internacional de Produção Científica – Cesumar (2007).

Outro objetivo que traçamos, no primeiro ano de atividades, foi o de vincular o grupo de estudo a atividades de extensão. Para tanto, paralelamente aos estudos teóricos, oferecemos aulas práticas de capoeira e danças folclóricas, que aconteciam às quartas e sextas-feiras. Desse modo, começamos a nos encontrar três vezes por semana.

As aulas de capoeira foram ministradas pelo então acadêmico Reginaldo Calado Lima e as aulas práticas de danças folclóricas foram ministradas pela professora Janaizara Alves Meireles Lara Tait. Tínhamos como intuito desenvolver uma prática pedagógica que tivesse como base as discussões teóricas advindas de nossas

---

reuniões de estudo. Com isso, planejávamos as aulas buscando uma formação teórica e prática que possibilitasse ao acadêmico uma formação crítica sobre a sua ação docente.

Nessa caminhada, já no ano de 2008, ocorreu outro momento importante para o grupo, quando organizamos o “I Fórum de Linguagem Corporal”, com oficinas, palestras, minicursos e apresentação de trabalhos científicos. Para este momento, produzimos dois textos: “A cultura popular no contexto da educação física escolar” e “Manifestações da cultura popular brasileira: folias de reis.”

Quanto às atividades práticas, fundamos o grupo de danças folclóricas “Maria do Ingá”. Como expressão artística do grupo, apresentamos três coreografias no Teatro Banestado, em Maringá, em setembro de 2008: fandango, dança do facão e Maria do Ingá. Tivemos ainda a apresentação da coreografia de capoeira apresentada pelo grupo Muzenza de Maringá.

Outro fator de extrema importância foi a conquista de uma bolsa do PíCC, a qual concorremos com o estudo sobre Folias de Reis, pesquisa realizada pelo acadêmico Reginaldo Calado Lima, no ano de 2008, e concluída no mês de julho de 2009.

No final do ano de 2008, organizamos o I Encontro Multidisciplinar de Cultura Popular Brasileira, no qual contamos com a apresentação de uma mesa redonda com uma doutora da área de Comunicação, Renata Marcelle Lara Pimentel, um mestre da área de Letras, Antonio Eduardo Gabriel, e com a professora Aracy Adorno Reis, vinculada à Consciência Negra em Maringá. Os convidados debateram o tema da cultura popular a partir de suas respectivas áreas de estudo.

No presente ano, as metas do grupo de estudo estão voltadas para a produção acadêmica. Para tanto, estamos desenvolvendo alguns temas específicos para relacionar a Educação Física com a cultura popular. Cada integrante do grupo escolheu uma área com a qual tem afinidade e começou seus estudos temáticos individualmente, paralelamente às discussões semanais em grupo. Atualmente estamos desenvolvendo pesquisas na área de brinquedos cantados, danças folclóricas (fandango do Paraná) e cultura afro-brasileira que faz parte do PIBIC.

Para este próximo semestre, temos como objetivo participar de eventos científicos, organizar o II encontro Multidisciplinar de Cultura

Popular e oferecer aulas práticas de danças folclóricas como um projeto de extensão.

## **2. CULTURA POPULAR E CULTURA CORPORAL: QUESTÕES PARA REFLEXÃO**

A implementação de uma metodologia que se pretenda crítica na Educação Física tem enfrentado diversos problemas. Esses problemas também ocorrem nas demais disciplinas escolares, quando tentam abordar, na prática escolar cotidiana, pressupostos pedagógicos tendo como suporte um viés crítico.

Ao apontar as limitações do sistema escolar, não podemos deixar de mencionar que muitos avanços têm acontecido. Na Educação Física, existe, hoje, maior abertura e maturidade por parte dos educadores para propostas pedagógicas não circunscritas apenas à compreensão biológica/tecnicista da área.

As concepções de Educação Física pós 80 no Brasil, ao buscar sua efetiva legitimidade dentro das escolas, desenvolveram um arcabouço teórico, propondo uma nova Educação Física em rompimento com a tradição até então pautada no paradigma da aptidão física. No entanto, a Educação Física, no dizer de Fensterseifer e González (2007, p.36), “se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’. Entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e uma outra que ainda se têm dificuldades de pensar e desenvolver”. Mais precisamente, ao se negar um paradigma, não conseguimos efetivar algo substancial no lugar daquilo que se negou. A afirmação de uma Educação Física na escola com uma proposta pedagógica mais estruturada ainda está muito aquém do esperado e desejado.

Normalmente, em decorrência da difícil tarefa de relacionar teoria e prática, muitos acabam por assumir uma postura com ênfase na teoria ou com ênfase na prática. De acordo com Kolyniak Filho (1996), na primeira situação, existe uma teorização, mas que não consegue relacionar seus princípios com a realidade concreta. No segundo caso, uma prática automatizada, com pouca consciência dos princípios científicos e filosóficos que a embasam, conduz a um inevitável imediatismo e, conseqüentemente, a um reproduativismo.

Nesse sentido, com a intenção de contribuir para a disciplina de Educação Física, o presente texto procura realizar reflexões a

---

respeito da importância da cultura popular para a cultura corporal.

O conceito de Cultura Corporal é apresentado no Coletivo de Autores enquanto proposta de objeto da Educação Física. A cultura corporal definiria uma gama de possibilidades expressivas do corpo em movimento que historicamente tiveram importância na construção do processo civilizatório da humanidade (SOARES et al, 1992).

Na perspectiva da cultura corporal, a Educação Física tenta superar uma concepção hegemônica até então na disciplina que concebia o corpo enquanto mero instrumento, seja do rendimento desportivo, seja sob o pretexto para preparação física no mundo do trabalho. A Educação Física, priorizando a busca da aptidão física, recorreria à prática de exercícios mecânicos e repetitivos, como elemento indispensável para a busca de resultados técnicos desportivos (PARANÁ, 2008).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná estabelecem o recorte dos conteúdos da Educação Física, denominados de conteúdos estruturantes, a partir dos elementos da cultura corporal, que seriam as brincadeiras e jogos, os esportes, a dança, as lutas e a ginástica. Esses elementos, compreendidos de forma crítica, deixam de ser meros conteúdos a serem ensinados de forma técnica, para ganharem dimensão social e histórica (PARANÁ, 2008).

Os elementos da cultura corporal foram e são formas de expressão do corpo em movimentos relevantes para o homem em sociedade, seja em virtude de seus aspectos de sobrevivência, militar, religioso, funcional, artístico, recreativos, entre muitas possibilidades de se compreender o corpo. A partir dessa perspectiva, os valores atribuídos ao corpo em movimento não passam a existir de forma mágica ou pelo puro acaso, mas ganham sentido e significado no contexto social e cultural, determinando-se, assim, a inserção da prática corporal no tempo e no espaço (DA MATA, 1999).

Cada realidade cultural específica estabelece seus costumes, suas concepções e suas práticas sociais. Por exemplo, a prática da ginástica no início do século passado no Brasil estava relacionada às demandas de higienização social. Hoje em dia, percebe-se que muitas práticas gímnicas ganham ênfase a partir da necessidade de consumismo exacerbado na busca incessante de um modelo de corpo tido como “perfeito”. Assim, a cultura corporal visa fundamentar o aluno para apreender e compreender essas práticas corporais, ampliando sua visão de mundo e de sociedade. A possibilidade de

compreender a sociedade não como algo estático, mas em constante processo de transformação, possibilita uma formação crítica ao educando.

Estabelecido o conceito de cultura corporal, partimos agora para o estabelecimento do conceito de cultura popular. Este é muito complexo, uma vez que os diversos autores que tratam da cultura popular divergem em muito sobre a questão.

Dentre as várias formas de se compreender a cultura popular, para efeito deste trabalho, é importante destacar uma concepção usual que a concebe a partir do contraste com o termo genérico de cultura, do saber considerado culto. Ou seja, a cultura popular seria uma cultura do povo, desprovida dos elementos da cultura dita civilizada, que caracterizaria o saber das elites dominantes (ARANTES, 1988).

Embora discordemos desse conceito, é nele que gostaríamos de efetuar nossas reflexões nesse instante. A escola, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1986), busca a transformação do saber trazido pelo aluno que deve ser superado por um alicerce científico e cultural – o chamado saber sistematizado. Sob esse aspecto, as manifestações da cultura popular teriam um importante espaço dentro da escola, uma vez que a cultura do aluno é valorizada. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Paraná:

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 28).

Nessa perspectiva, a cultura popular só teria sentido como ponto de partida no processo educativo. A cultura popular representa um corpo de saberes difusos e fragmentados, que deve ser superado no confronto com o conhecimento historicamente produzido e sistematizado. No entanto, deve ser de igual forma superada a forma preconceituosa e elitista de se conceber os elementos relacionados à cultura popular. É importante que suas manifestações sejam objeto de vivência na escola, inclusive como forma de significação histórica do corpo em movimento.

A sistematização do saber, no sentido da superação do senso



comum, pode conscientemente problematizar as criações históricas de uma cultura do povo marcada, muitas vezes, por credences e preconceitos. Esse elemento, especialmente, pode favorecer o respeito à cultura alheia. O estranhamento a uma cultura que fez parte da nossa própria origem cultural pode gerar um conflito pedagogicamente interessante. Somente a título de exemplificação, sugerimos o seguinte questionamento: Por que estamos muito mais próximos dos enredos novelísticos e das narrativas dos filmes de ação do que da história viva de nossa própria terra?

Por outro lado, torna-se preocupante uma postura em relação à cultura popular enquanto mera reprodução da tradição, processo esse muito difundido ainda nos dias de hoje nas escolas. A apresentação de determinado elemento folclórico, muitas vezes, tem contribuído mais para a afirmação de estereótipos sociais do que efetivamente valorizar determinada prática do passado e suas relações com o momento presente. Não acreditamos que os educadores que se dedicam a essas atividades o façam de maneira proposital, mas a falta de uma formação mais elaborada conduz à reprodução de formas cristalizadas de preconceito.

Sabemos que o tratamento da cultura popular sob esse viés, cristalizando manifestações folclóricas, conduz apenas a uma memorização acrítica e descontextualizada de um passado subjugado pelos avanços tecnológicos da sociedade industrializada (ARANTES, 1988). Nesse aspecto, as apresentações folclóricas nas escolas, muitas vezes, sem uma contextualização histórica, contribuem em muito para uma leitura fragmentada sobre a cultura popular, deturpando-a. O que de fato deveria acontecer a nosso ver seria uma releitura das manifestações folclóricas, seja na dança, no teatro, na música, entre outras. O importante seria justamente entender o passado e construir um presente sem deixar de lado as heranças culturais do homem enquanto sujeito histórico e social.

Saber simplesmente como nossos antepassados viviam pode tomar uma conotação pedagógica reprodutivista da ordem vigente, se não se levar em consideração a construção social enquanto construção humana. O passado a ser revivido somente teria sentido em uma relação dialética de tensão com o momento presente. Uma postura acrítica só levaria à representação histórica estática, na qual a história humana seria uma sequência de estágios, e, afinal, estamos no estágio mais evoluído agora do que antes (SANTOS, 1983).

Outra questão a ser problematizada, apresentada por Arantes (1988) e que parece de grande riqueza, é a percepção de como as manifestações populares ou folclóricas têm se tornado mais um produto mercadológico dos meios de comunicação de massa. Nesse

aspecto, o valor do produto cultural adquire a forma de mercadoria, transformando e adaptando a manifestação cultural de origem que, com nova roupagem, facilita sua divulgação e venda.

Nota-se na atualidade forte influência da mídia, que determina valores ao corpo e à cultura corporal. De acordo com Taborda (2000, p. 19), a Indústria Cultural tem influenciado de forma intensa e orientado muitas práticas escolares na Educação Física, dificultando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que se pretenda crítico e que resista às imposições autoritárias da cultura instrumentalizada.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mais do que trazer respostas para algumas perguntas, neste texto sistematizamos alguns impasses e levantamos questões que não são novas, mas que precisam passar por mais estudos e debates. E, por isso, acreditamos na necessidade desse grupo de estudos.

A partir da análise efetuada, acreditamos ser de suma importância ao professor de Educação Física o estudo das manifestações da cultura popular enquanto componente dos conteúdos pertinentes à cultura corporal. Uma vez que os elementos da cultura corporal não se encontram descontextualizados de sua construção histórica, o trato com os elementos da cultura popular ajuda a valorizar a formação cultural do aluno, bem como auxilia na construção de sua identidade pessoal e coletiva. Esses elementos podem constituir ricas possibilidades de compreensão crítica da realidade social, sobretudo a partir do conhecimento e do respeito à diversidade de práticas corporais existentes.

Assim, torna-se pertinente valorizar as práticas corporais de cada segmento social e cultural nas escolas do campo e indígenas, tanto quanto nas escolas urbanas (...) De fato, é preciso que esses universos dialoguem entre si para que os alunos convivam com as diferenças e estabeleçam relações corporais ricas em experimentações (PARANÁ, 2008, p. 63).

Apesar das considerações críticas apontadas, cremos que a cultura popular pode se constituir em elemento muito rico na prática pedagógica. O contato do educando com as práticas culturais de seus antepassados, bem como com as manifestações específicas de uma determinada região, pode se traduzir em elemento metodológico importante para o ensino dos conteúdos historicamente construídos da área da Educação Física, e também importante por oferecer possibilidades interdisciplinares na sua relação com as disciplinas de História, Geografia, Artes, Sociologia, Língua Portuguesa, entre outras.

---

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é Cultura Popular**. São Paulo, Brasiliense, 1989.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Revista Motrivivência**, ano xix, n. 28, p. 27; 37 jul./2007.

KOLYNIAC FILHO, Carol. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, volume 2. n. 2, dezembro/1996.

MATA, Vilson A. da. Do guerreiro ao camponês: as transformações do corpo em Homero e Hesíodo. **Revista do departamento de teoria e prática da educação** V.1 (2); Maringá – PR; p. 43 – 53; 1999; ISSN 1415 – 837X.

ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas**. São Paulo, Olho D' água, 1994.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Educação Física**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo, Cortez, 1977.

### Endereço dos autores:

Jacqueline da Silva Nunes Pereira  
Wesley Luiz Delconti  
CESUMAR – Curso de Educação Física  
Av. Guedner, 1621 – Maringá – PR



---

# MEMÓRIAS DA DANÇA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: RELATOS DE UMA DOCENTE

Larissa Michelle Lara

## RESUMO

O presente texto traz a memória da disciplina Dança na formação inicial de acadêmicos de Educação Física do Cesumar, entre os anos 2000 e 2002, por meio de relatos de uma docente. O objetivo é registrar, pela forma escrita, fatos ligados ao ensino de Dança que constituem memória do curso e que, portanto, merecem ser reconstruídas e notadas graficamente. Nesse intuito, dois momentos constituem o texto. O primeiro, descreve cenas do ensino de dança no cotidiano das aulas e, o segundo, relata a formação complementar em dança oferecida por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Espera-se, com esse relato, contribuir com a memória do Curso de Educação Física do Cesumar, em comemoração aos seus 10 anos de existência.

**Palavras-chave:** dança; formação inicial; educação física.

## 1. INTRODUÇÃO

*O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo. Somente algumas dessas presenças me*

*são conhecidas. Muitas, sem dúvida mais determinantes, continuam implícitas – postulados ou dados estratificados nesta paisagem que é memória e palimpsesto.*

*Michel de Certeau*

O convite para escrever sobre a disciplina Dança em comemoração aos 10 anos do Curso de Educação Física do CESUMAR – Centro Universitário de Maringá – fomentou lembranças e exercitou-me a recompor fatos que, até então, eram de âmbito privado, passando a assumir contornos coletivos. Entretanto, é preciso reconhecer que nossa condição humana nos faz esquecer de cenas que não estão integrando de modo direto nosso cotidiano, ou as tornam desfocadas. Compartilhar desses momentos e lembrar de outros junto aos diferentes atores sociais que viveram este processo é um percurso desafiador.

Fevereiro de 2000 marca o início de minha carreira universitária, que se deu com o ingresso como docente numa instituição privada do noroeste do Paraná – CESUMAR. A IES possuía poucos cursos e uma estrutura ainda incipiente. A criação do curso de Educação Física, assim como outros cursos, potencializou a rápida expansão física, favorecendo o desenvolvimento da instituição e sua consolidação.

Fui contratada como professora com dedicação de 24 horas ao curso, sendo 8 delas em sala de aula e as demais distribuídas entre reuniões, projetos de pesquisa e extensão. De imediato, assumi a responsabilidade pela disciplina Dança, vinculada ao primeiro ano, organizando ementa, programa e tudo o que fosse necessário para seu pleno desenvolvimento. Assim, materializei, naquele momento, o que pensava ser o melhor para a formação do graduando.

Durante os anos em que estive como professora na instituição, a disciplina Dança foi ministrada numa articulação teoria-prática. Era uma disciplina difícil para alguns, inútil, para outros. Havia também os que a visualizavam como importante para a formação e se envolviam com sua consecução. Esses dilemas faziam parte de um cotidiano que precisava ser administrado, com maturidade e compromisso educacionais.

As primeiras tensões estiveram ligadas ao paradigma da idade. Referenciais cotidianos, vinculados ao senso comum, levam à constituição da imagem do professor, sobretudo o universitário, como aquele de cabelo grisalho, óculos, fala sisuda e detentor do

---

conhecimento, muitas vezes, na perspectiva da educação bancária de que fala Freire (1982).

Assim, ter uma professora, na época, aos 26 anos, contratada para trabalhar com alunos de idades variadas, que fugia ao protótipo de professor que tinham como referência, gerava estranhamento, dissipado, aos poucos, com o conhecimento que ia sendo construído na relação da docência. Entretanto, nem sempre essa relação se dava de modo pacífico. Por vezes, desgastes integravam a prática pedagógica, quando alguns alunos procuravam testar o conhecimento do docente com questões desafiadoras sobre determinado conteúdo, com dúvidas acerca de pós-graduação em tenra idade, o que era dissipado com diálogo. Aos poucos, o paradigma inicial de professor universitário, pautado no senso comum, ia sendo substituído por outros referenciais.

De modo geral, trabalhar com a disciplina Dança foi sempre algo instigante profissionalmente. Isso porque é uma disciplina que requer o trato com questões acadêmicas recorrentes no contexto educacional e que perpassam: relação teoria e prática, problemas de gênero e dificuldades de lidar com a cultura do corpo. Ao se falar em aulas de Dança, mesmo numa formação acadêmica, muitos imaginam somente aulas práticas, com danças recorrentes em programas midiáticos.

A quebra desse referencial, com a promoção do equilíbrio entre conhecimentos teóricos e práticos, com a experimentação de manifestações corporais que fujam à dimensão televisiva, com a valorização de práticas holísticas de percepção do corpo, de si e do outro e com a necessidade expressa do mundo de movimento para homens e mulheres passava a se dar, gradativamente, no decorrer do ano letivo. Contudo, o tempo necessário para essa percepção era diferenciado entre os alunos.

Visando fazer alguns recortes dos vários momentos da docência, opto por destacar dois campos em especial: a) o ensino da disciplina Dança, que se dá, mais diretamente, na sala de aula, com os alunos; b) a formação complementar em dança, por meio da oferta de projetos de pesquisa e extensão. Com isso, objetivo trazer a memória da disciplina Dança na formação inicial de acadêmicos de Educação Física do CESUMAR, entre os anos 2000 e 2002, com vistas a contribuir com o registro de fatos importantes que perfazem a história dos 10 anos do curso na Instituição.

## 2. O ENSINO DA DISCIPLINA DANÇA: SABORES E DISSABORES

Apropriar-se de conhecimentos teórico-práticos acerca da dança, relacionando-os de forma crítico-reflexiva com a prática pedagógica da Educação Física, com base na definição de procedimentos metodológicos que tenham por meta o ensino, a pesquisa e a extensão, constituía objetivo da disciplina. Partia-se do entendimento de que as práticas corporais, potencializadas pela dança, configuravam-se como área de conhecimento importante, sobretudo por seu vasto repertório de movimentos criativos, lúdicos, culturais e estéticos, marcados pela dinamicidade histórico-social.

A ementa da disciplina, estruturada para o ano 2000, de início do curso, procurava sintetizar os conhecimentos a serem desenvolvidos, sendo assim definida:

Estudo da dança em seus aspectos culturais, históricos, filosóficos e estéticos. Compreensão da dança em suas diferentes possibilidades de concretização (primitiva, clássica, moderna, religiosa, salão e outras), com ênfase nas danças da cultura popular brasileira. Definição de estratégias metodológicas de ensino, pesquisa e extensão em dança.

Três unidades didáticas, distribuídas por bimestre, formavam o programa da disciplina. A Unidade I, intitulada **Os corpos e a dança: produção de conhecimento e consciência corporal**, objetivava discutir as produções recentes em dança, em seus aspectos educacionais, artísticos, filosóficos e antropológicos; desenvolver processos de sensibilização, experimentação e criação; trabalhar ritmo, música, métrica e dinâmicas de movimento (tempo, espaço, peso e fluência). Era a unidade que iniciava o aluno na disciplina, despertando-o para os trabalhos de consciência corporal, consciência rítmica, bem como para o entendimento do Estado da Arte (FERREIRA, 2002) da dança, ou seja, o que se produzia em dança, na atualidade e as formas que caracterizavam essa produção.

A Unidade II, denominada **Possibilidades de manifestação da dança em sociedade: contribuições históricas e educacionais**, era direcionada para o desenvolvimento histórico da dança (origem, períodos, transformações sofridas e provocadas), bem como para algumas modalidades de dança, como danças de salão, clássica, moderna/contemporânea, jazz, dança de rua e danças da cultura popular brasileira. Essa unidade era desenvolvida no segundo e



terceiro bimestres da disciplina.

Após iniciado o trabalho de reconhecimento do próprio corpo, e do corpo do outro, de suas limitações e possibilidades, dava-se o ingresso no campo da dança propriamente dita. Era o momento do despertar para o entendimento de que dança não é saber ligado ao gênero feminino, e também que não é sinônimo de balé. A perspectiva filosófica e histórica da modalidade auxiliava na quebra de paradigmas fragmentários e limitadores rumo à construção de outros paradigmas, pautados no entendimento da diversidade de danças existentes e nos papéis centrais exercidos por homens e mulheres em sociedade. Ainda, nesta unidade, eram discutidas concepções de cultura e suas manifestações (popular, erudita e de massa); brincadeiras cantadas; aspectos coreográficos, históricos e estéticos de danças populares brasileiras; e aplicabilidade das danças populares a diversos campos de atuação do profissional de Educação Física.

**Metodologia de ensino, pesquisa e extensão em dança** constituía a Unidade III, desenvolvida no quarto bimestre da disciplina, voltada para: o ensino de dança (parâmetros curriculares nacionais, propostas metodológicas de trabalho com dança, elaboração de planos de ensino e planos de aula); a pesquisa (possibilidades metodológicas de pesquisa em dança); a extensão (possibilidades metodológicas de elaboração e execução de projetos de extensão na área de dança). Era o momento em que o aluno, após conhecer a disciplina e se apropriar de conhecimentos importantes para sua formação, experienciava o tripé universitário. Nesse momento, laboratórios eram desenvolvidos no sentido de levar o aluno à percepção da tríade como essencial à construção social do papel de professor.

O Programa da disciplina, ora apresentado, constitui o segundo documento elaborado, uma vez que o primeiro, após ter sido experimentado na prática, em 2000, precisou de ajustes no sentido de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Tais reconfigurações deram-se mais em termos de ordem dos conteúdos do que, necessariamente, na inclusão de novos conhecimentos.

As avaliações também passaram por ajustes, dependendo dos resultados obtidos pelos alunos e do ensejo de experimentar novos processos que pudessem resultar em ganhos em termos de formação. De modo geral, as avaliações constavam de: avaliações

teóricas em cada bimestre, trabalhos solicitados (resumos/resenha e/ou participação nas aulas), montagem coreográfica e apresentação; pesquisa teórica; apresentação de danças da cultura popular; seminários e docência em escola.

As montagens coreográficas elaboradas pelos alunos deveriam ser voltadas para as modalidades moderna e/ou contemporânea. Geralmente, os alunos se envolviam com o trabalho a ponto de se colocarem à disposição para apresentações em outras instâncias da universidade, como, por exemplo, eventos promovidos pela Educação Física ou demais cursos. A pesquisa teórica sobre danças da cultura popular brasileira, associada à apresentação dessa pesquisa na forma de festival, culminava com a organização de Mostras de Danças da Cultura Popular Brasileira, geralmente ocorridas em local apropriado para potencializar ao aluno experiências de palco e desenvolvimento de trabalhos artísticos.

Ainda, a avaliação da disciplina previu organização de seminários, em que os alunos deveriam fazer a apresentação do conteúdo de um livro, geralmente de expressão e reconhecimento no campo da Educação Física; aulas de dança em escolas (jazz, clássica, folclórica e de rua), em grupos, com observação por alunos da disciplina e professora; ensino de uma modalidade de dança às crianças em escolas e convite a essas crianças para participação em mostra organizada pelos próprios alunos da disciplina, entre outros.

Mesmo com carga horária de 80h/aula, era possível desenvolver, nesta disciplina, aspectos relevantes ao campo da formação inicial. De modo geral, não foram muitos os problemas que cercaram a docência, mas foram significativos para uma avaliação cotidiana da condução do professor, da necessidade de reformulações e do perfil do aluno que se buscava formar. Daí que relembrar algumas dificuldades é compartilhar experiências que possam auxiliar outros docentes em sua atuação profissional, assim como, também, apontar os aspectos positivos desse processo é auxiliar em situações motivacionais.

Passados sete a dez anos de ocorrência de alguns fatos, algumas lembranças continuam vivas. Recordo-me de abordagens intimidatórias de alunos para passar de ano; de mulheres enciumadas que controlavam seus namorados ou maridos pela janela da sala de aula; de curiosos em saber qual o sentido de determinadas práticas corporais; de alunos emudecidos em seus corpos, com dificuldade

de comunicação; de estudantes de outros cursos, desejosos de participar das aulas; de alunos que primavam pela “cola” ou pelo famoso “jeitinho brasileiro” no ato de aprender. Lembro-me, ainda, do controle institucional do horário e, por vezes, do que se passava nas aulas por meio da pequena janela de vidro da porta, comum em muitos estabelecimentos, mas indiferente a quem tem muito trabalho a realizar e nada a esconder.

Hoje, fala-se em implementação de câmeras nas salas de aula. É a tecnologia a favor... de quem? Da instituição, que passa a vigiar e a controlar o comportamento de docentes e discentes? De professores e alunos, que passam a ter sua segurança, se não garantida, pelo menos, ampliada? De todos, pelo rigor no cumprimento de horários e no aprendizado, qualificação dos conteúdos e da metodologia de ensino? E a liberdade de quem ensina e de quem aprende? E a consciência da liberdade com responsabilidade? Será que vivemos numa sociedade moderna (para alguns, pós-moderna) em que é impossível a confiança no outro? É um assunto, certamente, polêmico, que envolve questões ético-morais a serem refletidas e debatidas pelo coletivo que perfaz a instituição.

Além do cotidiano do ensino de dança na disciplina e das atividades extraclasse que a mesma sugeria, o trabalho com dança, no CESUMAR, foi estruturado no campo da pesquisa e da extensão. Outros “palcos” foram construídos para que a formação dos acadêmicos pudesse ser ampliada. Com isso, vários laboratórios foram desenvolvidos, que culminaram na participação direta ou indireta de diferentes atores sociais: pessoas da comunidade, professores, alunos e funcionários da IES, professores e alunos de escolas, grupos de cultura popular e outros estabelecimentos de ensino. Tais espaços oportunizaram a muitos acadêmicos uma formação diferenciada, fornecendo alicerce para orientar sua atuação profissional.

### **3. POR UMA FORMAÇÃO AMPLIADA: A BUSCA DE OUTROS PALCOS**

Pensando em ofertar espaços que pudessem ampliar a formação dos alunos em relação aos conhecimentos da dança foi que alguns projetos concretizaram-se na instituição. Um deles diz respeito à criação do Grupo de Estudos em Dança (GEDan-Cesumar), com base no GEDan-Unicamp, grupo que ajudei a formar na Faculdade

de Educação Física daquela instituição durante o período em que lá estive para realizar pós-graduação *stricto-sensu* (1997-1999). Implementar o grupo no CESUMAR era possibilidade de dar continuidade às experiências corporais e pesquisas já desenvolvidas, bem como manter relações interinstitucionais.

O GEDan-Cesumar foi implementado em 2000 e se caracterizava como projeto de ensino e pesquisa, aberto a acadêmicos de quaisquer cursos da instituição, que quisessem ampliar sua formação no campo da dança, numa dimensão teórico-prática. O objetivo era desenvolver pesquisas teórico-práticas relacionadas à coreologia e a outras linguagens que estudem a corporeidade, assim como incentivar a produção de pesquisas, textos, coreografias, e vídeos artístico-didáticos.

Os encontros ocorriam semanalmente, com três horas de duração, envolvendo leitura, discussão temática, laboratório de sensibilização, experimentação e criação. Seus primeiros trabalhos foram voltados para o entendimento de práticas holísticas que envolviam respiração, relaxamento corporal, técnicas de massagem, expressão e consciência corporal, passando a assumir formas distintas ao longo dos três anos em que estive à frente do grupo.

A primeira modalidade de dança escolhida para investigação foi a Dança Butoh (ou Butô), sobretudo por seu caráter cênico, de contestação, altamente expressivo. Foi partindo dessa ideia que os trabalhos coreográficos iniciais do grupo foram criados e compartilhados com a comunidade. Tal escolha se deu em função dessa modalidade ter sido intensamente trabalhada durante a formação *stricto-sensu* na Unicamp, durante a participação no GEDan, sendo uma manifestação cultural pouco conhecida e difundida, sobretudo por não conter traços que despertam o interesse massivo e midiático.

A dança Butoh surge no contexto do Japão pós-guerra, em fins da década de 1950, marcado pela dor, pelas mortes e pela busca de forças para sua recuperação e ascensão. A dança expressa a necessidade de uma gestualidade cênica, de caráter provocativo, contestador, misterioso e subjetivo que gere inquietações nas pessoas. Essa dança mescla elementos do teatro e da mímica, sendo caracterizada pela improvisação, pela pintura da face de branco, por movimentos lentos e contorcidos, por uma linguagem não linear.

---

O butô questiona o corpo como um instrumento e o afirma como um processo, como condição de existência de um corpo em crise, que tenta dissolver constantemente as sedimentações que nele estão acumuladas. A matéria-prima do butô é a incompletude e a precariedade humanas. Aqui, os códigos tradicionais são desconstruídos, e a gestualidade dos dançarinos revela corpos que dançam num espaço e tempo de contornos não nítidos, marcados pela inserção de descontinuidades dos movimentos (NÓBREGA; TIBÚRCIO, 2004, p. 464).

Com leituras, estudo e laboratório foi construído o primeiro trabalho cênico do GEDan-Cesumar, apresentado, pela primeira vez ao público, em um Festival da Primavera, com palco montado nas mediações da Catedral de Maringá. Como é esperado em trabalhos dessa natureza, o jogo cênico não arranca aplausos como numa dança voluptuosa, mas interrogações, as quais chegavam até nós por meio de pessoas que lá estavam: Por que o uso de lençol de jornal no corpo? Por que a face branca, com deformações? Por que os movimentos tão lentos? Esses eram os nossos maiores aplausos. Não precisávamos de outros.

Além desse trabalho de formação junto aos alunos interessados em estudos com esse perfil, outros foram desenvolvidos na sequência. Lembro, aqui, da Coreografia Bumba, mescla de elementos da cultura popular brasileira e da dança contemporânea, apresentado em escolas pelos integrantes do GEDan. A ideia era fundir elementos cênicos da dança contemporânea com o reconhecimento e valorização da cultura popular brasileira, mais especificamente, do bumba meu boi, algo inspirado no Movimento Armorial, criado por Ariano Suassuna, em 1970, no Recife, juntamente com outros artistas pernambucanos, que buscava a criação de uma arte erudita baseada na cultura popular.

A coreografia Bumba foi concretizada após o desenvolvimento de pesquisa junto a um grupo de populares, chamado Anjos da Guarda, vinculado à antiga Guarda Mirim de Maringá. Conhecer parte dessa cultura e os grupos populares que a integram fez-se essencial, sobretudo porque a Educação Física ainda é carente no trato com esse conhecimento. Foi o que procurou fazer o GEDan ao se inserir no espaço em que o grupo desenvolvia seu trabalho para aprender com ele sobre o bumba meu boi, para ouvir seus relatos, histórias, ritos e comungar da gestualidade popular.

O bumba meu boi é uma manifestação da cultura popular brasileira que integra os folguedos de nosso país, ou nos dizeres de Andrade (1982), que integra as Danças Dramáticas do Brasil, ou seja, danças que têm um enredo, uma história, e que são revividas a partir do gestual dançante, das toadas, dos instrumentos musicais e da caracterização dos personagens. A experiência com este grupo de bumba meu boi trouxe ao GEDan/Cesumar vivências significativas quanto à formação e manutenção de um grupo de cultura popular, à vivência do ritual do bumba meu boi e seu gestual dançante, ao conhecimento do enredo dramático, possibilitando familiarização com as possibilidades de (re)construção do folguedo a partir das características que identificam uma comunidade.

Com base nos estudos realizados, laboratórios e coreografias construídas, o grupo desenvolveu o Espetáculo Vidas (2002), com 1 hora de duração, apresentado a alunos, professores, funcionários e convidados, marcando a consolidação do GEDan na instituição. O espetáculo inspirava-se na cultura popular brasileira e, também, em elementos da Dança Butoh e da dança contemporânea. Trouxe cenas dos rituais de parto, das brincadeiras infantis, do namoro na adolescência, da sexualidade, da percussão do corpo, da religiosidade afro-brasileira, mesclando jogos cênicos e poesia. O objetivo era despertar para cenas do cotidiano, para as diferentes “vidas” que vivemos e sob formas diversas a partir da produção de cultura e de sua simbologia.

O GEDan também desenvolveu um trabalho de extensão, primeiramente voltado a funcionários do CESUMAR e, após, ampliado à comunidade em geral. O interesse partiu dos próprios alunos que almejavam estudar a modalidade Dança de Salão e oferecê-la numa perspectiva não meramente técnica, mas que pudesse ser aliada a toda uma preparação corporal que envolvia elementos de consciência do corpo, expressividade, consciência rítmica e histórica das várias formas de dança que compunham este gênero. Com isso, cria-se o GEDan-Salão, que oferecia vivências em dança, nos ritmos: bolero, samba, forró, valsa, salsa e merengue. Buscava oferecer à comunidade acadêmica e extra-acadêmica a vivência e o aprendizado de uma das possibilidades de manifestação da dança em sociedade – dança de salão – no sentido de promover maior intercâmbio entre a instituição e a comunidade.

Aos poucos, vários foram os interessados nesse aprendizado, oportunizando aos alunos a experiência do ensino, da preparação

das aulas e do trato com as pessoas, gerando consciência do papel de educador, sobretudo com as dificuldades encontradas. Podemos citar, aqui, algumas delas, como grande rotatividade dos participantes, justificada por problemas com horário e deslocamento para fazer as aulas, ausência de um parceiro para dançar e carência de experiências gestuais anteriores. Tais dados, obtidos junto aos participantes do projeto na época (2000), possibilitaram reflexões que ampliaram as experiências acadêmicas dos alunos de Educação Física a partir da participação em sua estrutura organizacional e metodológica, potencializando um aprendizado menos técnico, de valorização da ludicidade e da necessidade de estreitar as relações interpessoais entre quem ensina e quem aprende.

Além desse trabalho, o GEDan-Salão também desenvolveu coreografias destinadas ao público, apresentadas nos intervalos de aulas a todos os alunos e professores da Instituição, a exemplo de “Pelos ritmos de salão”, realizada numa mostra de talentos, em que as pessoas apresentavam aquilo que sabiam fazer de melhor, como músicas, poesias, piadas, teatros, danças, acrobacias, entre outros. Além desses espaços, o grupo também participava de momentos culturais em eventos. A apresentação, de cerca de 20 minutos, contava com cenas de ritmos de dança de salão como: bolero, samba de gafieira, swing e forró. A passagem de uma cena a outra, inclusive com trocas de vestimenta, dava-se em palco, como partes constituintes do espetáculo.

Em complemento a estas atividades, o GEDan ainda organizava trabalhos para apresentação em congressos, que pudessem divulgar as pesquisas e o estudo desenvolvido cotidianamente. Ainda, com apoio da instituição, o grupo participou do Festival de Folclore de Olímpia-SP, como expectador, de modo a ampliar a capacidade perceptiva e analítica para o desenvolvimento de suas investigações. Estar numa cidade que respira folclore, assistir a apresentações, conversar com grupos de dança, entrevistar líderes de grupos, conhecer o Museu do Folclore e ter acesso a publicações acadêmicas, trouxe aprendizados significativos à formação, sobretudo ao aluno não acostumado a experiências como estas.

Outro evento de responsabilidade do GEDan era o Ciclo de palestras e vivências em dança, ocorrido anualmente, em que profissionais que trabalhavam com dança em espaços diversos eram convidados para desenvolver determinada temática. O objetivo era oportunizar aos

alunos condições de acesso a conhecimentos que não podiam ser viabilizados no cotidiano das aulas, garantindo espaço apropriado para essa finalidade. Em complemento, cursos específicos também eram organizados, a exemplo do curso de danças paraenses, em que um professor universitário, do Estado do Pará, veio compartilhar seus conhecimentos com o público interessado.

Essas ações, certamente, contribuíram para ampliar a formação dos alunos participantes do GEDan. Embora o grupo se constituísse, em média, por 10 a 12 alunos, com algumas oscilações, em sua maioria da Educação Física, número pequeno se comparado com a quantidade de alunos do curso e, ainda, da Instituição, é altamente significativo pensando que se trata de formação humana. Ainda, vale lembrar que os alunos da instituição, costumeiramente, procuram se envolver em projetos de seu próprio curso, com vistas a aprimorar a formação e, dentro de cada curso, são muitas as ofertas, de modo a atender diversos interesses.

A consecução dessas ações marcou não apenas a vida do discente em formação, mas a da docente envolvida diretamente com estes projetos. O início da carreira de professor em instituição de ensino superior também é assinalada por desafios e incertezas que tocam, inclusive, a identificação ou não com a profissão escolhida. Daí que esta fase inicial foi, também para mim, uma etapa de testes, e de certificação de uma escolha. Constituiu-se mais de acertos que de erros, marcada, logo, de início, pela convicção na profissão escolhida e pelo amor a ela. Esse é ingrediente essencial que faz a diferença não só na ação da docência, mas em todo o campo profissional e cotidiano.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Passados dez anos de criação do curso de Educação Física do Cesumar, há muito o que comemorar, mas também a avaliar. O curso já não tem o mesmo formato que antes, qual seja, de licenciatura ampliada, uma vez que as diretrizes curriculares para a educação física, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definem formações distintas para a licenciatura e para o bacharelado, conforme o Parecer CNE/CP-009/01 (BRASIL, 2001). Com isso, fez-se legal a abertura de cursos com distintas habilitações, de modo a atender a demanda que procurava por atuação profissional no setor escolar e não escolar.



Se essa é uma política educacional melhor ou pior, é difícil de avaliar. Talvez, mais alguns anos serão suficientes para possibilitar o distanciamento necessário a uma avaliação rigorosa. Por ora, ainda me vejo saudosista em relação a uma formação ampliada, em que o graduando podia fazer suas escolhas a *posteriori*, sem precipitações.

Como professora do CESUMAR no período de 2000 a 2002, responsável pela disciplina Dança, lembro-me dos ritos das reuniões pedagógicas, das provas interdisciplinares que reuniam vários professores para um objetivo comum, dos apoios institucionais para eventos e capacitação de docentes em pós-graduação, do atendimento de funcionários, de uma estrutura pequena e familiar que, gradativamente, passa a despontar em ampla escala empresarial do ensino.

Ainda, recordo-me da exposição, nas dependências da Instituição, de um de meus painéis de pesquisa por um dos professores, cujo tema era sobre danças em terreiros de candomblé (pesquisa realizada durante o Mestrado). A ação deu-se no sentido da promoção de discussões em torno da diversidade, do ensino laico e da liberdade de expressão.

Dos dez anos do curso de Educação Física do CESUMAR, participei diretamente dos três primeiros, como docente. Nos demais, minha atuação deu-se de modo indireto, acompanhando, de perto e de longe, como convidada para ministrar palestras, aulas em pós-graduação e cursos. Em relação ao ensino de dança, posso dizer que o curso ganhou. Outros professores foram contratados e passaram a atuar de modo coletivo, embora com perspectivas diferenciadas, diversidade que, de modo geral, traz possibilidades de maturação, experimentando formas que possam ser consideradas legítimas. A disciplina Dança mudou (nem melhor, nem pior; diferente). Afinal, o curso é outro, os profissionais também, assim como as histórias de seus construtores.

Comemorar os dez anos de existência do curso é reviver parte do que construí, do que me oportunizaram e do que me sinto, de certa forma, co-responsável. Não é trazer apenas memória sistêmica, mas pessoas que se fizeram importantes nesse processo e que atuaram comigo no compromisso da formação qualificada. Afinal, um curso se faz com pessoas e tanto melhor será quando estas pessoas se sentirem bem, acolhidas, valorizadas como profissionais e reconhecidas institucionalmente. Esse sentimento, aliado à maturidade acadêmica, compromisso com a formação, responsabilidade para com o aluno e capacitação continuada são indicativos preciosos da qualificação

de um curso.

Formação humana, seja em âmbito público ou privado, precisa ser caracterizada de forma crítica e emancipatória, pois, do contrário, converte-se em jogo consumista atrelado aos ideais de mercado. Não há o que pague a liberdade e seu exercício cotidiano, mesmo que seja difícil materializar o pleno sentido do termo. A liberdade no cotidiano da profissão e o uso esclarecido da razão são condições essenciais para a docência e para a formação de pessoas que possam, também, exercer sua humanidade, aprendendo, dia a dia, como esses elementos são conquistas essenciais dos diferentes atores sociais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **Danças dramáticas do Brasil**. São Paulo: Itatiaia, 1982.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/01**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf). Acesso em: 10 jun. 2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERREIRA, S. de A. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-72, ago.2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

NÓBREGA, T. P. da; TIBURCIO, L. K. de O.M. A experiência do corpo na dança Butô: indicadores para pensar a educação. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3, p. 461-8, 2004.

### Endereço da autora:

Larissa Michelle Lara  
Universidade Estadual de Maringá  
Departamento de Educação Física  
Av. Colombo, 57090-200-Maringá-PR  
Fones: (44) 30114470 – (44) 99855300  
E-mail: [lm Lara@uem.br](mailto:lm Lara@uem.br)

---

# HISTÓRIA DA GINÁSTICA DE ACADEMIAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CESUMAR

Carlos Gomes de Oliveira

## RESUMO

Abordaremos, neste capítulo, a forma como a disciplina de ginástica de Academias foi se modificando até chegar aos dias de hoje. Apontaremos, de forma resumida, como eram desenvolvidas as dinâmicas teóricas e práticas que foram utilizadas e as metodologias de ensino que ajudaram no desenvolvimento da disciplina de Ginástica de Academias no currículo do curso de Educação Física do CESUMAR, as modificações que ocorreram em 2002, como disciplina eletiva até a sua consolidação como disciplina no bacharelado em Educação Física. Apresentaremos os estágios, as formas de avaliação e da aplicabilidade da disciplina no mercado de trabalho, bem como a aceitação do profissional formado em nossa instituição em Maringá e região.

**Palavras-chave:** ginástica; bem estar; formação.

## 1. INTRODUÇÃO

Dois mil e dois. Esse foi o ano da inserção da disciplina de Ginástica de Academias no curso de Educação Física do Centro Universitário de Maringá. Tratava-se de uma disciplina optativa. Os alunos do segundo ano, através de um processo democrático, tinham direito

de participar de uma eleição em que escolhiam entre três opções qual eles gostariam de fazer no ano seguinte.

Era necessário que os alunos compreendessem a verdadeira dimensão do currículo, do Projeto Pedagógico e o real objetivo da instituição. Para isso, em conjunto com a proposta pedagógica da mantenedora, pensamos em preparar a ementa da disciplina Ginástica de Academias de forma que pudessem ser contempladas questões locais, nacionais, internacionais relacionadas ao desenvolvimento da atividade física e saúde, desenvolvidas dentro de ambientes institucionalizados, como academias, clubes, centros esportivos, hotéis, entre outros, para que fosse possível contribuir para o desenvolvimento de um profissional realmente preocupado em se integrar com setores importantes da sociedade, objetivando um trabalho integrado.

Na tentativa de obter um ensino de qualidade, foram disponibilizadas aos discentes todas as condições para que as aulas acontecessem e, como grande parte das dinâmicas eram práticas, as turmas eram divididas, nas aulas práticas, em conjunto com a turma de natação. As aulas aconteciam na Academia Gymnasium sempre às segundas-feiras e o transporte dos alunos era custeado pela faculdade.

Com uma carga horária de 80 horas/aula, os alunos sabiam que as atividades acadêmicas oferecidas institucionalmente tinham a finalidade de propiciar ferramentas básicas para a aprendizagem. Porém, em um curso de graduação, o conhecimento deve ser o suficiente para despertar a curiosidade do aluno para que queira ir ao encontro de novas tecnologias, a fim de buscar, cada vez mais, o aperfeiçoamento.

A ideia central desenvolvida em conjunto com a coordenação do curso no período, foi a de desenvolver uma disciplina de qualidade envolvendo as dinâmicas, práticas necessárias no campo profissional, deixando claro as mudanças, evoluções e readaptações pelas quais o mundo das academias passa, tomando cuidado com os apelos dos modismos do mercado expostos pela mídia dia a dia.

Para Mello (2006), o exercício físico sistematizado pode acarretar diversos benefícios, tanto na esfera física quanto mental do ser humano, proporcionando melhor qualidade de vida. No entanto, administrado de maneira equivocada e sem embasamento científico, pode alterar negativamente o nosso comportamento.

Pensando assim, optamos pela formação de profissionais capacitados tecnicamente, mas também com possibilidade de desenvolver conhecimentos multidisciplinares, para que com essa capacidade de compreensão do mundo que o cerca, a aplicação dos conhecimentos, oriundos das diversas Ciências desenvolvidas durante a graduação nas áreas biológicas, humanas, exatas e da educação, contribua para o desenvolvimento de um cidadão mais íntegro, saudável e humano.

## **2. A DISCIPLINA**

Como conquistar aqueles alunos com a convicção de jamais trabalhar em uma academia a fazer essa disciplina? Como trabalhar com a provável rejeição de alunos que não foram favoráveis à disciplina eletiva durante a escolha democrática?

O caminho encontrado foi realizarmos a abordagem histórica da ginástica onde pensávamos em ensinar exercício físico e não apenas a “ginástica de Academias”. Relacionando os benefícios, os riscos e as técnicas de execução, conseguimos a participação mais efetiva por parte dos discentes através do estudo das manifestações da ginástica e sua aplicação em ambientes de academia, com ênfase em seus atributos históricos, técnicos e coreográficos.

Para Souza (2006), a denominação Ginástica foi inicialmente utilizada como referência a todo tipo de atividade física sistematizada, cujos conteúdos variavam desde as atividades necessárias à sobrevivência, aos jogos, ao atletismo, às lutas, à preparação de soldados; adquiriu, a partir de 1800, com o surgimento das escolas e movimentos ginásticos acima descritos, uma conotação mais ligada à prática do exercício físico.

Os grandes objetivos da disciplina no curso eram os de analisar os métodos de ginástica de academias mais utilizados atualmente, através de pesquisas e vivências corporais, fazendo comparações entre os diferentes estilos, diretamente relacionados com padrões regionais, e verificar as implicações da ginástica de academia nos aspectos-chave relacionados à elaboração de programas específicos de ginástica, chamando a atenção para as suas questões básicas, que contribuem para o aperfeiçoamento didático- pedagógico do grupo.

Percebíamos que era crescente a procura por profissionais com

conhecimento específico nessa área e como os praticantes de atividade física hoje estão cada vez mais conscientes da importância dessa prática em busca da melhoria da “qualidade de vida”. Entretanto, podemos observar que, de tempos em tempos, as preferências por certas atividades se modificam.

Surgem novas modalidades de ginástica de academias que merecem ser analisadas para que possam ser aproveitadas de maneira consciente para o benefício da população. Assim, pretendemos fazer com que o profissional da Educação Física se instrumentalize com formas e métodos de análise para melhor compreender e se estruturar na oferta dessa atividade junto ao seu exercício profissional.

## **2.1. OS CONTEÚDOS DA GINÁSTICA**

Todo movimento ginástico, assim como os movimentos característicos dos esportes, evoluíram dos movimentos naturais do ser humano, ou habilidades específicas do ser humano que, segundo Gallardo (1993, p. 55):

são aquelas que se caracterizam por estar presentes em todos os seres humanos, independentes de seu lugar geográfico e nível sócio-cultural e que servem de base para aquisição de habilidades culturalmente determinadas e estes movimentos naturais ou habilidades específicas do ser humano, quando analisados e transformados, visando o aprimoramento da performance do movimento, entendida aqui de acordo com vários objetivos como: economia de energia, melhoria do resultado, prevenção de lesões, beleza do movimento entre outros, passam a ser considerados como movimentos construídos (exercícios) ou habilidades culturalmente determinadas.

O mesmo autor refere, ainda, que uma das principais características da Ginástica é a possibilidade de utilização de uma enorme variedade de aparelhos, entre eles os de grande porte, como o trampolim acrobático, a trave de equilíbrio, as rodas ginásticas, as barras paralelas; os aparelhos de sobrecarga como os halteres, as bicicletas ergométricas, os aparelhos de musculação; aparelhos portáteis como a corda, a bola, as maçãs, até os aparelhos adaptados ou alternativos provenientes da natureza ou da fabricação humana.

Baseado nessas afirmações, optamos por dividir a disciplina em quatro blocos, sendo eles: conceitos básicos, organização didática,

métodos de ginástica e vivências.

No primeiro bloco, denominado conceitos, são apresentados e discutidos tópicos introdutórios para que o aluno tenha noções básicas sobre o exercício físico como:

- Contextualização histórica;
- Definições sobre ginástica;
- Gestão do profissional de Ginástica;
- Abordagens teóricas sobre valências físicas;
- Ginástica para adoção de um estilo de vida saudável;
- Objetivos de um Programa de Ginástica;
- Promoção de imagem;
- Criatividade em Ginástica;
- Alterações morfológicas;
- Lesões músculo esqueléticas.

Nesse segundo bloco, a ênfase é na organização didática com objetivo de preparar o profissional para realizar abordagens didático-pedagógicas perante os seus alunos, de forma clara, precisa e objetiva. Após uma abordagem geral, os alunos já estão mais aptos a questionamentos sobre o exercício físico institucionalizado, dessa forma seguem os conteúdos sintetizados:

- Anatomia do estilo e Selecionamento do método;
- Montagens de aulas sem equipamentos;
- Selecionamento dos exercícios e grupos musculares;
- Tipos de Sobrecargas e a hipertrofia;
- Montagens de aulas com equipamentos;
- Aulas laboratórios práticos;
- Movimentos fundamentais da ginástica em grupo;
- Planos de movimentos;
- Percepção rítmica;
- Definições e estruturação do ritmo e Mapa Musical;
- Organização Didática e movimentos fundamentais.

No terceiro bloco, já aparecem os métodos de ginástica, em que os conteúdos assimilados nos blocos anteriores com ênfase na teoria do exercício agora se apresentam mais na prática dispostos da seguinte maneira:

- Exercícios Aeróbicos e Anaeróbicos;
- Fundamentos e propostas dos exercícios;

- Vantagens e desvantagens;
- Ginásticas em dinâmicas práticas;
- Grupos Especiais;
- Exercícios segmentados;
- Atividade Física e Estilo de Vida;
- Visitas técnicas a Academias;
- Visitas de profissionais diferenciados à instituição;
- Tendências do Fitness.

No quarto bloco, as vivências são mais exploradas, os alunos vivenciam, através de experiências práticas, as manifestações da ginástica de academias, sendo elas voltadas ao público escolar, no clube, academia, praia e espaços onde seja possível a sua realização. Aqui também estão inseridos os cursos de extensão com modalidades de maior interesse do grupo como alongamento, step, ritmos e outras modalidades e tendências, para fazermos o reforço educativo, promovendo um maior interesse pelo crescimento profissional, sempre com a orientação metodológica do professor da disciplina.

## **2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO**

Visando à otimização do processo ensino-aprendizagem, as aulas eram ministradas de forma teórico-práticas, com turmas de, no máximo, 35 alunos em cada um dos horários. Nas aulas teóricas, eram utilizados os seguintes recursos:

- pedagógicos: aulas expositivas (professor e aluno) e aulas de dinâmicas de grupos;
- audiovisuais: retroprojeter, vídeo, data show e outros;
- profissionais convidados: em função de sua área de atuação e qualificação profissional eram convidados para a problematização de temáticas específicas à disciplina, bem como para aulas práticas.

Nas vivências práticas, eram utilizados os recursos disponíveis na instituição, bem como nas academias visitadas, onde era gravada a atuação dos alunos como requisito para obtenção de nota na avaliação prática individualmente ou em grupos.

Para a verificação do desempenho do discente, realizávamos



avaliações teóricas para medirmos o desenvolvimento cognitivo e também avaliações práticas nas quais a ênfase era a questão didática voltada para a direção de turma, o domínio da classe em uma aula de ginástica e não apenas a reprodução de um movimento.

Com auxílio do corpo docente e da coordenação do curso, já acostumados ao processo avaliativo, decidimos que essa seria uma das maneiras de avaliarmos os alunos naquele momento.

As médias bimestrais eram organizadas através da somatória simples da prova teórica e dos trabalhos.

1º e 3º Bimestres:

01 prova teórica com valores de 0,0 a 7,0 pontos

Trabalhos individuais e em grupo com valores de 0,0 a 3,0 pontos

2º e 4º Bimestres

01 prova teórica com valores de 0,0 a 6,0 pontos

01 prova prática com valores de 0,0 a 4,0 pontos

No primeiro e terceiro bimestres, os valores das avaliações teóricas eram maiores em função dos seminários que eram desenvolvidos pelos alunos, que tinham que desenvolver a temática solicitada com apresentações orais como requisito para obtenção parcial da nota da disciplina.

Já no segundo e quarto bimestres, os alunos ministravam aulas práticas para os companheiros de sala e o diferencial era no quarto bimestre, quando eles ministravam as suas aulas fora da instituição, sendo obrigatória a realização de filmagens para análises posteriores.

## **2.3. NOVA TURMA E TRANSIÇÃO DA DISCIPLINA**

A partir do ano de 2004, tivemos a primeira turma de ginástica de Academias no período da manhã. Nesse período, as aulas passaram a ser desenvolvidas nas dependências do Cesumar, na sala de expressão corporal, apertada de início, graças à participação dos alunos. Fato esse que motivou a direção da instituição a disponibilizar um espaço melhor e maior para o desenvolvimento das aulas.

Em 2005, já contávamos com uma sala para as aulas práticas da disciplina de Ginástica de Academias, pela solicitação do mercado.

Neste ano, tentou-se trabalhar a Ginástica de Academias juntamente com a Recreação em Hotéis, porém acabou sendo ministrada de maneira muito superficial, pois com 80 horas/aula total, tivemos que dividir 40 horas para cada disciplina. Tratava-se de duas aulas que os alunos queriam ter, enquanto disciplinas eletivas, e a nossa tentativa de resolução da problemática não deu tão certo como esperávamos.

Em 2007, para começarmos uma transição dentro do *currículo* da Educação Física, a disciplina de Ginástica de Academias foi realizada juntamente com o de Administração de Academias e Musculação. Disciplina essa que foi dividida com o Prof. Cláudio Kravchychyn, e a ênfase era proporcionar aos futuros profissionais o conhecimento sobre a montagem e estruturação de uma academia de ginástica, bem como sobre seu gerenciamento e coordenação dos diversos setores que a compõe.

Essa nova disciplina tentava proporcionar aos futuros profissionais conhecimentos teóricos e vivência prática da Musculação, da Ginástica em Grupo das principais atividades físicas oferecidas nas academias de ginástica, para que pudessem visualizar e avaliar o universo que compõe esse segmento.

Era enfatizada a importância do treinamento com pesos e da Ginástica em Grupo como componente essencial à preparação física, tanto de atletas quanto de pessoas que buscam a melhoria estética ou a saúde, de modo a contribuir na formação de um profissional que atue na prestação de serviços aos seus clientes, visando a melhoria da saúde e qualidade de vida dos mesmos.

O fato principal que justificava a disciplina nesse formato era que as academias se tratam, de forma inovadora, de um segmento que cresce significativamente a cada ano em nosso país e no mundo.

Desta forma, faz-se necessário proporcionar ao futuro profissional a capacitação para a atuação competente nesses segmentos, oferecendo conhecimentos sobre cada centro de lucro que compõe uma academia de ginástica, bem como sobre técnicas de gerenciamento e coordenação de setores. Neste universo, faz-se necessária uma abordagem específica às modalidades de musculação e ginástica, que atualmente se caracterizam como “carros-chefe” das academias, ou seja, atividades mais procuradas entre os clientes deste segmento empresarial.

Basicamente, estes foram alguns dos tópicos principais que

diferenciava a disciplina dos modelos anteriores:

- O universo das Academias / centros de lucro / o cliente;
- Montagem de uma Academia: ponto comercial e instalações / Pesquisa para instalação da Academia;
- Gestão / Contratação de Funcionários / estagiários;
- Pesquisa para instalação da Academia;
- Segurança na Academia / contratos;
- Marketing e vendas / Promoção de imagem e promoção de venda / Criatividade em marketing e Propaganda;
- Coordenação de setor: definição de trabalho / modalidades / professores / horários / Qualidade Total / pesquisas de satisfação;
- Avaliação e testes para estabelecimento de objetivos e prescrição de treinamento / Respiração, aquecimento e relaxamento;
- Métodos de treinamento em musculação / tipos de série.

No ano de 2008, para acertos com a nova diretriz dos cursos de Educação Física e mudança curricular interna, a disciplina não foi oferecida para que pudesse entrar na nova grade, em 2009, como disciplina normal, deixando de ser eletiva. Com a crescente procura por profissionais que pudessem atender às empresas em conjunto com a coordenação, foi realizada uma junção dos conteúdos de Ginástica de Academias, com a parte de Ginástica em Empresas. Percebemos que alguns dos trabalhos de conclusão de curso tratavam desse assunto e era um novo rumo que a atividade física tomava.

Os conteúdos que se aplicavam como diferencial nessa nova fase foram:

- Contextualização histórica da Ginástica Laboral;
- Gestão de Empresas em Ginástica Laboral;
- Definições, investigações e prevenções de LER/DORT;
- Noções de legislação – LER / DORT;
- Ginástica Laboral para adoção de um estilo de vida saudável;
- Objetivos de um Programa de Ginástica Laboral;
- Benefícios da Ginástica Laboral para os trabalhadores;
- Tipos de Ginástica Laboral;
- Identificação do Perfil da Empresa e setores;
- Estratégias para grupos Profissionais diferenciados;
- Montagem e regência de Aula.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o perfil da instituição é o de preparar o profissional para o mercado de trabalho, oportunizando vivências, estágios e contatos com profissionais especialistas no assunto, verificamos que em diversas áreas de atuação na região, os nossos alunos estão bem encaminhados e desempenhando um bom papel. No núcleo setorial das Academias e escolas de Natação, não existe uma Academia que não tenha ou um estagiário ou Professor oriundo de nossa instituição.

Acreditamos que isso seja resultado das ações desenvolvidas da forma multidisciplinar de atuação e atualização constante dos profissionais envolvidos. Quanto à disciplina de Ginástica de Academias, com toda a sua evolução até os dias de hoje, podemos afirmar que contribuiu para que profissionais aqui formados conseguissem identificar o seu perfil e optassem pelo campo das academias e agora, também, das empresas.

Dessa forma, essa colaboração foi decisiva para que o discente pudesse compreender o funcionamento e a estrutura dos exercícios físicos no desenvolvimento da aptidão física, contribuindo para um melhor desempenho técnico nas mais diversas áreas de atuação, e não especificamente academia.

Muito ainda temos que fazer para prepararmos nossos jovens e promissores profissionais para os desafios que o futuro reserva e após 10 anos, podemos seguramente dizer que esse curso de Educação Física, que muito contribuiu para a melhoria da qualidade de vida da população, está no caminho certo.

### REFERÊNCIAS

COSTA, Marcelo Gomes da. **Ginástica Localizada**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Proposta de uma linha de ginástica para Educação Física Escolar**. In: PICCOLO, V.L.N (org) Educação Física Escolar: ser... ou não ter? Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

OLIVEIRA, Carlos Gomes de. **Massa magra corpora dos praticantes de lift training da Academia Físico & Forma**. 1.999. Texto Apostilado.

---

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de Souza: **O universo da ginástica**: Evolução e abrangência. Unicamp. 2006

MELLO, Marco Túlio de: **O exercício físico e os aspectos psicobiológicos**. Rev Bras Med Esporte \_ V. 11, N. 3 – Mai/Jun, 2005.

MONTEIRO, Artur Guerrini: **Ginástica aeróbica** – Estrutura e metodologia. Londrina: Cid, 1996.

**Endereço do autor:**

Centro Universitário de Maringá  
Av, Guedner, 1621. Maringá-PR  
Tel. 44-9947.0520  
E-mail: carlosgomesrosa@uol.com.br



---

# A QUESTÃO DA CISÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: EM BUSCA DA PRÁXIS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Vilson Aparecido da Mata

## RESUMO

O presente texto apresenta reflexões sobre a questão da cisão entre teoria e prática na Educação Física, mediante uma abordagem a partir da práxis. O entendimento, com base no Materialismo Histórico e Dialético, é de que a práxis seja uma categoria que contém teoria e prática. Identificada com a atividade produtiva do ser humano, a práxis é capaz de fazer avançar a compreensão de teoria e prática como esferas não só complementares, mas interdependentes e fundamentais. Em um primeiro momento, apresentam-se três perspectivas baseadas em autores da área da Educação Física; em seguida, uma fundamentação filosófica da questão da práxis e, por fim, uma discussão das perspectivas do problema da cisão entre teoria e prática, e a contribuição da práxis na Educação Física.

**Palavras-chave:** teoria; prática; práxis; educação física; marxismo.

## 1. INTRODUÇÃO

O Centro Universitário de Maringá (CESUMAR), no ano 2000, alojou uma proposta de curso de Educação Física pautada na multidisciplinaridade, no diálogo entre suas diferentes áreas

constituintes e apostou em um corpo docente jovem para a elaboração e execução deste projeto que foi, de certo modo, inovador: valorizou os principais campos de atuação profissional de forma igualitária, sem descartar a qualidade acadêmica em todas elas.

Fiz parte da primeira turma de professores que assumiram a tarefa desafiadora de atuar num novo curso de Educação Física na cidade de Maringá. Minha participação como docente teve início no CESUMAR, juntamente com a criação do próprio curso, a convite do professor Amauri Bássoli de Oliveira, então coordenador do curso e um dos professores que tive, na época da minha graduação em Educação Física, na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Sempre me interessei por questões relativas ao corpo, desde o início da graduação até o doutorado. Na época da graduação, tive excelentes mestres, em diversas áreas de atuação da Educação Física, porém minha paixão pela filosofia e sociologia do corpo destacou-se, minhas análises, reflexões e pesquisas passaram a ter como fundamento exatamente as abordagens filosóficas e sociológicas sobre o corpo.

Por conta do apreço pela filosofia e sociologia relacionadas ao corpo e à Educação Física, fui convidado para assumir as cadeiras de **Fundamentos da Educação Física I e II** no CESUMAR. Desde o início, o desafio que se punha era o de mobilizar os acadêmicos de Educação Física a pensar o corpo, as relações sociais e históricas, a atuação profissional, entre outros, a partir de uma fundamentação histórica, filosófica e sociológica.

Aparentemente, seria uma tarefa difícil, pois o estereótipo do profissional em Educação Física é o de ser uma pessoa que se interessa por esportes, mas não por “política”. O fato é que as duas coisas não são separadas, como veremos no decorrer do texto. Embora a tarefa parecesse difícil, não o foi. Tivemos a felicidade de obter excelentes resultados nessas disciplinas, oferecemos aos estudantes uma visão mais fundamentada e crítica da sociedade contemporânea como um todo e da inserção da Educação Física nesta sociedade.

Após alguns anos, assumi a terceira disciplina: **Seminários de Monografia**. Eu iniciava os trabalhos com os alunos de Educação Física, no primeiro e no segundo ano, com as disciplinas de **Fundamentos** e, agora, tinha a oportunidade de voltar, no último ano do curso, com **Seminários**. Sempre foi surpreendente e motivo de grande orgulho observar que os alunos de final de curso de fato



adquiriam visão mais profunda da Educação Física, mais consistente, mais acadêmica. Na época, os trabalhos de final de curso (TCC) eram trabalhos monográficos, que empenhavam alunos e professores em atividades de iniciação ao método científico, e isso resultou em um conjunto realmente interessante de trabalhos.

Para além da atuação com as disciplinas, orientei também trabalhos de iniciação científica e TCC's. Alguns desses trabalhos foram publicados, outros transformados em artigos para publicação. A questão da correção metodológica e do método científico sempre esteve presente: de todas as contribuições que um curso de graduação pode oferecer, o conhecimento de um método que possibilite compreender, propor e agir sobre a realidade é uma das contribuições mais importantes, pois dominando-se um método científico, o profissional torna-se capaz de pensar de forma autônoma e crítica.

Fui também um dos responsáveis pela instauração, por certo tempo, da “prova integrada” e ressalto, ainda, um dos aspectos mais importantes e que deixa mais saudade da época em que atuei no CESUMAR: formávamos um grupo de professores que, além de trabalhar no mesmo curso, éramos verdadeiramente amigos, havia afeto respeitoso e um ambiente permanente de cortesia, alegria, motivação e comprometimento com a atuação e formação acadêmica. Comecei minhas atividades no CESUMAR no ano 2000 e me afastei da instituição, por conta de ter sido aprovado em concurso na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2006. Tenho sempre muito orgulho em dizer que minha trajetória no CESUMAR foi essencial para meu amadurecimento profissional, e tenho também orgulho em dizer que fui professor nesse curso.

Neste texto proposto para o livro comemorativo, decidi retomar algumas discussões da época em que ministrava as disciplinas de Fundamentos I e II. O tema a ser abordado será o problema da cisão entre teoria e prática na Educação Física. Este problema não é novo, entretanto necessita ser abordado tantas vezes quantas forem necessárias, porque se trata de questão central para o entendimento da atuação profissional, quer seja ele um bacharel ou um licenciado. Também não se pretende, com este texto, fechar a discussão sobre a cisão entre teoria e prática na Educação Física, mas expor uma posição teórica, uma análise com base no método materialista histórico e dialético e, quiçá, contribuir para a fecundidade dos debates acerca da atuação profissional.

Como se entende teoria e como se entende prática? Dependendo

da resposta, é possível identificar por qual caminho e a qual método se recorre para sua compreensão. Nesse sentido, inicialmente apresentarei uma concepção que toma teoria e prática como instâncias não separadas, mas interdependentes e corporificadas uma na outra.

Em seguida, estabelecerei uma discussão sobre a cisão entre teoria e prática e o conceito de práxis em três momentos: primeiro, apontarei três abordagens do problema a partir de bases teóricas de compreensão diferentes de importantes autores da Educação Física: Nahas e De Bem (1997), Betti (2005) e Bracht (1999); no segundo momento, discorrerei sobre os elementos constituintes da práxis humana a partir de uma perspectiva materialista histórica e dialética; por fim, explicarei como, na Educação Física, embora pouco compreendido e discutido, o conceito de práxis torna-se extremamente relevante e necessário, constituindo, mesmo, um núcleo de análise não só do conteúdo e do objeto de estudos da Educação Física, mas fundamentalmente da atuação de seus profissionais.

## **2. TEORIA E PRÁTICA NA ANÁLISE DE AUTORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Importantes autores da Educação Física brasileira debruçaram-se sobre o problema da relação entre teoria e prática, tamanha a sua importância e fratura existente nesta questão. Como o objetivo fundamental deste texto é o de contribuir para uma reflexão sobre esta cisão em termos amplos do materialismo histórico e dialético, cabe também, aqui, localizar o leitor quanto às discussões mais significativas no âmbito dessa questão.

Os textos selecionados discutem a cisão entre teoria e prática na Educação Física em três diferentes perspectivas: Markus V. Nahas e Maria Fermínia L. de Bem: “Perspectivas e Tendências da Relação Teoria e Prática na Educação Física”, de 1997. O texto de Mauro Betti, intitulado “Sobre Teoria e Prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física”, de 2005. Por último, o texto de Valter Bracht, de 1999, intitulado “Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física”. Passemos agora à apresentação dos textos.

Nahas e De Bem (1997) questionam e apontam perspectivas e tendências da relação teoria e prática na Educação Física a partir do entendimento da pluralidade da área e de suas experiências

profissionais. Utilizando como base para seu questionamento e apontamento de perspectivas a manifestação cultural e biológica que se denomina atividade física, os autores entendem a Educação Física como campo que abrange os conhecimentos em torno do tema central do movimento humano, do esporte ou da atividade física.

Uma questão discutida pelos autores diz respeito à Educação Física e seu objeto de estudo. Os embates teóricos e as incoerências nas inócuas discussões foram úteis em apontar que, enquanto campo de conhecimento, a Educação Física tem sobrevivido “[...] à ausência de paradigmas, à influência médica e militar, à fragmentação pela sub-disciplinarização, ao cientificismo absoluto e, mais recentemente, ao pedagogicismo exacerbado”. (NAHAS e DE BEM, 1997, p. 74). O referencial profissional tornou-se multidimensional e a Educação Física Escolar não se constitui mais como o único “serviço” prestado pela profissão à sociedade.

Quanto à legitimidade e competência profissional na Educação Física, os autores entendem que a corporeidade deve ser a base sobre a qual uma teoria pedagógica deva ser edificada, entendendo-se corporeidade como a relação percebida e interpretada do mundo real. Em face da indiferença e insensibilidade do mundo real, opõe-se à solidariedade como elemento definidor da saúde e da felicidade humanas. A solidariedade torna-se, na visão dos autores, a pedra de roseta da transformação e da superação da indiferença que predomina no mundo urbano moderno. Caracterizar e delimitar quais aspectos da corporeidade dizem respeito à Educação Física para se delinear as funções de seus profissionais é condição indispensável. Tal delineamento serviria a dois aspectos: primeiro, a definição do “como fazer”, evitando-se, assim, elaborações teóricas desvinculadas da prática e, segundo, definição de um corpo de conhecimentos próprios da Educação Física, definidores das finalidades da área, bem como critérios éticos de conduta profissional, credenciamento e inserção no mercado de trabalho.

Na continuidade de sua análise, Nahas e De Bem (1997) expõem propostas de transformação da área da Educação Física, objetivando a legitimação do campo profissional com um corpo de conhecimentos especificamente relacionados com os domínios fisiológico, neurológico e biomecânico – a Cinesiologia –, bem como a estruturação de um campo acadêmico de pesquisa com, supostamente, maiores condições de atrair recursos de pesquisa e interesse social em função de a aptidão física relacionar-se à saúde

pública. Sobre a formação profissional, os autores defendem uma formação técnica sólida aliada à consciência crítico-reflexiva que contribuiria para a formação de profissionais comprometidos com a minimização das diferenças sociais. “É preciso definir melhor e qualificar a competência técnica que precisamos e que a sociedade está a nos exigir”. (NAHAS e DE BEM, 1997, p. 76).

A partir dessa análise, os autores elaboram considerações sobre a relação teoria e prática na Educação Física. Em princípio, identificam-se três interpretações: a primeira delas é a da oposição entre teoria e prática, erroneamente entendida pelos autores como sendo um sentido clássico. A segunda concepção preconiza uma relação de justaposição (juntar, compor) entre teoria e prática. Embora uma não possa ser entendida sem a outra, é a teoria que comanda a prática. E, em terceiro lugar, a associação entre teoria e prática sem a dissolução de uma na outra, em que a teoria converte-se em fundamento da prática, que é o critério da verdade.

Para se levar o conhecimento à prática, conforme Nahas e De Bem (1997), é preciso levar em conta os elementos componentes da vida (pensamentos, pessoas, sentimentos, coisas, atividades, experiências, sucessos e fracassos) que moldam e diferenciam o cotidiano e são a base para a qualidade de vida. Família, escola, comunidade e local de trabalho são considerados como instituições que podem ou não contribuir para a qualidade de vida e o desenvolvimento humano. A atividade física que visa aptidão tem efeito importante sobre a qualidade de vida, posto que, conforme os autores, independe de faixa etária ou nível social: “A par de ser o elemento aglutinador dos programas de Educação Física, a atividade física é também considerada um fator central nos programas de prevenção das chamadas ‘doenças da civilização’ e promoção da saúde” (NAHAS e DE BEM, 1997, p. 77).

Com essa análise, os autores concluem que a relação teoria e prática representa o ponto mais importante de um campo de conhecimento socialmente justificável. A legitimidade de uma profissão passaria pela coerência interna entre seu corpo de conhecimentos e sua prática exclusiva. Para tanto, faz-se necessário enfatizar a preparação profissional que define as questões relativas à atividade física, aos esportes, à recreação, à dança, dentre outras atividades, como funções especializadas e com particularidades. Para Nahas e De Bem (1997), a universidade deve sair de sua “redoma”, afastada da realidade social, para que seu profissional adquira o conhecimento

disponível para enfrentar os problemas da profissão.

Para a análise proposta neste texto, observa-se que nas reflexões de Nahas e De Bem ficam expressos três aspectos: 1. Teoria e prática como instâncias separadas e diferentes, que devem “relacionar-se”; 2. Entendimento de diferenças sociais e de relações sociais limitado aos aspectos de intercâmbio entre pessoas, dissociado de suas determinações históricas e sociais, formulando conceitos de família, escola e trabalho extremamente superficiais; e 3. Entendimento de que a melhoria da sociedade só pode se dar a partir da “solidariedade” entre os seres humanos, que “minimiza” diferenças sociais, configurando uma visão moralista e reformista, que essencialmente em nada transforma ou torna mais relevante a Educação Física.

Betti (2005) faz sua análise do problema da cisão entre teoria e prática a partir da Fenomenologia, sustentando que a cisão deve-se ao fato de a pesquisa científica e a teoria terem perdido seus vínculos com a “vida viva” da Educação Física. O autor considera, seguindo os pressupostos de Merleau-Ponty, que só é possível compreender as ações práticas a *posteriori*, ou seja, depois que elas concretizaram-se em realidade pela ação, em princípio, irrefletida do sujeito.

Para Betti (2005), as relações entre teoria e prática permanecem como um problema principal para a Educação Física, cujo avanço teórico não condiz com melhorias na prática. Seja esta relação entre teoria e prática denominada de “tradicional-técnica”: em que a prática é a referência inicial a partir da qual a teoria é desenvolvida, sem, no entanto, retornar à prática para transformá-la; de “legitimadora e/ou crítica”: em que a prática é também referencial inicial que motiva diferentes teorias, como as da psicologia, da história, da sociologia entre outras, porém, essas teorias provenientes da prática terminam por determinar as ações distanciando-se da prática; ou ainda de “reflexiva”: quando se propõe a reconstrução e a transformação da prática a partir de um movimento que se inicia com a ação prática que gera a teoria, que é vista como renovadora de várias alternativas pelo diálogo e síntese com a situação prática.

Desse modo, a teoria regressa à prática transformando-a e se renovando como teoria e assim sucessivamente. Como alternativa para a relação de distanciamento entre teoria e prática, Betti (2005) propõe a pesquisa-ação, por se tratar de uma metodologia que superaria a diferença entre as ênfases do ensinar (atuar) e as do pesquisar (conhecer). Ainda que admitindo limitações presentes à pesquisa-ação, o autor vê nesta

metodologia a viabilidade para evitar o distanciamento, principalmente na Educação Física Escolar, entre teoria e prática.

A abordagem fenomenológica de Betti possibilita a identificação de três aspectos importantes à nossa análise: 1. Teoria e prática como instâncias distintas que se interrelacionam: a teoria é ora submissa à prática, ora legitimadora da prática ou, ainda, reflexiva da prática; 2. Pesquisa-ação, que sem dúvida trata-se de um avanço como metodologia de pesquisa, ainda assim não supera a dicotomia entre teoria e prática, posto que não suprime a dicotomia entre fazer e pensar; 3. Se só é possível entender as situações *a posteriori*, então fica exposta uma questão importante: o pensar é submisso ao fazer.

Bracht (1999) analisa a construção das teorias pedagógicas da Educação Física no Brasil, partindo da educação corporal e de sua importância e determinação sócio-histórica. Uma questão importante é o entendimento de que a cisão entre educação corporal (ou Educação Física) e educação intelectual pressupõe a superioridade desta sobre aquela, posto que o corpo deve “servir” ao intelecto. Conforme Bracht (1999), as teorias fundantes da modernidade puseram a razão e a intelectualidade como centrais e, ao corpo, coube o papel secundário de servidor, devendo ser “domado” por ser elemento perturbador, incômodo ao rigoroso procedimento do método científico, base para todas as tendências pedagógicas. As capacidades cognitivas devem ser desenvolvidas à parte das capacidades corporais. Conforme o próprio autor:

Mas claro que esse entendimento de ser humano tem bases concretas na forma como o homem vem produzindo e reproduzindo a vida. Nesse sentido, o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo desertizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). (BRACHT, 1999, p. 71).

O incômodo que causa o corpo torna necessária sua educação. A conformação às necessidades de produção e reprodução da vida significa educar o comportamento. Educação do corpo, no entendimento de Bracht, é educação do comportamento humano. Embora seja a Educação Física a principal executora da tarefa de aplicação de atividades de movimento que educam o corpo, ela não é

a exclusiva educadora corporal no âmbito da escola, pois a educação do comportamento humano pelo corpo ocorre também em outras disciplinas escolares. Na constituição histórica da Educação Física Escolar, esta educação do comportamento humano pelo corpo ganha nuances que respondem às necessidades de produção e reprodução da vida nos moldes do rendimento e do trabalho capitalistas na forma do esporte e da ginástica.

Bracht (1999) esclarece ainda que, a partir da década de 1980, houve o questionamento do referencial do rendimento físico na Educação Física. A inserção importante das ciências sociais e humanas e a análise crítica do paradigma da aptidão física levaram à proposição, em dois momentos, de um movimento renovador da Educação Física brasileira. O primeiro momento é marcado pelo viés cientificista, que entendia faltar à Educação Física a ciência, pretendendo-se que a prática pedagógica tivesse como base o conhecimento científico. Um segundo momento, de crítica mais radical da Educação Física, baseia-se nos estudos do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora. Muito embora, na atualidade, o espectro de propostas pedagógicas tenha se diversificado bastante desde a década de 1980, “[...] a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva [...]”. (BRACHT, 1999, p. 78).

Bracht (1999) entende que a possibilidade de superação da prática balizada no paradigma da aptidão física esteja na constituição das propostas progressistas em Educação Física. Contudo, elas precisam responder a desafios importantes; entre eles, está o de sua implementação, de como incorporar à prática pedagógica as questões teóricas; outro desafio está em conquistar legitimidade no campo pedagógico, posto que sua justificação pela via da aptidão física não se sustenta mais, e nem mesmo o argumento da preparação do corpo para o trabalho, uma vez que, “[...] dadas as mudanças tecnológicas do processo produtivo, [a preparação do corpo] pode prescindir hoje da EF (sic) e não lhe reserva nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público [...]”. (BRACHT, 1999, p. 82). Ainda outro desafio é o de se fazer uma leitura da “política do corpo”. Para Bracht (1999), isto significa compreender como o corpo aparece na atual dinâmica cultural, principalmente em sua função de afirmar, confirmar e reconstruir a hegemonia de um projeto histórico e o papel da educação em tal projeto.

Em Bracht, podemos identificar quatro aspectos interessantes à nossa discussão: 1. Entendimento de que a compreensão da relação entre

teoria e prática se dá pelo modo como o homem produz e reproduz sua vida; 2. Compreensão de que a Educação do corpo é a educação do comportamento humano, educação do homem; 3. Entendimento de que a prática em Educação Física é balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva; 4. A questão do papel do corpo na atual conjuntura e sua função de afirmar e reafirmar a hegemonia de um determinado projeto histórico.

### **3. DA CISÃO TEORIA E PRÁTICA À SÍNTESE DA PRÁXIS**

#### **3.1 PRESSUPOSTOS PARA A COMPREENSÃO DA PRÁXIS**

Ao iniciar o caminho para uma discussão sobre a práxis, impõe-se a tarefa de localizá-la conceitualmente, de modo a elaborar uma exposição que demonstre o caminho lógico para o entendimento atual das questões referentes à cisão entre teoria e prática. Foram Marx e Engels (2007) que descobriram, no século XIX, os três pressupostos fundamentais para que haja história humana: 1. A existência de seres humanos; 2. A produção de instrumentos e de novas necessidades humanas; 3. A produção e reprodução da vida. Tais pressupostos são fundamentais para a compreensão do modo pelo qual se constituiu o ser social e sobre como a compreensão da relação entre teoria e prática se constrói a partir da práxis.

“O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 87). A existência de homens e mulheres em condições de viver, de produzir comida, bebida, vestimenta, abrigo. Os seres humanos necessitaram produzir para além de sua natureza corporal. Por um lado, a constituição corporal (corporalidade) do homem<sup>2</sup> é condição primeira para que exista a história humana; por outro, a constituição

---

<sup>2</sup>Não ignorando as importantes questões de gênero que têm lugar de destaque em todo e qualquer contexto, neste texto, faz-se a opção por utilizar “homem”, “ser humano”, “gênero humano” para indicar situações e condições que referem-se à humanidade e sua produção social, histórica e cultural. Tal escolha se dá por duas razões: a primeira, por uma questão de espaço e de agilidade para a leitura; a segunda, porque obedece à definição do gênero humano como *homo sapiens sapiens*. Portanto, quando se ler “homem”, “ser humano”, “gênero humano”, que se tenha em mente que é a todos os seres humanos (homens, mulheres, crianças, velhos, jovens, de todas as etnias, religiões, convicções) que se está referindo.



física humana não é suficiente para a sobrevivência da espécie. O mundo natural é hostil e a única estratégia evolutiva capaz de fixar a humanidade como espécie foi desenvolver capacidade de transformar a natureza. O primeiro ato histórico é, então, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades.

“O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 87). A relação entre ser humano e natureza é mediada, isto o diferencia fundamentalmente dos demais animais. Para existir, a humanidade precisou desenvolver a capacidade de pôr entre si e a natureza um mediador: uma ferramenta, um instrumento. Tais instrumentos aumentam os poderes humanos. Porém, por instrumentos não se deve entender apenas ferramentas simples que respondem a necessidades práticas iminentes, como arcos, flechas ou utensílios de pedra lascada e polida. A linguagem, por exemplo, é instrumento criado pela humanidade e potencializa sua consciência para explorar o mundo natural, bem como comunicar-se com os outros seres humanos. Ademais, a linguagem, além de ser mediadora entre a exterioridade material e os demais seres humanos, a partir do momento em que começa a surgir na forma de sons razoavelmente articulados, também exerce influência sobre o desenvolvimento do aparelho fonador e do cérebro humano. A criação de instrumentos eleva o ser humano, das potencialidades físicas até as mais altas operações do pensamento.

“Essa produção aparece, primeiramente, com o aumento da população”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 87). Produção da vida: relação entre homem e mulher, família. Trata-se de uma relação com caráter duplo: por um lado natural, por outro lado social. Natural porque é atividade ligada aos instintos, porém, sua satisfação é determinada pela esfera social que pressupõe cooperação entre indivíduos. Mas o aumento da população não deve ser entendido apenas como reprodução dos indivíduos. Conforme se tornou mais complexa, a sociedade humana necessitou de mais indivíduos capazes de realizar diferentes tarefas e, com isto, desenvolve-se a divisão social do trabalho. Isso significa dizer que, executando-se diferentes tarefas, todos os indivíduos pertencentes a um determinado grupo garantem a sua manutenção e reprodução.

Os três pressupostos para a existência da história humana não são estanques. A partir do momento em que o ser humano passou

a exercer sua atividade produtiva sobre a natureza, ou seja, a partir do momento em que precisou transformá-la em alimento ou abrigo, também necessitou elaborar instrumentos e organizar-se socialmente. Os pressupostos integram uma totalidade, pois o instrumento criado influi no modo como se transforma a natureza e as relações sociais criam normas morais, regras e condutas que determinam a divisão de funções da atividade produtiva.

A humanidade distinguiu-se das demais espécies animais. O trabalho, sua atividade produtiva, é consciente e criou o próprio homem. Deste modo, o trabalho constituiu-se em categoria fundamental para compreender o desenvolvimento humano. Nesse sentido, “A atividade produtiva é, portanto, o mediador na ‘relação sujeito-objeto’ entre homem e natureza. Um mediador que permite ao homem conduzir um modo humano de existência, assegurando que ele não recaia de volta na natureza, que não se dissolva no ‘objeto’” (MÉSZÁROS, 2006, P. 79). Enquanto o vínculo dos outros animais com a natureza é imediato, transformando-a pela sua simples presença, o homem modifica a natureza em função de suas necessidades; para tanto, utiliza-se do corpo como instrumento de uma teleologia. O trabalho é a transformação permanente da natureza pelo homem. Cada produto do trabalho, cada invenção, é extensão de uma parte do corpo humano que potencializa as capacidades humanas (KLEIN e KLEIN, 2008). A partir das potencializações do corpo pela produção de instrumentos, o homem passa a distinguir-se da natureza. Contudo, permanece natureza:

Assim, a cada passo, os fatos recordam que nosso domínio sobre a natureza não se parece em nada com o domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, que não é o domínio de alguém situado fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada. (ENGELS, 2004, p. 24).

Para que isto ocorra, é necessário que a anatomia humana esteja em condições de garantir a satisfação de suas necessidades fundamentais – existência de indivíduos humanos vivos, organização corporal e, por meio dela, sua relação com a natureza. Por isso, as capacidades físicas tornaram-se importantes. A partir delas, a primeira divisão do trabalho é estabelecida: a divisão de funções

entre homem e mulher e, a partir desta, as diversas formações históricas da família. Esta divisão do trabalho opera em favor do interesse coletivo e não se opõe aos interesses do indivíduo. É a dependência coletiva e recíproca entre os indivíduos. O corpo humano é um pressuposto para a história humana e para a satisfação das necessidades fundamentais da humanidade. É uma força produtiva.

O trabalho desenvolveu a anatomia humana, e, junto com ela, a linguagem e a consciência do mundo. A mão, órgão de complexidade impressionante, só se tornou mão humana a partir do trabalho (ENGELS, 2004). Com o desenvolvimento da mão, o ser humano foi capaz de criar extensões do corpo: o machado, a lança, o arco e a flecha, por exemplo, potencializaram o alcance e a força dos membros humanos, transformando o homem de caça em caçador. A força humana foi expandida. Com os instrumentos criados, a humanidade tornou-se capaz de derrotar os maiores predadores, de subsumir a terra ao seu talento, de represar e mudar o curso dos rios, aprisionar e domesticar animais para sua companhia ou para seu alimento. A atividade produtiva do homem viabiliza, em primeiro lugar, a satisfação imediata de uma necessidade, mas cria, em segundo lugar, novas necessidades, que deverão também ser satisfeitas a partir da atividade produtiva. A produção de meios de vida dá indicativos sobre a produção da vida material.

Por outro lado, os sentidos humanos e os órgãos dos sentidos aperfeiçoaram-se pela influência do trabalho, elevando-os a níveis que nenhum outro animal pôde alcançar (LEONTIEV, 1978). Os sentidos humanizados, em seu pleno desenvolvimento, são superiores aos sentidos não humanizados: “O sentido do tato tornou-se mais preciso, o olho humanizado vê muito mais nas coisas que o olhar da ave mais perscrutante, o ouvido tornou-se capaz de perceber as diferenças e as semelhanças mais ligeiras entre os sons da linguagem articulada do homem”. (LEONTIEV, 1978, p. 72). O olho humano vê mais coisas em um objeto do que o olho de qualquer outra criatura; o ouvido humano diferencia e dá sentido a sons como nenhum outro ouvido na natureza; o paladar humano tornou-se extremamente sensível; o olfato humano é capaz de identificar odores os mais variados e o tato ganhou sentidos e significações que não existem para os demais animais.

O sentido musical do homem só é despertado pela música. A mais bela música *nada* significa para o ouvido completamente amusical, não constitui nenhum objeto, porque o meu objeto

só pode ser a confirmação de uma das minhas faculdades. Portanto, só pode existir para mim na medida em que a minha faculdade existe para ele como capacidade subjetiva, porque para mim o significado de um objeto só vai até onde chega o meu sentido (só tem significado para um sentido que lhe corresponde). Por conseqüência, os *sentidos* do homem social são *diferentes* dos do homem associial. Só através da riqueza objetivamente desenvolvida pelo ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades *humanas*). (MARX, 1989, p. 199).

O ser humano só se torna ser social quando o que é teórico desenvolve-se a partir da prática social real, efetiva e concreta. Os órgãos da individualidade (audição, tato, paladar, olfato, visão) são resultado da apropriação humana sobre a natureza, da relação homem-natureza. É a partir dos órgãos da individualidade que o cérebro humano pode sobrepor-se à natureza e possibilitar ao homem teorizar sobre as coisas do mundo, compensando suas limitações biológicas. Sua visão não tornou-se mais aguçada que a da águia, mas consegue ver muito mais porque é mediada pelo conhecimento e pela cultura. A capacidade de teorizar foi decisiva para a superação das dificuldades impostas pela natureza: a capacidade de compreender o movimento das estrelas no firmamento e antecipá-lo no pensamento contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da agricultura, por exemplo. A partir do momento em que passou a não ter que se ocupar por demais com as dificuldades impostas pela natureza, o homem pôde ocupar-se com as necessidades criadas socialmente. Assim, não há uma cisão entre teoria e prática no desenvolvimento da humanidade. Elas fazem parte do mesmo processo e o desenvolvimento de uma reflete-se imediatamente na outra. Elas se completam, incorporam-se, manifestam-se em cada concepção proferida pelos sons da linguagem.

### **3.2 A PRÁXIS: ESSENCIAL PARA COMPREENDER AS AÇÕES HUMANAS**

O modo como os homens se organizaram socialmente para suprir suas necessidades, tanto as fundamentais quanto as novas, deu origem aos diferentes modos de produção, que pressupõem

determinados modos de cooperação entre os indivíduos. Tanto o indivíduo quanto o modo de produção desenvolvido pelo conjunto de indivíduos são força produtiva. As condições materiais de vida já encontradas na natureza determinam, em grande escala, a forma como a atividade produtiva será realizada e, portanto, o modo como se organiza a forma societária não é apenas reprodução da existência física, mas forma determinada de atividade.

A atividade produtiva consciente do ser humano chama-se trabalho, porque é intencionalmente dirigida à satisfação de necessidades fundamentais, integrantes da totalidade de pressupostos a partir dos quais a civilização humana se ergue. Mas o ser humano não se reduz, nem se esgota no trabalho; quanto mais complexo se torna o trabalho humano, mais multiplicam-se as necessidades satisfeitas e por satisfazer, e a sociedade também torna-se mais complexa. Isto leva à progressiva complexificação da consciência e vice-versa, e, conseqüentemente, conduz à também progressiva divisão do trabalho, que só aparece quando já há divisão entre trabalho material e trabalho espiritual. “A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 35).

A práxis, então, é a categoria teórica sinalizadora de que o ser social cria objetivações que vão além do universo do trabalho, embora sejam dele dependentes em primeira instância: “A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas” (NETTO e BRAZ, 2009, p. 43). De fato, há objetivações humanas que, aparentemente, afastam-se do trabalho e, por isso, terminam por ser consideradas diferentes dele. As artes, a filosofia, as ciências, entre outras, são objetivações que, num primeiro momento, podem parecer que nada têm a ver com a atividade produtiva consciente do homem, no entanto, são originárias e dependentes do trabalho.

É importante frisar aqui que a prática, o trabalho humano, teleologicamente orientado, tem um significado diferente da ação prática pura e simples, sem reflexão e sem planejamento. Como vimos anteriormente, o trabalho é a ação consciente do ser humano em sua relação de transformação com a natureza, e, portanto, uma ação prática que requer e pressupõe antecipação mental, planejamento, ideias prévias. A concepção que considera a ação como algo diferente da reflexão e do pensamento pode ser chamada, de acordo com Vázquez (1977), de concepção prático-utilitária.

Esta concepção não transpõe a cotidianidade, não ultrapassa o fenomênico e, se implica alguma reflexão, esta não se faz em um contexto amplo de mediações sociais, mas unicamente na dimensão de sua existência imediata.

A concepção prático-utilitária separa teoria e prática em esferas diferentes, impondo uma consciência fragmentada. Supondo que teoria e prática “relacionam-se”, “integram-se” ou “sobrepõem-se”, entende-se essa relação como algo que se passa entre esferas diferentes do ser social, desvinculando-o de sua relação incontornável com o meio social e histórico. Ainda assim, a concepção prático-utilitária não é totalmente desvinculada da teoria, porém, esta consciência é falseada.

Ou seja, não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e auto-criação do homem – nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. (VÁZQUEZ, 1977, p. 15)

A inconsciência sobre as implicações amplas que envolvem as ações humanas levam ao entendimento de que o mundo é regido pela satisfação imediata de necessidades, e tudo aquilo que não se mostra capaz de produzir resultados imediatos passa a ser concebido como algo “imprático”. A concepção prático-utilitária retira do entendimento a anterioridade histórica das ações humanas, bem como as consequências futuras, uma vez que o planejamento necessita de conhecimento prévio da história. Assim, atividades artísticas e políticas só são reconhecidas quando integradas e subsumidas ao praticismo predominante. Quando não o são, considera-se que sejam “impráticas” ou improdutivas. A atividade teórica também se apresenta desta forma, porque a consciência comum não se reconhece nela e não a considera como algo ligado ao seu verdadeiro ser.

Retornando à questão da práxis, agora é possível compreendê-la a partir de um ponto de vista mais amplo. Entendida como atividade material do homem social (VÁZQUEZ, 1977), ela transcende o imediato da vida cotidiana e a ideação pura e simples do pensamento. Entendida a partir da práxis, e sendo a

práxis atitude humana transformadora, em que a consciência é fundamentação e instrumento de mudanças, transformadora e superadora do real histórico, a concepção prático-utilitária torna-se insuficiente para explicar a realidade e, portanto, também a Educação Física. Ao tomar a práxis como fundamento do conhecimento, eleva-se a consciência da realidade concreta ao nível de sua estrutura histórica. Como fundamento do conhecimento acerca do movimento humano, da aptidão física ou da cultura corporal, a práxis incorpora às ações práticas a anterioridade histórica e a potencialidade futura daquilo que se dá no presente. É a mediação entre o que já é conhecido e corporificado pela humanidade como potencialidade e aquilo que ainda está em gestação nas ações presentes.

A práxis avalia as ações no contexto que a determina. Todos os aspectos da realidade possuem conexões e influenciam-se mutuamente. O fato de não nos darmos conta de que existem as conexões entre os aspectos da realidade não significa que elas não existam. Significa apenas que não nos damos conta. É nossa capacidade de compreender o encadeamento e o movimento que limita nosso entendimento ao que é puramente fenomenológico. A práxis não é simplesmente unidade entre teoria e prática, porque isso significaria que teoria e prática são duas entidades originais e autônomas, pré-existentes. É o contrário: porque há práxis é que podemos diferenciar momentos aparentes e relativamente autônomos e originais. A ação é condição do conhecimento e vice-versa. “Este movimento é o movimento (na maior parte das vezes “inconsciente”) da própria realidade (social e histórica), não o movimento, nem do puro *pensamento* “teórico” (ainda que fosse na cabeça de um Marx), nem da pura ação “prática” (ainda que fosse a dos mais radicais “transformadores do mundo”) (GRÜNER, 2007, p. 104).

O resgate do verdadeiro sentido da práxis, de atividade real, objetiva e material do homem, que só é homem socialmente com e pela práxis não pode ser alcançado com a concepção prático-utilitária. Entretanto, a concepção comum não está mais perto da compreensão da práxis do que a concepção filosófica. Teoria e ação estão em interação e interdependência. A teoria só pode entrar em contradição com as relações sociais existentes quando essas relações estão em contradição com as forças produtivas existentes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POSSIBILIDADES DA SUPERAÇÃO DA PRÁTICA ALIENADA**

A partir deste ponto, já podemos retornar à questão da cisão entre teoria e prática na Educação Física com um olhar mais agudo aos fundamentos desta fratura. Do mesmo modo, podemos retornar às análises dos autores da Educação Física, compreendendo melhor seus avanços e suas limitações naquilo que tange à discussão sobre a questão da relação entre teoria e prática.

A partir do desenvolvimento teórico sobre a práxis, pode-se depreender que o pensamento humano só se desenvolveu e chegou ao planejamento e construção que tem nos dias de hoje por conta da necessidade primeira de resolver problemas práticos do dia-a-dia de nossos antepassados. A atividade prática é uma ação teleológica do homem sobre a natureza, mediada pelos instrumentos construídos, que são, eles mesmos, natureza modificada. E por teoria entende-se o reflexo do mundo material no cérebro humano. Embora seja primeira, a experiência prática não pode ser completa sem a elaboração teórica. Os aspectos teóricos influem, modificam a atividade prática, adaptando-a à constante luta pela existência. Por outro lado, a atividade prática redefine o pensamento e os conceitos, reestrutura o entendimento e, parte em função dos erros, outra parte dos acertos, o entendimento teórico sobre o mundo vivido desenvolveu-se a partir das ações conscientes dos seres humanos.

A primeira questão, e talvez a mais importante, que de certo modo aparece na análise dos autores apresentados, é a constatação de que predomina, no cotidiano da Educação Física, uma concepção prático-utilitária que rompe com a unidade do processo fazer-pensar-fazer. Trata-se de uma limitação que não é, de modo algum, exclusiva dos profissionais e estudantes de Educação Física, porém, é nesta disciplina que empenhamos nossa atenção.

A unidade entre pensamento e ação não se constitui como objeto de análise nos autores analisados, mas como sobreposição, relação ou justaposição. Apreendidos assim, pensamento e ação, teoria e prática, fazer e pensar acabam por ser entendidos como esferas diferentes e independentes, que ocasionalmente ou fortuitamente sobrepõem-se, relacionam-se ou justapõem-se. Somente assim haveria coerência interna entre o corpo de conhecimentos e uma prática profissional exclusiva, conforme Nahas e De Bem (1997).



As questões relativas aos conteúdos pretensamente exclusivos da Educação Física (atividade física, esportes, recreação e dança), quando coerentemente estabelecidos os limites entre o saber e o fazer, estabeleceriam um campo “prático” de atuação, exclusivo e socialmente justificado. Para Nahas e De Bem (1997), é a concepção prático-utilitária que fundamenta a relação entre “corpo de conhecimentos” e “prática exclusiva”. Considerada a partir do ponto de vista da própria Educação Física, os problemas da separação entre teoria e prática surgem como problemas da profissão, e não como problema histórico da civilização.

A partir da percepção prático-utilitária da cisão entre teoria e prática na Educação Física, Nahas e De Bem (1997) recorrem a proposições que não ultrapassam os limites da profissão (ou campo profissional). Sua reflexão permanece parcial, desconsiderando que o campo profissional é segmento de um processo societário mais amplo, historicamente construído pelos homens. Sua convicção de que a solidariedade seria o veículo pelo qual a sociedade se redime é fragmentada. Sem uma análise de conjuntura para o problema das relações sociais, os autores recorrem a soluções morais, em que uma qualidade idealmente projetada seria o corolário da mudança e da “minimização” das diferenças sociais. Tal visão não leva em conta a transformação material da sociedade, mas sua reforma, preservando uma desigualdade “minimizada”. Neste caso, a prática da atividade física não é algo que intencionalmente contribua com a transformação social, mas uma prática utilitária que não corresponde à necessidade humana de transcendência das atuais condições sociais.

Para Betti (2005), como vimos, teoria e prática também aparecem como instâncias distintas, esferas independentes que se “inter-relacionam”. A prática se destaca como sendo modelo de toda elaboração teórica, que só se justifica como legitimadora daquela. Para este autor, a dicotomia entre teoria e prática não parece ser um problema maior, mas apenas a falta de clareza na relação sobre qual delas deve ser posta como elemento principal na relação. Por isso, Betti (2005) foca sua atenção ao fenômeno da cisão, e não na sua superação. Com a afirmação de que só é possível entender a realidade *a posteriori*, o professor Betti parece destacar a ação prático-utilitária como o motivo primeiro para o pensamento teórico e o fenômeno da cisão entre teoria e prática surgiria a partir do momento em que a teoria se afastasse do fenômeno primeiro. Se, como pensa Betti, o pensar é submisso ao fazer, então é através da ação prática que a teoria se torna possível.

Betti (2005) não considera que o entendimento de que teoria e prática sejam elementos separados só é possível a partir da práxis humana. A atividade humana teleologicamente dirigida à satisfação de necessidades fundamentais, que é fato primeiro na constituição da práxis humana, não pode ser confundida com a ação prática sobre a qual deduz a base do pensamento. A atividade humana pressupõe pensamento e ação em reciprocidade plena, já que pensar e fazer são parte do mesmo movimento humano originado pelo trabalho e potencializado na práxis. Em Betti, essas instâncias aparecem fragmentadas em duas (prática, a primeira; teoria, a segunda).

Assim, mediante a perspectiva do professor Betti, pode-se pensar a pesquisa-ação como um avanço do ponto de vista metodológico, que, porém não supera a dicotomia entre teoria e prática. Entre outras coisas, a pesquisa-ação propõe a teorização sobre as questões pesquisadas *a posteriori*, ou seja, o fenômeno, ao ser observado, inspira e propõe questões para serem “teorizadas”. A própria escolha do objeto a ser pesquisado pressupõe e subentende sínteses teóricas anteriores, pois só se escolhe um objeto de pesquisa, seja lá qual for a metodologia adotada, a partir de um conhecimento teórico prévio. Portanto, a questão da pesquisa-ação não pode ser analisada sem que se entenda que não há a *a posteriori* em sua constituição, talvez nem mesmo em relação ao seu objeto de estudo.

É Bracht (1999), certamente, quem apresenta reflexões mais complexas e profundas em relação ao problema da cisão entre teoria e prática. Porém, ao identificar o fundamento da relação entre teoria e prática como a produção e a reprodução do homem, não considera que este é um dos pressupostos para o entendimento do ser humano como ser social. Os três pressupostos, como demonstrado neste texto, são integrados e inseparáveis, embora possam ser identificados separadamente. Isto só é possível porque em sua unidade sobressaem características que, apesar de serem distintas, são indispensáveis à existência da civilização.

Em Bracht (1999), permanece o entendimento de que a teoria e a prática apresentam-se como instâncias separadas, interligadas apenas pelos interesses políticos que perpassam a função da educação do corpo. Ainda assim, este autor representa um avanço importante quando identifica a educação do corpo como educação do homem. A “visão moderna” do corpo indicada por ele tem início com o iluminismo e inclui todas as chamadas “metanarrativas”, ou seja, as teorias que pretendem explicar a realidade a partir de suas próprias

categorias. Neste conjunto, podemos incluir a fenomenologia, o positivismo e o materialismo histórico e dialético. Na visão de Bracht (1999), todas elas circunscrevem o corpo numa esfera de submissão em relação ao pensamento. Pode até ser verdade para a fenomenologia e o positivismo, mas não é em relação ao Materialismo Histórico e Dialético.

Para o Materialismo Histórico e Dialético, como visto neste texto, é através do corpo que recebemos as impressões da realidade concreta, pelos sentidos sensibilizamos o cérebro, que estabelece as reflexões sobre o próprio ser que faz. As influências do mundo material são recebidas pela materialidade do ser social, seja ele capitalista, feudal ou grego. Porém, estas influências não são recebidas mecanicamente, são mediadas socioculturalmente pela humanidade (LEONTIEV, 1978). Como ser social, o homem é educado e preparado para assumir funções na civilização e no tempo histórico vivido, sua preparação para atuar na sociedade é uma necessidade trans-histórica da humanidade. (PINTO, 1989). A educação corporal não está relacionada apenas com a educação escolar, a Educação Física ou às pessoas com as quais se convive, mas com a totalidade do tempo histórico vivido e com as necessidades historicamente produzidas por uma civilização.

As considerações de Bracht (1999) sobre a educação do corpo descrevem, primeiramente, a alienação necessária do corpo na sociedade da propriedade privada. A Educação Física tem assumido, nos últimos dois séculos, a função específica de educadora do corpo. No entanto, todas as instituições sociais realizam esta função, assim como a educação matemática é especificamente tratada pela disciplina Matemática, mas se encontra em todas as instâncias da vida social. Quanto à alienação, esta é própria das sociedades de classes, portanto, está presente na educação, na Educação Física e em qualquer outra instância formativa do ser social no capitalismo.

Bracht (1999) não considera que a educação que produz o ser alienado também produz potencialmente a superação da alienação. Independentemente da forma societária (capitalista, feudal, escravocrata, tribal ou comunal), a educação é instituição necessária. Por isso, a educação do corpo é a educação do homem, educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano. Se isto acontece numa sociedade em que a alienação do trabalho é um fator preponderante, então esta educação será também alienante.

Com esta contribuição, pode-se concluir que pensar Educação Física, seja em seu caráter de bacharelado ou de licenciatura, é pensar em um campo de conhecimentos integrantes, fundamental no processo de formação do ser humano, posto que a educação do corpo é parte importante da formação humana. Entender a cisão entre teoria e prática refletida na Educação Física e as implicações da práxis significa compreender melhor o papel que se desempenha no mundo individualmente, como campo de trabalho (Educação Física), como classe social (trabalhador) e como ser histórico. Não há Educação Física sem uma concepção de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Sobre Teoria e Prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física. [Artigo]. **Revista Digital: Buenos Aires. Año 10, N° 91, Diciembre de 2005**. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm> , Acesso em 10/06/2010.

BRACHT, Valter. **A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física**. Cad. CEDES [online]. 1999, vol 19, n.48, pp. 69-88. ISSN 0101-3262.

ENGELS, Friedrich. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. IN: ANTUNES, Ricardo (ORG). **A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13 a 34.

GRÜNER, Eduardo. Leituras Culpadas: Marx (ismos) e a práxis do conhecimento. IN: BORÓN, Atílio; AMADEO, Javier e GONZÁLEZ, Sabrina. **A Teoria Marxista Hoje: Problemas e Perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007. PP. 101-142.

KLEIN, Lígia Regina; KLEIN, Bianca Larissa. Considerações críticas às noções de habilidade e competência, reivindicadas em propostas curriculares contemporâneas: relações entre trabalho, direito e educação. In: IV **Colóquio sobre questões curriculares**: s: currículo, teorias, métodos. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa; Edições 70, 1989.

---

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NAHAS, Markus Vinícius e DE BEM, Maria Fermínia Luchtemberg. Perspectivas e Tendências da Relação Teoria e Prática na Educação Física. IN: **Revista Motriz**. Rio Claro: vol 3, n. 2, 1997, pp. 73-9.

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo. Cortez Editora, 2009.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro; Editora Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo Cortez, 1989.

**Endereço do autor:**

Vilson Aparecido da Mata  
Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral  
Rua Jaguariaíva, 512 - Caiobá - Matinhos / PR  
CEP 83260-000 - Gabinete 8  
vdamata@hotmail.com



---

# **GRUPO DE GINÁSTICA GERAL DO CESUMAR: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**Marcela Garcia de Santana<sup>1</sup>  
Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>2</sup>**

## **RESUMO**

Este trabalho aborda a proposta de Ginástica Geral do Grupo Ginástico do Cesumar, como um recurso a ser implementado nas aulas de Educação Física Escolar e nos ambientes não formais de ensino, tais como clubes, associações comunitárias e outros espaços que permitam explorar os movimentos, em busca de desenvolver o repertório motor do praticante, bem como o orientando a uma prática sistematizada e prazerosa da atividade física. Dentro de uma visão pedagógica do movimento, esta proposta fundamenta-se nos princípios norteadores: Formação Humana e Capacitação, tendo como objeto de estudo a cultura corporal e como paradigma de orientação a Socialização/Sociabilização. Apresenta os conteúdos e as estratégias utilizados nas aulas de ginástica geral bem como a metodologia desenvolvida na mesma, tendo como meta o aumento da interação social por meio da vivência motora e exploração dos recursos de materiais tradicionais e não tradicionais da ginástica e das demais manifestações da cultura corporal do movimento. Como resultados nesses quatro anos pode-se observar que os acadêmicos participantes do projeto que atualmente compõem-se por 25 integrantes, desenvolvem atividades nas diferentes ambiências da

prática da educação física, levando a ginástica geral para o contexto da experimentação dentro e fora da escola, bem como reproduzindo os saberes junto as crianças da comunidade no Projeto GG Infantil, que atente crianças carentes de Maringá. Concluímos dessa forma, que o Grupo de Ginástica Geral do Cesumar tem oferecido e possibilitado romper com os estereótipos de uma prática excludente, colaborando assim para a construção de um novo paradigma no qual o refletir sobre o ser e o fazer se sobrepõem às especificidades da racionalidade técnica instrumental.

**Palavras-chave: ginástica demonstrativa; formação profissional; educação física escolar**

## 1. INTRODUÇÃO

O trajeto descrito nesse texto, fundamenta-se na perspectiva de um diálogo a partir de uma história construída por um grupo ginástico formado por acadêmicos do curso de educação física, que buscam conhecer, aprender e pesquisar o universo da ginástica e suas perspectivas de ação no contexto escolar ou fora dela. Objetivamos nesse sentido, apresentar o percurso histórico do grupo ginástico do Cesumar, apontando sua trajetória, estratégias metodológicas empregadas, elucidando a importância do grupo no processo de formação e capacitação do profissional de educação física para a atuação num contexto gímnico da educação formal.

A opção pelo trabalho do grupo de GG CESUMAR com foco na perspectiva da ginástica demonstrativa, ou *Ginástica Geral*<sup>3</sup>, ocorreu em função de ser esta uma forma de atividade que resgata o movimento humano e busca desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras individuais, levando em consideração o limite e as capacidades de cada aluno. Além disso, a ginástica geral permite que os praticantes possam explorar e criar novos movimentos, trabalhar em grupos e melhorar as capacidades motoras de maneira gradativa de acordo com seus limites (MARTINS, 2001).

Conhecendo a proposta de trabalho do grupo GG CESUMAR,

---

<sup>3</sup>O termo aqui apresentado será ainda Ginástica Geral, haja vista que esse tem sido um termo no qual a modalidade tem sido reconhecida academicamente, por seus precursores no Brasil, como, Elizabeth Paoliello de Souza, Eliana Ayoub, Ieda Barbosa Parra Rinaldi, Marco Bortoletto entre outros pesquisadores de renome acadêmico acolhem essa terminologia. No entanto, entendemos e respeitamos a definição utilizada pela FIG (2009) que renomeia essa modalidade oficialmente como Ginástica para Todos,



para apresentar o desenho descrito pelo grupo no período de 2006 a 2010, a proposição teórico metodológica que utilizaremos nesse texto sustentar-se - a numa pesquisa do tipo bibliográfica que segundo Martins Jr. (2009), é realizada por meio de fontes impressas e eletrônicas, que se sustentará em referenciais teóricos metodológicos da área bem como nos relatórios do Grupo Ginástico do Cesumar. Para tanto, o texto apresenta-se num primeiro momento trazendo as questões relacionadas ao conceito de ginástica geral, formação e capacitação humana como fundamentos básicos para a intervenção e atuação o histórico do grupo. Num segundo momento, apresenta o histórico, procedimentos metodológicos utilizados pelo grupo em seu processo histórico e, por fim o resultado de trabalho do grupo nesse período.

## **2. CONCEITUANDO O UNIVERSO DA GINÁSTICA GERAL**

A construção da trajetória histórica do grupo ginástico do Cesumar permitiu à seus integrantes uma visão estruturada e profissional orientada tanto no que se refere ao universo da ginástica ou da educação física, servindo como auxílio na formação profissional desses sujeitos, fornecendo métodos e caminhos que poderão ser utilizados no campo de atuação.

As abordagens teórico metodológicas nos remetem a uma gama de reflexões a cerca do trabalho do professor de educação física, uma vez que as práticas corporais no âmbito escolar ou não, tem sido colocada em segundo plano conforme aponta Ayoub (2007 p. 84), “a educação física brasileira restringe o seu conteúdo ao esporte deixando de lado a ginástica e outros temas da cultura corporal”. Nesse sentido o trabalho do grupo de estudo em ginástica geral, se sustenta na possibilidade de expandir essa prática por meio de novos profissionais que vivenciaram a ginástica enquanto elemento da expressão corporal.

A elaboração de projetos de extensão acadêmica é de extrema importância para formação profissional, haja vista que cabe as instituições de ensino responsáveis pela formação de professores permitir que os conteúdos sejam passados de maneira responsável a fim de que os futuros profissionais tenham domínio e segurança para o trabalho dentro e fora do âmbito escolar (AYOUB, 2007)

Por tanto a finalidade do projeto de ginástica geral é o de formar professores que busquem aprimorar seus conhecimentos e desenvolver novos projetos para que se possa expandir a ginástica geral de eficiente e responsável. Isto porque, a Ginástica Geral é tida como atividade física orientada ao lazer e caracteriza-se como sendo não – competitiva.

Para a FIG (1993) a ginástica geral pode proporcionar aos seus praticantes um crescimento humano e social sendo preservado o respeito à individualidade e ainda ser praticada com a consciência do valor do esporte a fim de que o praticante possa se sentir como parte do contexto esportivo.

A FIG Federação Internacional de Ginástica conceitua ginástica geral como “*Gymnastics for All offers a variety of activities suitable for all genders, age groups, abilities, and cultural backgrounds. Gymnastics for All activities contribute to personal health, fitness and well being – physical, social, intellectual and psychological*”.

Ainda Segundo a FIG a Ginástica Geral é uma pratica que se volta ao lazer, onde, todos indiferente de sexo, idade ou nível de aptidão podem participar, pois um buscando principalmente o prazer pela pratica da atividade. Além disso, a “Ginástica desenvolve a saúde, condição física e a interação social, oferece um vasto campo de atividades, respeitando as características, interesses e tradição de cada povo, expressados por meio da variedade e beleza do movimento corporal” (SOUZA, 1997).

Entendendo as características da Ginástica Geral podemos compreender a importância de sua difusão, uma vez que a mesma não precisa estar inserida no contexto educacional para ser aplicada, tornando possível a atuação do profissional do bacharelado, haja vista que a meta da Ginástica Geral é estimular: a criatividade, o bem estar e a união entre as pessoas proporcionando saúde aos seus praticantes (SOUZA, 1997).

Acredita-se ser possível que a ginástica possa ser contemplada nas mais diversas ambiências da pratica da atividade física, especialmente aquelas orientadas ao lazer e a perspectivas de uma vida saudável.

---

<sup>4</sup>Ginástica para Todos oferece uma variedade de atividades adequadas para todos os gêneros, idades, capacidades e origens culturais. Ginástica para Todos proporciona atividades que contribuem para o bem-estar - físico, social, intelectual e psicológico.

### 3. CONTEÚDOS DE GINÁSTICA GERAL

A caracterização da Ginástica Geral como atividade não competitiva acaba por diferenciá-la das demais modalidades da Ginástica, para tanto elas podem ser divididas em diferentes campos de atuação conforme sugere (SOUZA, 1997).

1) Ginásticas de Condicionamento Físico (englobam todas as modalidades com o objetivo de aquisição ou manutenção da condição física do indivíduo normal ou não atleta); 2) Ginásticas de Competição (modalidades competitivas, práticas gímnicas que se tornaram ginásticas esportivas); 3) Ginásticas Fisioterápicas (utilizadas na prevenção ou tratamento de doenças); 4) Ginásticas de Conscientização Corporal (reúnem as técnicas alternativas ou ginásticas suaves); 5) Ginásticas de Demonstração (baseiam-se na não competitividade e objetiva a interação e a integração sociais entre os participantes; é representada pela Ginástica Geral).

Inseridos no contexto da Ginástica Geral estão vários outros grupos de atividades que acabam formando essa “modalidade” que pode ser entendida como Ginástica em geral, que se apropria de elementos de outras modalidades para a realização de movimentos e ações corporais que dão origem as composições coreográficas expressas pelo seu caráter demonstrativo. Dentre esses grupos de atividades estão: a ginástica rítmica, aeróbica, ballet, dança, teatro, folclore, exercícios com aparelhos, acrobáticos, jogos esportivos, jogos de condicionamento físico (FIG, 1993).

Os conteúdos da Ginástica Geral estimulam a diversidade e a criatividade de seus praticantes proporcionando uma prática acessível a todos que procuram prazer, felicidade, divertimento, ludicidade e liberdade de expressão, uma vez que em seu contexto diferentemente das ginásticas competitivas não existem regras definidas e suas atividades são realizadas em grupo, resultando em uma maior interação social.

Assim, para diferenciarmos os conteúdos da Ginástica Geral das Ginásticas competitivas, Ayoub (2007) propõe uma tabela com as principais características de cada modalidade apontada.

<p><b>Ginástica Geral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrangente: ilimitado número de participantes</li> <li>• Não existem regras rígidas preestabelecidas</li> <li>• Caminha no sentido da ampliação</li> <li>• Comparação informal: não há vencedores ou “todos são vencedores”</li> <li>• Objetiva, sobretudo o prazer</li> </ul>	<p><b>Ginásticas de Competição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seletivas: Limitado número de participantes</li> <li>• Regras rígidas preestabelecidas</li> <li>• Caminham no sentido de especialização</li> <li>• Comparação formal, classificatória e definida por pontos: busca-se um vencedor</li> <li>• Objetivam, sobretudo, o vencer</li> </ul>
---	--

### **Formação Humana e Capacitação: Princípios Básicos da Proposta**

Podemos entender e diferenciar capacitação de formação humana, uma vez que formação humana segundo Maturana e de Rezepka (1995) *“tem a ver com o desenvolvimento do menino ou menina como pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável”*. Para que ocorra um bom desenvolvimento da criança faz-se necessário que a mesma seja orientada durante o seu crescimento, a fim de torná-la capaz de respeitar a si mesma e ao outro, permitindo a ela uma maior segurança de seu espaço no grupo social.

Por sua vez capacitação, *“tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo em que se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que queira vivenciar”* Maturana e de Rezepka (1995). No âmbito educacional a capacitação deve permitir que a criança tenha espaço para desenvolver suas habilidades e ampliar suas capacidades, e o professor deve orientar e fazê-la refletir sobre suas ações a fim de conscientizá-la como parte da experiência que se vive e que se deseja viver.

Segundo Souza (1997) socialização é o processo de aquisição de regras de convívio social dentro do grupo familiar já socialização é a adequação dos indivíduos as regras de convívio social. Dentro desse contexto a formação humana é o aspecto mais importante que deve ser abordado pelo professor enquanto formador de valores humanos sendo que a capacitação também deve estar vinculada a esse processo.

A capacitação é um caminho para a realização da tarefa educacional, ela acontece na prática do fazer, quando esta se dá numa situação de respeito mútuo entre o professor e o aluno. Ela só se confirma como uma capacidade de fazer e refletir sobre o fazer, quando o processo de aprendizagem ocorre com responsabilidade por aquilo que se faz.

## 4. HISTÓRICO DO GRUPO GINÁSTICO DO CESUMAR

O grupo ginástico teve seu início em 2006, com a professora Vânia de Fátima Matias de Souza, na coordenação do grupo, e na coordenação do curso a professora Jacqueline Nunes Pereira ambas docentes do curso de educação física do Cesumar, com a proposta de levar aos acadêmicos uma reflexão e um conhecimento mais estruturado da ginástica geral, possibilitando aos mesmos, uma vivência de uma forma de atividade pautada na diversidade de movimentos e exploração corporal com o intuito maior de capacitá-los profissionalmente, promovendo assim uma formação mais qualificada, uma vez que, somente a partir de uma mudança conceitual e estrutural tendo como base vivências e experimentações é que se consegue romper com a visão deturpada que se tem sobre a ginástica.

No início das atividades, o grupo contava com a participação de aproximadamente 12 acadêmicos do curso de educação física do Cesumar, que se reuniam uma vez por semana durante 3 horas, sendo que alguns permanecem até os dias atuais no grupo.

A partir do seu segundo ano de existência, as experimentações e explorações de movimentos deram origem às primeiras composições coreográficas, que foram apresentadas em eventos de outros cursos do Cesumar. Em seguida, as práticas foram se aprimorando originando novas coreografias que permitiram que as mesmas fossem apresentadas em outros eventos das cidades de Maringá e Região. Ainda nesse período também houve a participação do grupo no VI Fórum Internacional de Ginástica<sup>5</sup> realizado em Campinas – SP, no qual foi apresentada a coreografia: “*Formas*” montada

---

<sup>5</sup>O Fórum Internacional de Ginástica tem como principal finalidade expandir a Ginástica Geral e permitir que os estudantes e professores possam aprender e desenvolver seus conhecimentos por meio da troca de experiências sobre os diversos assuntos que circundam o universo da ginástica. Esse evento ocorre a cada dois anos e reúne profissionais e acadêmicos da área de Educação Física de vários lugares do Brasil e da América Latina, por isso é considerado o evento mais importante na área da ginástica no Brasil.

especialmente para esse evento, e, posteriormente apresentada em eventos na instituição e escolas da região.

As coreografias são criadas com a participação dos acadêmicos, que utilizam a criatividade para realizar e inventar novos movimentos de acordo as habilidades que melhor dominam e mais se destacam. Esse é um atributo da Ginástica Geral, pois permite que o praticante realize movimentos orientados para uma vivência motora que venham a melhorar o seu desenvolvimento e que respeite os seus limites e capacidades individuais, proporcionando uma visão mais humana da atividade física.

A Ginástica Geral permite o uso de aparelhos tradicionais ou não tradicionais da Educação Física e da Ginástica, sejam utilizados para a composição coreográfica, enriquecendo – a e permitindo que os movimentos corporais trabalhem em sintonia com os aparelhos dando uma maior originalidade para cada coreografia. Esse recurso aumenta o incentivo à prática e ainda pode oferecer uma maior interação social entre os participantes.

No trajeto do Grupo Ginástico do Cesumar podemos encontrar várias coreografias onde foram utilizados materiais alternativos para sua composição, tais como: “engradados de garrafas, cilindros de papelão, tampão de mesa e tecidos”. A utilização desses materiais nos proporcionaram uma infinidade experimentações de movimentos que gradativamente deram vida a coreografia.

#### **4.1. METODOLOGIA UTILIZADA PELO GRUPO GINÁSTICO CESUMAR**

O principal objetivo do grupo é o de proporcionar aos seus praticantes uma maior interação social, por meio de troca de experiências, onde cada um possui a oportunidade de demonstrar, explorar e aprimorar suas habilidades sejam elas advindas da ginástica ou de outras práticas, assim como aprender novos movimentos inerentes ao universo gímnico interagindo não apenas com o professor mas também com os seus colegas.

A metodologia utilizada permite aos praticantes a construção do conhecimento da ginástica, visando o aprendizado de uma visão mais humana que prioriza o prazer e o trabalho coletivo, buscando incentivar e capacitar o acadêmico para a construção de reflexões que permitam a expansão da ginástica geral em diferentes áreas educacionais.

A metodologia aqui descrita evidenciará o trabalho que o grupo ginástico do CESUMAR vêm utilizando desde a seu início, para tanto a metodologia foi dividida em duas partes: uma destinada ao aumento da interação social e à vivência e exploração de inúmeras possibilidades de movimento e a outra direcionada para a utilização e exploração dos recursos que o material proporciona.

## **4.2. INTERAÇÃO SOCIAL E VIVÊNCIA MOTORA NO GRUPO DE GG CESUMAR**

Intercâmbio de experiências entre os participantes e desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades individuais, com o intuito de aumentar os recursos a serem socializados, selecionando os movimentos conhecidos pela maioria e que permitem atingir o que chamamos de criação de uma linguagem comum de movimentos.

Na estrutura atual nos encontros do grupo são geridas dinâmicas que ocorrem da seguinte forma:

- Exploração de movimentos corporais em diversas formas coreográficas, tais como: formações em linhas retas, curvas e combinadas; formações em círculos, triângulos, quadrados, etc.
- Utilização das experiências motoras individuais e coletivas dentro das formas coreográficas descobertas.

Na montagem das composições coreográficas, são utilizados diversos elementos da cultura corporal, que buscam em seu contexto, retratar formas diferentes de sentir e de se expressar.

As construções coreográficas ganham sentido a partir do momento em que os participantes se reúnem para formar uma linguagem corporal que ao se inserir com a música tornam – se única. Pelos participantes são realizadas várias formações, que individualmente não tornariam a coreografia possível, por isso as composições são tão importantes na Ginástica Geral, pois um precisa confiar no outro para que se possa obter resultados satisfatórios, a partir desse ponto é que a Ginástica Geral ganha caráter mais humano, uma vez que sua prática só é possível quando o praticante respeita, conhece e aprende com o outro.

---

### **4.3. EXPLORAÇÃO DOS RECURSOS DE MATERIAIS TRADICIONAIS E/OU NÃO TRADICIONAIS NO GRUPO GG CESUMAR**

- Exploração dos recursos próprios do material;
- Exploração do material utilizando-se de movimentos característicos de outras modalidades esportivas, por exemplo: bolas de diferentes esportes em diferentes jogos, brincadeiras, danças, entre outros.
- Exploração de elementos das artes cênicas, por exemplo: interpretar uma determinada situação do cotidiano usando os materiais como parte da cena ou da vestimenta.
- Exploração de elementos das artes plásticas, por exemplo: na construção de cenários, aparelhos ginásticos improvisados, etc.
- Exploração de materiais que o meio oferece, como por exemplo: bambus gigantes, câmaras de pneu, caixas de refrigerantes, na construção de aparelhos ginásticos, em jogos, em danças, entre outros.

Os materiais enriquecem as coreografias e dão sentido ao movimento e expressões corporais. Esses materiais podem advir dos tradicionais aparelhos da Ginástica ou podem ser inventados e confeccionados pelo professor e pelos praticantes. Devemos ressaltar que quanto melhor elaborado e diferente for o material mais bonita a coreografia fica, portanto o uso da criatividade é um fator de grande importância nas composições.

Muitos materiais que são utilizados nas composições precisam de mais de uma pessoa para movimentá-lo, assim os movimentos são inventados a partir das possibilidades de experimentação que o próprio material proporciona e seus praticantes podem se apropriar de elementos do manejo da ginástica para enriquecer e dar forma as coreografias.

Toda formação coreográfica dentro da Ginástica Geral obedece ao princípio básico que é o respeito às individualidades e capacidades de cada indivíduo, tornando possível o seu desenvolvimento de forma gradativa e livre, por meio do aprendizado com o outro.



## 4.4. ESTRATÉGIAS USADAS NO GRUPO GG CESUMAR

Para motivar os descobrimentos individuais e coletivos, bem como a criatividade dos praticantes de acordo com as suas características, necessidades e expectativas, utilizam-se variáveis do movimento, em cada uma das formas de organização, tais como:

- Utilização e exploração de diferentes ritmos musicais, com a interpretação das emoções que a música inspira.
- Utilização das possibilidades de amplitude do movimento, por exemplo: passos curtos, longos, curtos e longos, etc.
- Utilização de deslocamentos em diferentes direções: para frente, para trás, para os lados, em linhas curvas, retas, combinadas, etc.
- Utilização de diferentes posições do corpo: em pé, sentado, deitado, em quatro apoios, etc.
- Utilização das variações do centro de gravidade do corpo: baixo, médio, alto.
- Utilização de variáveis de expressão corporal ou expressões afetivas, como por exemplo: executar um movimento com alegria, tristeza, raiva, etc.
- Utilização de diferentes expressões culturais, como por exemplo: dança (clássica, popular, folclórica, etc), teatro, mímica, jogos, lutas, etc.
- Utilização dos movimentos característicos das diferentes modalidades Ginásticas (Artística, Rítmica Desportiva, Aeróbica, Acrobática, etc.).

Os praticantes da Ginástica Geral executam essas atividades de forma livre, tendo espaço para a imaginação e criatividade o professor supervisiona o trabalho, podendo sugerir mudanças que venham enriquecer e ou facilitar a execução dos movimentos.

Além das praticas apresentadas anteriormente, no grupo os participantes se organizam e se dividem para a apresentação de oficinas que buscam estimular a pesquisa e agregar novos conhecimentos aos outros participantes, além de contribuir para sua formação enquanto docente. Esse método é um meio de intercâmbio de saberes que possibilitam que o aluno demonstre o conhecimento de outras modalidades que por

sua vez podem ser incorporadas pela ginástica.

Todo o trabalho da Ginástica Geral, das apresentações coreográficas e das oficinas, criam oportunidades de romper barreiras e desenvolver em conjunto valores humanos e sociais que permeiam essa prática, procurando fazer que o praticante reflita sobre suas ações a fim de alcançar a auto-superação, contribuindo dessa maneira para sua formação profissional.



Integrantes do GRUPO GG CESUMAR – 2010



Integrantes do GRUPO DE GG CESUMAR - 2007  
Fonte: Arquivo pessoal da prof. Vânia F. M.Souza

As atividades realizadas pelos acadêmicos do grupo de GG foram ampliadas no ano de 2009 e 2010 com a efetivação do grupo de GG para crianças carentes de Maringá, que tem atendido em torno de 50 crianças. Nesses encontros os acadêmicos colocam em prática as experimentações e vivências do grupo, bem como realizam projetos e pesquisas de conclusão de curso e iniciação científica.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos e métodos da Ginástica Geral levaram a compreensão da importância de sua disseminação no contexto da educação física não somente no âmbito educacional formal, mas também no informal de ensino. Nesse sentido faz-se necessário evidenciar que as Universidades são responsáveis por oportunizar aos acadêmicos uma vivência extra curricular que vise uma melhor preparação para o campo de trabalho, uma vez entendido que o professor é responsável por refletir e fazer refletir e por uma formação mais humana do sujeito.

O vasto campo de atuação da Ginástica Geral elucida a importância de sua prática em diferentes ambientes de ensino, uma vez que é composta por uma ampla experimentação motora que auxiliam no desenvolvimento geral do sujeito.

O grupo de Ginástica Geral tem conseguido atender aos objetivos que permeiam sua proposta, pois conta com a participação de vários acadêmicos que buscam desenvolver-se físico e intelectualmente por meio da reflexão da prática, tendo a possibilidade de levar os conhecimentos adquiridos e aplica-los fora da universidade, a fim de romper com a prática excludente que circunda o universo da ginástica especificamente no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

AYOUB, E. (Org.). Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontros de Ginástica Geral. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1997.

AYOUB, E., Ginástica Geral e Educação Física Escolar, 2. ed. Campinas SP: Editora da Unicamp, 2007.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG), **General Gymnastics manual**. Moutier:1993.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG),

---

**Gymnastics for All Committee**, Regulations Manual, 2009 Edition

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis, RJ; vozes, 2008.

MARTINS, M. T. B., **Ginástica Geral uma prática pedagógica na faculdade de Educação Física de Santo André**, 2001, dissertação (mestrado em educação) Centro Universitário Salesiano de São Paulo, S.P.. 2001

MATURANA, H., REZEPKA, S. N de. Formacion humana y capacitacion. Santiago: Dolmen, 1995.

SOUZA, E. P. M. de. A Busca do auto-conhecimento através da consciência corporal: uma nova tendência. Campinas, 1992, 88 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 1992.

Vânia de Fátima Matias de Souza  
R. Dr. Saulo Porto Virmond, 884, Jardim Novo Horizonte,  
Maringá – Paraná  
87005-090 – vaniamatias@cesumar.br

---

## EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES PARA NECESSIDADES ESPECIAIS

**Cristiane Takaki Arroyo**

### **RESUMO**

O universo das pessoas com necessidades especiais vem ocupando e demonstrando momentos importantes em nossa sociedade. A partir do momento que a inclusão passou de um movimento por parte de uma parcela da sociedade e tornou-se uma política adotada mundialmente, faz-se oportuno tratar o tema sob a perspectiva da sua concretização. Por se tratar de um fenômeno de extensa complexidade e de natureza multidisciplinar, nos propomos a estabelecer um breve resgate histórico do processo de inclusão e refletir sobre as propostas da disciplina Educação Física e Esportes para Necessidades Especiais no curso de Educação Física do CESUMAR. Conscientes da longa trajetória do processo inclusivo, é que apresentamos um estudo originado ao longo dos dez anos do curso de graduação em Educação Física do CESUMAR.

**Palavras-chave:** inclusão, educação física, necessidades especiais.

### **1. INTRODUÇÃO:**

Diante de tantas mudanças que vemos eclodir na evolução da

sociedade, o movimento da inclusão de pessoas com deficiência, tem ocupado um espaço reconhecido na última década. Tal movimento é resultado da visão social de um mundo democrático, no qual se pretende respeitar direitos e deveres de todos, sejam deficientes ou não. Com a inclusão, vimos gradativamente a tradicional integração dar lugar às políticas inclusivas, resultando na modificação dos sistemas sociais gerais.

Esse tema obedece a interesses e diferentes razões por parte da sociedade. Constatamos que alguns se aproximam do tema porque participam daquilo que Goffman (1998) chamaria de “círculo dos iniciados”. Significa que alguns têm contato com a deficiência ou a diferença, na forma de relações profissionais ou com instituições que atendem pessoas com necessidades especiais.

Segundo levantamento do IBGE (2000), 14,5% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. Durante muitos anos lutou-se para que incluíssem crianças e jovens com deficiências em salas de aula do ensino regular. Esse fato vem ocorrendo a cada dia, e concretiza naquilo que os pressupostos teóricos defendem como celebração das diferenças, direito de pertencer e valorização da diversidade humana (SASSAKI, 1997).

Face a esse panorama, é que a inclusão passou a ser praticada em vários segmentos sociais, e se consolidou no ensino superior de cursos de licenciatura e bacharelado. A disciplina Educação Física e Esportes para Necessidades Especiais do CESUMAR, tem tratado das ações pedagógicas da Educação Física de pessoas com deficiência, tanto no âmbito escolar como no desporto de rendimento.

Nessa perspectiva, a disciplina propicia um aumento do arcabouço de experiências em Ensino, Pesquisa e Extensão que se realizam nos atendimentos e participações docente e discente da instituição. As conquistas e resultados dessa nova realidade permitem uma mudança gradativa no comportamento da sociedade minimizando a cada dia, o preconceito às pessoas com deficiência.

## **2. EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES PARA NECESSIDADES ESPECIAIS**

Ao longo da história, podemos constatar que muitas culturas excluíram pessoas deficientes do convívio social. Por medo ou preconceito, ou simplesmente por considerá-las incapazes ou

---

diferentes, pessoas eram estigmatizadas por seus atributos físicos, sociais ou religiosos (GOFFMAN, 1982)

A aceitação das diferenças em uma sociedade não foi e não será eliminada dentro de um período predeterminado. Foi preciso estabelecer um movimento de inclusão social para minimizar os problemas gerados primeiramente pelo preconceito.

Tal movimento começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 em países em desenvolvimento, e vem se desenvolvendo fortemente nos primeiros dez anos do século 21. (SASSAKI, 1997).

A inclusão envolveu um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos pudessem ter acesso à educação de forma efetiva, independentemente do seu corpo apresentar deformidades ou necessidades especiais.

Ao nos referirmos ao corpo, é importante frisar que ele segue sendo o mesmo na história em relação à conformação, a anatomia, a fisiologia, e a aparência, ou seja, não muda. O que muda é o modo como ele é culturalmente considerado e socialmente aceito.

Até a década de oitenta, era muito comum associarmos esse corpo aos conceitos de *performance*, rendimentos e recordes. Esse foi um dos entendimentos ao longo de um período, mas não o único. A prática da atividade física pelo seu aspecto estético, simbólico, desafiador e social teve relevância nos últimos anos. (ARAÚJO, 1998)

A educação física pode contribuir para inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do esporte, lazer e recreação, e ter sua prática preocupada em atingir o aluno em sua totalidade. Deve proporcionar ao aluno o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente, na busca de sua independência e satisfação de suas necessidades.

Segundo Mantoan (2007), não existem métodos de ensino especiais para se ensinar os conteúdos para pessoas com deficiência. Mas requer envolvimento das instituições educacionais para atender todos os alunos, bem como a preparação dos professores, que deve passar pela naturalização de seus métodos, práticas de ensino e avaliações que se encontram defasados.

Essa preocupação consiste no fato de que pessoas com necessidades especiais constituem um largo espectro de crianças, adolescentes, adultos e idosos no que se refere a ação educativa, recreativa, desportiva e laboral (GORGATTI e COSTA, 2005).

Diante da constituição dos grupos e em virtude das limitações de cada indivíduo é que buscamos uma visão voltada para as ações que visam encorajar e promover a educação e atividade física para todos os cidadãos durante a vida.

Para Fanali (1980 apud ARAÚJO, 1998), a valorização quanto à prática de exercícios físicos para que o indivíduo ou um grupo chegue ao aperfeiçoamento das possibilidades morfofisiológicas e psíquicas de forma inclusiva e adaptada, cria um contexto com objetivos claramente terapêuticos ou reeducativos.

Por acreditar que a educação é uma prática de intervenção social e um conjunto complexo de perspectivas e enfoques para disseminação do conhecimento, a Educação Física e Esportes para Necessidades Especiais enquanto disciplina, tem desenvolvido projetos como “Atletismo para cegos – Transpondo as Barreiras da Visão”, “Formação de Atletas no Paradesporto” e “Educação Física e Esportes para Necessidades Especiais”. Utilizando-se dos recursos físicos e humanos do CESUMAR, a instituição desenvolve seu papel social, desportivo e científico.

Nesse aspecto, muitos alunos foram iniciados na prática da inclusão, e os resultados têm sido percebidos tanto no campo da licenciatura como do bacharelado. Tem se tornado mais comum e natural, a busca e satisfação por parte daqueles que lidam com a formação de pessoas na área da educação física para necessidades especiais.

O mérito dessa ação não será apenas proporcionar uma educação de qualidade a todos, mas eliminar atitudes discriminatórias, em ambientes que correspondam realmente às necessidades dos alunos. Exigirá, constantemente, mudanças para reorganização das classes, modalidades de ensino, conhecimento de meios para envolver o corpo docente e toda equipe de trabalho.

Educar seria essencialmente cultivar o indivíduo, potencializar sua natureza, propiciar desenvolvimento harmonioso da individualidade em consonância com as expectativas e exigências da sociedade (OLIVEIRA et al, 2002).



Nessa perspectiva, será preciso dimensionar esse movimento, que segundo Souza e Kramer (2001, apud OLIVEIRA et al. (2002), se estabelecem na provisoriedade que o caracteriza, superando-se modismos apressados, classificações levianas da prática escolar e propostas de mudanças rápidas e superficiais. Do contrário, a instituição de ensino, o aluno e o professor serão responsabilizados pelo fracasso da inclusão, e a sociedade seguirá sofrendo com a discriminação e preconceito.

A inclusão não deve ser encarada como uma tendência recente na educação, e não surgiu por acaso. Ela é fruto de um momento histórico e faz parte de um sistema social e econômico em transformação que veio para ficar. (GOFFMAN, 1997).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo, o tema da inclusão suscitará inúmeros debates sobre suas vantagens e desvantagens, demonstrando posições polêmicas e controversas da sociedade. Iremos deparar com posições que advogam a inclusão de todos os indivíduos independente de sua deficiência, em classes comuns, com a eliminação dos serviços de apoio e recursos auxiliares.

No outro extremo, presenciaremos posições que vêem a inclusão como utópica e inviável na realidade educacional (VOIVODIC, 2007).

Toda essa problematização vem sendo discutida no curso de educação física do CESUMAR, e que por vezes depara com as barreiras impostas pela sociedade. Porém, a busca contínua e permanente de novos conhecimentos e experiências para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva, deverão firmar-se a cada ano, na formação do aluno de Educação Física e Esportes para Necessidades Especiais.

### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.F. **Desporto Adaptado no Brasil: Origem, Institucionalização e Atualidade**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. INDESP, 1998.

Arnal, Leila de Souza Peres. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. 2007. 133 f. Dissertação

(Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2007.

BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação**. São Paulo: Brasilienses, 1992.

Goffman, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

GORGATTI, M. G. & COSTA, R. F. da. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri, Manole, 2005

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, M. K; REGO, T.C; SOUZA, D.T.R. (org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

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

VOIVODIC, M.A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down**. Editora Vozes, 2007.

**Endereço da autora:**

Cristiane Takaki Arroyo  
Cesumar - Maringá-PR  
(44)8832-3795 - arroyo@teracom.com.br

