

EDUCAÇÃO FÍSICA

Atividades & Temas

ELÓI MARTINS SENHORAS
JOÃO VICTOR DA COSTA ALECRIM
(organizadores)

EDITORA

2023

EDUCAÇÃO FÍSICA

Atividades & Temas

EDUCAÇÃO FÍSICA

Atividades & Temas

ELÓI MARTINS SENHORAS
JOÃO VICTOR DA COSTA ALECRIM
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se72 SENHORAS, Elói Martins; ALECRIM, João Victor da Costa (organizadores).

Educação Física: Atividades & Temas. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 269 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-53-3
https://doi.org/10.5281/zenodo.8216296

1 - Atividade Física. 2 - Educação. 3 - Educação Física. 4 - Estudos de Caso. 5 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação Física. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Classificação do Estado Nutricional e Hábitos
Alimentares em Praticantes de Musculação de uma Academia 13

CAPÍTULO 2 |
Conhecimento em Nutrição Esportiva entre Praticantes de Musculação 37

CAPÍTULO 3 |
Análise do Comportamento da Pressão Arterial em Exercícios de
Musculação Observando as Variáveis em Dois Tipos de Respiração 53

CAPÍTULO 4 |
Educação Física e Competência Motora em Crianças:
Uma Discussão Sobre a Participação da Família e das Políticas Públicas 67

CAPÍTULO 5 |
Uso da Atividade Física para Conhecer Destino Turístico 85

CAPÍTULO 6 |
Educação Física, Esportes e a Proposição de
Uma Linha do Tempo para a Aventura e Mídia 107

SUMÁRIO

CAPÍTULO 7 |
Inteligência Artificial e Educação Física:
Qual a (Possível) Repercussão do "ChatGPT"? 137

CAPÍTULO 8 |
Educação Física no Ensino Médio:
Examinando o Currículo da Cidade de São Paulo 159

CAPÍTULO 9 |
A Escolha pelo Curso de Educação Física da UNIFESP 185

CAPÍTULO 10 |
Produção de Conhecimento Vinculada a Formação de Professores de Educação Física
Para Atuação Junto de Pessoas Com Deficiência: Contribuições do UNIGEPAFA 211

CAPÍTULO 11 |
Contribuições das Metodologias *Online* de Dança
Para Pesquisas Decoloniais nas Universidades Brasileiras 235

SOBRE OS AUTORES | 255

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A presente obra, “Educação Física: Atividades & Temas”, foi escrita a várias mãos tendo o objetivo de fornecer uma visão panorâmica sobre este campo de atuação profissional e de pesquisas a partir do mapeamento do estado da arte na literatura científica e de uma abrangente agenda empírica de estudos que valoriza o debate científico e a pluralidade discursiva, metodológica e analítica existente no Brasil

Organizado em onze capítulos, este livro é o resultado de um trabalho coletivo desenvolvido em rede nacionalmente entre dezessete pesquisadores de distintas formações acadêmicas e expertises profissionais, comprometidos com a construção epistêmica do campo de Educação Física, a partir da troca de experiências e agendas temáticas a partir de instituições públicas e privadas de ensino superior nas macrorregiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste.

A natureza exploratória, descritiva e explicativa dos capítulos do presente livro combina distintas abordagens quali-quantitativas, paradigmas teóricos e recortes metodológicos de levantamento e análise de dados primários e secundários, as quais proporcionam uma imersão aprofundada em uma agenda eclética de estudos temáticos sobre o campo epistêmico (pensamento e ação profissional) da Educação Física.

O livro oferece um enredo acessível aos estudos contemporâneos do campo epistêmico da Educação Física, por meio de pesquisas que resultam em uma dupla natureza, muitas vezes hibridizante entre os marcos teórico-conceituais de abstração e a empiria da realidade educacional e profissional, fundamentando-se em uma perspectiva plural, desprovida de tecnicismos e jargões técnicos, que é orientada para fornecer uma abordagem assertiva.

Em nome de todas as autoras e autores envolvidos na produção desta obra, convidamos você leitor(a) para nos acompanhar nas discussões de debates empreendidos sobre o campo epistêmico da Educação Física a partir de um olhar fundamentado em uma instigante agenda de estudos que é empreendida a partir de um olhar científico brasileiro amalgado pela parceria e troca de experiências institucionais no país.

A indicação deste livro é recomendada para um potencial extenso número de leitores, uma vez que foi escrito por meio de uma linguagem fluída e de uma abordagem que valoriza o poder de comunicação e da transmissão de informações e conhecimentos, tanto para um público leigo não afeito a tecnicismos, mas interessado nas atividades e temas de Educação Física, quanto para um público especializado de acadêmicos, pesquisadores e profissionais atuantes na área.

.

Excelente leitura!

Prof. Elói Martins Senhoras

Prof. João Victor da Costa

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Classificação do Estado Nutricional e Hábitos Alimentares em Praticantes de Musculação de uma Academia

CLASSIFICAÇÃO DO ESTADO NUTRICIONAL E HÁBITOS ALIMENTARES EM PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO DE UMA ACADEMIA

Valéria Grifante

Marina Werner

A alimentação e a prática de atividade física vêm tomando um lugar considerável na vida das pessoas. Acredita-se que esses dois em conjunto levem o indivíduo a ter uma vida mais saudável (SEHNEM, 2015).

A modernidade traz consigo vantagens e desvantagem, pela facilidade em pedir um *fast-food*, contudo cheio de gorduras trans e aditivos químicos, entretanto facilitando a vida de quem não tem tempo para prepará-la ou até mesmo saboreá-la no conforto de suas casas. É notório que uma alimentação adequada com todos os macros e micronutrientes é de suma importância para que as inúmeras reações químicas que acontecem em nosso organismo estejam em constante homeostase (LIMA, 2015).

A procura pelo corpo bonito e saudável vem crescendo constantemente, seja por hipertrofia muscular, emagrecimento, saúde e bem-estar ou *hobby*. Academias de musculação são o carro chefe da procura pela melhora no condicionamento físico (REZENDE, 2016).

Nesse contexto, há uma enorme preocupação em relação a dieta que a população em geral vem seguindo, seja pela desinformação, seja pela condição financeira, ou pelo simples fato que a um clique nas redes sociais surgem milhares de dietas prometendo resultados rápidos e milagrosos, porém que podem ser

um perigo para quem não tem embasamento no assunto (LIMA, 2015).

Há um outro fator que desperta preocupação em relação aos praticantes de atividades físicas que é o consumo exagerado em relação a alguns macronutrientes. Sehmem e Soares (2015), realizou um estudo no Centro-Sul do Paraná que demonstra a ingestão excessiva de proteínas na dieta dos participantes e uma ingesta insuficiente em relação aos carboidratos. Para que uma dieta atenda às necessidades alimentares básicas do ser humano foi desenvolvido as Recomendações Diárias (RDA, em inglês DRIs), para que o profissional que irá elaborar um plano nutricional individualizado possa desenvolvê-lo de forma específica e eficaz.

O uso de suplementos também vem crescendo de forma exponencial entre essa classe. O problema é que esse consumo vem de forma desordenada e sem necessidade, muitos acreditam que a suplementação irá os conduzir a resultados rápidos, porém a maioria dos praticantes já atinge suas necessidades nutricionais pela alimentação (SANTOS, 2018).

Neste contexto, sabendo que a alimentação aliada a prática regular de atividade física tem transcendência na vida cotidiana, esse trabalho tem por objetivo avaliar o estado nutricional e analisar os hábitos alimentares dos praticantes de musculação de uma academia de Videira- SC.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo caracteriza-se de natureza quantitativa, com aplicação do método de levantamento de dados por meio de um questionário presencial e através do exame de bioimpedância. Foram abordados 45 praticantes de atividade física, de maneira aleatória ao

adentrar no estabelecimento antes da realização de qualquer exercício físico. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) sob parecer número 46563321.5.0000.5367.

O exame de bioimpedância que determina o Índice de Massa Corporal (IMC), percentual de gordura, percentual de massa magra, gordura visceral, taxa metabólica basal (TMB) e idade metabólica foram determinadas em Balança Digital de Controle Corporal de Corpo Inteiro HBF-514 OMRON até 150 kg. Esta balança utiliza a impedância bioelétrica através das mãos e pés. Ela também possui uma função de avaliação que ajuda a compreender o nível dos resultados (baixo, normal, alto, muito alto), e fornece relatórios de resultados anteriores. A HBF-514 calcula os parâmetros através do método de Impedância Bioelétrica (IB) ou Bioimpedância. A balança envia uma corrente elétrica extremamente fraca de 50 kHz e menos que 500 μA através do corpo para determinar a quantidade de tecido de gordura. A balança usa a Bioimpedância e os dados de altura, peso, idade e sexo para determinar a composição corporal. O corpo humano, devido à sua composição, possui uma resistência natural a passagem de corrente elétrica por seus tecidos, por isso os indivíduos realizaram a avaliação descalço sem meias e com roupas leves.

A balança foi higienizada com álcool 70%, após cada avaliação como medida de prevenção ao novo corona vírus – Covid-19. A altura foi verificada utilizando-se fita métrica inelástica fixada na parede em solo reto e firme, com indivíduo descalço, com os pés unidos, ereto e com calcanhar junto a parede.

A avaliação de consumo alimentar foi obtida através de questionário onde os frequentadores responderam individualmente dez (10) questões, quanto aos tipos e frequência de alimentos consumidos (de uma a três vezes no dia, ou semana, ou mês, ou

nunca), a utilização ou não de suplementos e porque faz exercício físico (saúde, estética, prazer ou todas).

RESULTADOS

O presente estudo identificou dados sobre as características antropométricas e dietéticas de 45 praticantes de musculação de uma academia de Videira- SC. Foram avaliados indivíduos de ambos os sexos, sendo 19 mulheres (42%) e 26 homens (58%).

A idade média encontrada foi de 27 anos ± 4,90, sendo que a faixa etária dos participantes oscilou entre 20 a 43 anos de idade.

Em relação ao peso corporal o sexo feminino obteve média de 62,48 kg ± 8,53, tendo como peso máximo 78,70 kg e peso mínimo 48,30 kg. Enquanto para os homens a média de peso corporal encontrada foi de 78,34 kg ± 13,22, tendo como peso máximo 111,80 kg, e peso mínimo 50,50 kg.

Quanto a aferição de estatura, observou-se uma média de 1,63cm ± 0,07 para o sexo feminino e 1,77cm ± 0,07 para o sexo masculino.

Tabela 1 - Classificação do estado nutricional dos praticantes de musculação conforme IMC

	Eutrofia	Sobrepeso	Obesidade
Masculino	n = 7 16%	n = 15 33%	n = 4 9%
Feminino	n = 15 33%	n = 3 7%	n = 1 2%
Geral	n = 22 49%	n = 18 40%	n = 5 11%

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao IMC (Índice de Massa Corporal), a média geral dos participantes demonstrou 25 kg/m² ± 3,79. Constatou-se que o IMC do sexo masculino está acima da média geral em comparação com sexo feminino, conforme mostram os dados na Tabela 1.

Quanto ao percentual de gordura (%CG) dos praticantes, os dados encontrados estão na tabela 2. Os participantes do sexo masculino obtiveram a média de 21,95 ± 6,21 de gordura corporal, segundo Lohman (1988) a classificação em ambos os sexos ficaria com percentual moderadamente alto (M = 20 a 24% e F = >25% a 29%) (STULBACH *et al*., 2011), sendo o valor máximo encontrado de 34,30 (CG%) e o valor mínimo de 7,40 (CG%).

Tabela 2 - Avaliação do percentual de gordura (%CG) e do percentual de massa magra (%MM) dos praticantes de musculação de ambos os gêneros

	Sexo masculino	Sexo feminino	Média geral
%CG	21,95	32,92	26,58
%MM	38,18	28,05	33,90

Fonte: Elaboração própria.

Em relação a porcentagem de massa muscular (%MM) dos praticantes do sexo masculino, obteve-se a média de 38,18 (%MM) ± 3,66, mostrando que em relação ao percentual de gordura eles contem mais massa muscular do que gordura isso explicaria o fato de seu IMC ser maior em relação ao sexo feminino.

Em contrapartida foi observado que os participantes do sexo feminino obtiveram maiores valores no percentual de gordura (%CG) onde foi encontrado valor de 32,92 na média geral ± 7,59, o valor máximo encontrado foi de 47,10 (CG%) e o valor mínimo de

12,20 (CG%), já a porcentagem de massa muscular do gênero feminino foi menor comparado com valor de porcentagem de gordura, o valor mediano foi de 28,05 (%MM) ± 3,02.

Quanto aos valores de gordura visceral (%GV), medida essa associada ao desenvolvimento de patologias cardíacas, distúrbios metabólicos e outras morbidades (EICKEMBERG *et al*., 2012), os valores encontrados estão na Tabela 3.

Os maiores valores foram encontrados nos praticantes do sexo masculino, valor máximo de 13,0 (%GV) sendo a média de 8,08 (%GV) ± 3,10, já no sexo feminino o valor máximo encontrado foi de 7,0 (%GV) e a média de 4,11 (%GV) ± 1,41. O valor obtido pela variável antropométrica foi classificado conforme as referências preconizadas pelos fabricantes da balança OMRON® HBF– 514C.

Em relação ao parâmetro de Idade Metabólica o qual se baseia na sua taxa metabólica basal (TMB) comparada com a TMB média de outros indivíduos da mesma idade cronológica (OMRON, 2021), valores da média geral foram de 1610,62 ± 285,45 em comparação entre os gêneros, o sexo masculino ficou com média de 1810,62 ± 197,55, já o sexo feminino com média de 1336,95 ± 92,70.

A TBM (Taxa Metabólica Basal), é o gasto de energia necessária que o organismo precisa para manter as funções vitais do corpo (respiração, batimentos cardíacos), isto revela que os maiores valores ficam registrados no sexo masculino por decorrência de questões fisiológicas (BRUNETTO, 2010), as quais demandam maior gasto energético diário, sendo os valores médios do sexo masculino de 1810,62 kcal/dia, e para o sexo feminino média de 1336,95 kcal/dia.

Tabela 3 - Variáveis de porcentagem gordura visceral (%GV), idade metabólica (IM) e taxa metabólica basal (TMB) de praticantes de musculação de ambos os gêneros

	%GV	IM	TMB
Masculino	8,08	46,04	1810,62
Feminino	4,11	30,79	1336,95
Geral	6,40	39,60	1610,62

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos dados obtidos do questionário alimentar sobre a frequência e quantidade de alimentos consumidos pelos praticantes, percebe-se uma grande variedade de diferentes hábitos alimentares. Segue abaixo tabela 4, contendo os dados referentes aos hábitos alimentares dos praticantes.

Tabela 4 - Hábitos alimentares dos praticantes de musculação

Hábitos Alimentares	Vezes ao dia (1 a 3)	%	Vezes na semana (1 a 3)	%	Vezes ao mês (1 a 3)	%	Nunca	%
Frituras	4	9%	23	51%	14	31%	4	9%
Frutas	35	78%	7	16%	0	0%	3	7%
Vegetais	33	73%	9	20%	0	0%	3	7%
Proteína	45	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Carboidrato	42	93%	2	4%	1	2%	0	0%
Gordura	22	49%	12	27%	7	16%	4	9%

Fonte: Elaboração própria.

Segundo a pirâmide alimentar adaptada 2013, a recomendação de ingesta de proteínas (1 porção) leite e derivados (3

porções), somando total de 4 porções diárias (GOMES, 2016). Na pesquisa notou-se um maior consumo deste grupo, sendo citado a maior frequência de consumo citada de uma a três vezes ao dia, sendo valor de porcentagem atingindo 100%, onde os 45 participantes (100%) relataram o consumo. Sugerindo que a ingestão diária recomendada não está de acordo com o recomendado, estando acima dos valores propostos, mostrando que os praticantes já atingem consumo alto de proteínas advindas de sua alimentação. Praticantes de musculação geralmente consomem proteínas em demasiada proporção, muitas das vezes por tendências veiculadas a mídia.

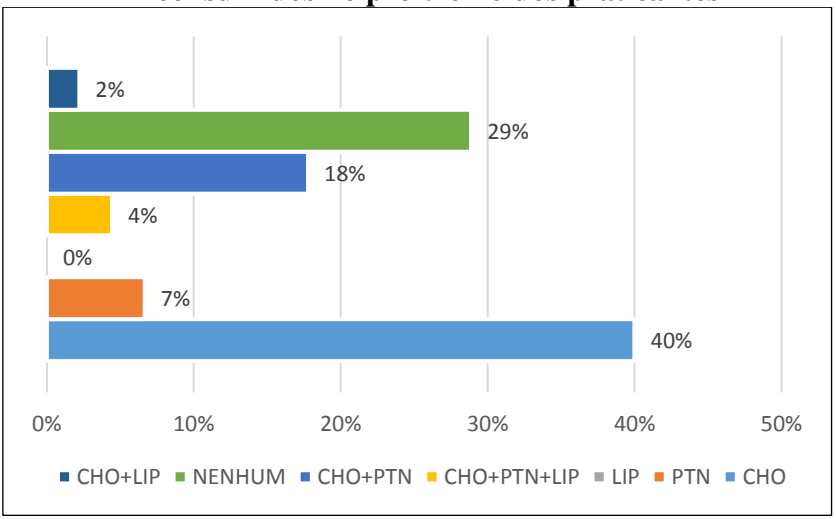
Com relação ao consumo diário de carboidratos sendo eles considerados alimentos energéticos importantes para a prática de atividade física, constatou-se dados inferiores aos de proteínas diárias consumidas sendo que 42 praticantes (93%) relatam consumir de uma a três vezes ao dia carboidratos, sendo que a recomendação é de 6 porções ao dia (GOMES, 2016). Também, a Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte (2009), recomenda que a ingestão de carboidratos seja superior, pois à demanda de energia é maior em exercícios físicos, também relata a baixa adesão do consumo correto do macronutriente em atletas (BRASIL, 2009).

O grupo das gorduras e frituras atingiu respectivamente 49% (n = 22) e 9% (n = 4) do consumo diário. Observou-se também no grupo das frutas e vegetais que 6 participantes (14%) nunca consomem tal alimento, sendo esses fundamentais para obtenção de micronutrientes (vitaminas, minerais, fibras).

Referente ao consumo de alimentos antes da prática de atividade física, ou seja, o pré-treino, o que chamou a atenção foi que 29% (n = 13), não possuíam o hábito de se alimentar antes de treinar, sendo 40% (n = 18) relataram se alimentar de fontes de carboidratos antes do treino, sendo estes com maior percentual comparados com outras fontes de macronutrientes.

No Gráfico 1 podemos observar o consumo alimentar antes do treino por grupo alimentar.

Gráfico 1 - Grupos de macronutrientes consumidos no pré-treino dos praticantes



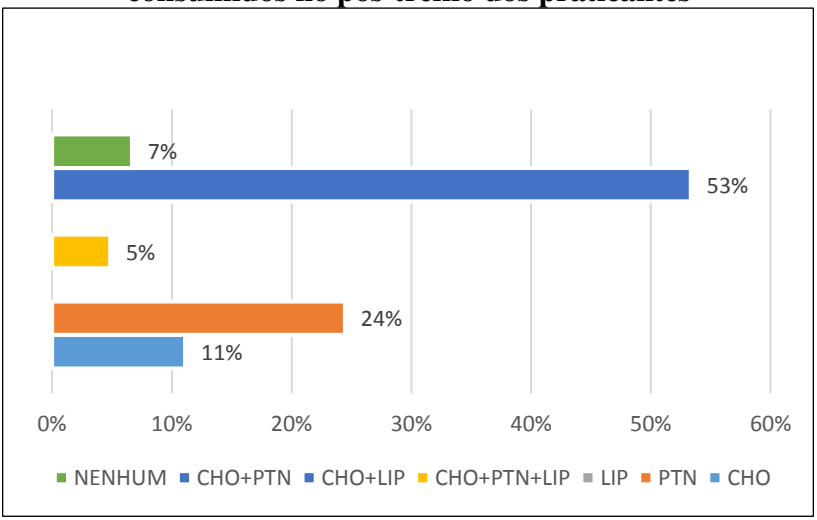
Fonte: Elaboração própria.

Referente a alimentação pós-treino, 53% (n = 24) dos participantes afirmaram consumir alimentos após o treino através de alimentos fontes de carboidrato e proteína, destas 11 (24%), consomem alimentos fontes de proteínas em seu pós-treino. No Gráfico 2 podemos observar a divisão dos grupos de macronutrientes nos pós-treino.

No que se refere ao uso de suplementos, 53% (n = 24) dos praticantes fazem o uso de suplementos e 47% (n = 21) não utilizam suplementos, sabendo-se que a maioria dos praticantes já atinge as

quantidades necessárias de proteínas na alimentação conforme questionário respondido.

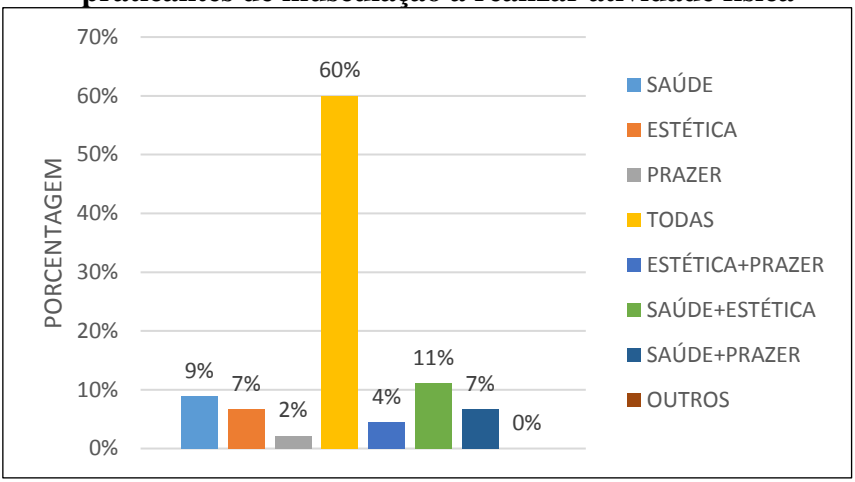
Gráfico 2 - Grupo de macronutrientes consumidos no pós-treino dos praticantes



Fonte: Elaboração própria.

No presente estudo, também foi verificado quanto ao posicionamento dos praticantes em relação ao porquê de praticar atividade física. Onde foi observado que 60% (n = 27) dos praticantes assinalaram a opção todas (prazer, estética, saúde), conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 - Motivos que levam praticantes de musculação a realizar atividade física



Fonte: Elaboração própria.

DISCUSSÃO

Com relação aos gêneros estudados nota-se que a população masculina tem maior participação nas pesquisas, em estudo de Santos e colaboradores (2019), com amostra de 63 participantes, analisaram que havia predominância do sexo masculino em seu estudo, sendo 57% do sexo masculino e 43% do sexo feminino. Enquanto Freitas e Ceni (2016), ao avaliarem os praticantes de musculação de Santa Maria – RS, também encontraram predominância do sexo masculino em seu estudo, sendo 88,8% sexo masculino e 11,11% sexo feminino.

Conforme estudo realizado por Dolinski e Matos (2018), a média de idade encontrada foi em torno de 27 anos, com predominância nesta faixa etária. Em relação ao peso, dados

encontrados por Silva Junior (2017), em estudo com praticantes de musculação à predominância das variáveis são maiores no sexo masculino em comparação com o gênero feminino sendo 82,39 e 60,77, respectivamente. Sehnem e Soares (2015), encontraram resultado semelhantes em relação à média de peso, 60,0 para mulheres e 78,1 para homens.

Conforme Ribas e colaboradores (2015), foi encontrado semelhança em valores medianos referentes a estatura. Segundo estudo de Silva (2019), com 89 praticantes de musculação de academias de Palhoça - SC, demostrou valores medianos de 25,5kg/m², sendo que a maioria do estudados foi classificado no parâmetro de eutrofia.

Para o parâmetro de IMC (Índice de Massa Corporal), o qual leva em conta o peso e altura do indivíduo sem diferenciar gordura e massa muscular, dado obtidos por Lins e Souza (2019), apontam IMC maior para os praticantes do sexo masculino comparados ao do sexo feminino (26,78kg/m² e 23,13kg/m²), respectivamente. Ao comparar os dados do IMC, Roth e Boscaini (2014), notaram que os indivíduos do sexo masculino apresentaram excesso de peso no marcador antropométrico em comparação ao gênero feminino. Bastiani e colaboradores (2018), encontraram valores de IMC classificados em sobrepeso maiores no sexo masculino em comparação ao sexo feminino sendo, 26,08% e 45,9% respectivamente, contudo o percentual de gordura nos praticantes do sexo masculino é classificado segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1995), como adequado (8 e 15%). Já para as femininas o percentual ficou classificado acima do adequado (24 e 27%).

Com relação a Gordura Corporal, um estudo realizado por Bernardes e colaboradores (2016), revelou a porcentagem de gordura (CG%) com maior predominância foi verificada no sexo feminino (mediana de 18,97%). Marchioro e Benetti (2015), afirmam não ser recomendado utilizar somente o marcador IMC para

classificar os praticantes de exercício físico quanto a composição corporal, pois o mesmo não difere massa magra de massa gorda. Em seu estudo realizado no município de Tenente Portela – RS, em praticantes de musculação, ambos os sexos apresentaram porcentagem de gordura corporal (CG%) acima da média, sendo assim com maior probabilidade de desenvolver doenças associadas a obesidade.

Nesta pesquisa foi observada a predominância do sexo feminino (32,92%) em relação ao percentual de gordura, similar aos resultados encontrados no estudo de Silva e colaboradores (2019), onde utilizou-se dois métodos de avaliação (Bioimpedância e Dobras Cutâneas), mostrando que para ambos os métodos o sexo feminino esteve com valores maiores comparados ao sexo masculino.

Silva Junior (2017) destaca em seu estudo a importância da utilização de várias ferramentas para análise de composição corporal, pois somente o IMC não distingue gordura de músculo, osso e resíduo. O gênero feminino apresenta estatura e massa magra menores que o sexo masculino classificando-as com peso ideal e para eles consequentemente classificando-os com sobrepeso ou obesidade.

O indicador de Gordura Visceral, o qual indica predisposição ao desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis, no estudo de Santos e colaboradores (2019), apontaram 19,2% dos homens se encontravam com valores elevados de gordura visceral.

Em relação a Taxa Metabólica Basal a qual avalia o gasto de energia em repouso de um indivíduo, em estudo de Dallago e colaboradores (2018), onde estudantes e profissionais de educação física que praticavam atividade física, relataram ingesta menor no consumo energético do que seu VET (Valor Energético Total), corroborando maior preocupação com sua estética e peso.

A pouca percepção a cerca de uma alimentação balanceada revela desiquilíbrio na ingestão de macronutrientes o qual podemos observar nos resultados da presente pesquisa, em estudo realizado em praticantes de atividade física na cidade de Pelotas - RS por Moreira e Rodrigues (2014), demonstram possuírem uma dieta hiperproteica (alta em proteínas) e hipoglicídica (baixa em carboidratos), sendo desnecessário a utilização de suplementos proteicos, dado que já atingem suas quantidades recomendadas desse macronutriente advindas da alimentação.

Quanto a ingestão de frutas constatou-se nesta pesquisa o baixo consumo das mesmas. No estudo realizado por Barbosa *et al*. (2015), relatou ingestão reduzida no grupo das frutas onde 63,3% dos participantes ingeriam de 1 a 2 porções por dia. Dados semelhantes aos do presente estudo onde a maioria dos praticantes consomem frutas e hortaliças abaixo do recomendado foram encontrados por Zanirati e colaboradores (2010), onde 69,3 e 91,2% respectivamente demostram consumo abaixo do recomendado para estes grupos de alimentos. O conhecimento básico sobre nutrição tem importante impacto sobre o desempenho dos praticantes dessa modalidade, pois há um engano sobre o que é uma alimentação balanceada. Dados obtidos por Amazonas e Cozer (2020), demonstram supressão no conhecimento sobre nutrição básica, sendo estas advindas de outras fontes informativas (televisão e redes sociais), corroborando a necessidade de uma orientação profissional.

A refeição que antecede o treino deve ser abundante em carboidratos para manter os níveis de glicose estáveis e ter melhor performance nos treinos e pobre em fibras e gorduras para não retardar o esvaziamento gástrico, sendo intermediária em proteínas (SBME, 2009).Valores similares aos encontrados neste estudo foram relatados por Oliveira e Faicari (2017), onde revelam que os praticantes ingerem mais carboidratos antes do treino e após o treino segue as proteínas, 64,6% e 30,7% respectivamente.

Em academias a utilização de suplementos é normal, pois os indivíduos almejam alcançar metas sem se preocupar com a saúde em si apenas com a estética, e na maioria dos casos não possuem conhecimento sobre os produtos utilizados, conforme os dados obtidos no estudo realizado por Viana (2017), 60% dos homens e 22% das mulheres fazem uso de suplementos, sem a indicação de um profissional habilitado para tal, podendo ocasionar em complicações a saúde. No estudo de Silva e colaboradores (2017), revelou que os praticantes em sua maioria 50% faziam o uso de suplementos por iniciativa própria e apenas 15,79% por indicação do nutricionista. Gomes e colaboradores (2017), relatam em estudo realizado em praticantes de treinamento de força 90% deles já utilizaram suplementos dos quais 55% ainda utilizam, e destes apenas 17% usam sob prescrição de um nutricionista. O Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) dispõe da Resolução n° 390/2006 (CFN, 2006), que regulamenta a prescrição dietética de suplementos nutricionais pelo nutricionista, tais medidas visam conter a auto prescrição. Zanettin; Ramoni; Cozer e colaboradores (2019), afirma ser indispensável a orientação nutricional acerca de quantidades corretas de alimentos no pré e pós treino dos praticantes.

É possível observar que grande parte dos participantes procura atividade física não só por um motivo específico, mas um conjunto de fatores. Sabe-se que diversos são os benefícios relacionados a prática regular de exercício físico, como: melhora da qualidade de vida, retardar o processo de perda de massa magra (processo fisiológico do corpo com o passar da idade), menor vulnerabilidade para o surgimento de doenças crônicas não transmissíveis, com destaque para as doenças cardiovasculares (DCVs) (TRAPÉ *et al*., 2018), além de maior agilidade, equilíbrio, composição corporal, resistência aeróbia, coordenação, flexibilidade, força e velocidade (MALACHIAS *et al*., 2016). Segundo Brito e colaboradores (2018), os resultados obtidos em seu estudo revelam que 40% dos praticantes procuram a musculação por

motivos de saúde, seguidos de estética e em menor proporção bem-estar. Nos indivíduos deste estudo a maioria dos participantes relataram procurar a academia por motivos de prazer, estética e saúde.

CONCLUSÃO

A partir desse estudo foi possível concluir que, existe diferença antropométrica entre os frequentadores do sexo feminino em relação ao sexo masculino. Sendo que os praticantes do gênero masculino apresentam composição corporal mais promissor (menor índice de gordura corporal e maior percentual de massa magra) quando comparado ao sexo feminino.

Também foi possível evidenciar que o IMC não é uma medida antropométrica adequada para classificar praticantes de atividade física, tendo em vista não levar em consideração a diferença entre massa magra e percentual de gordura. Há necessidade de se utilizar de outras avaliações como a bioimpedância, que conseguirá determinar o percentual de massa magra e de massa gorda.

Ademais, em relação ao consumo alimentar, há uma inadequação nos macronutrientes, sendo que os praticantes revelaram um consumo abundante em proteínas, e um desajuste em quantidades de micronutrientes (frutas e verduras) ficando defasado este importante componente.

Observou-se também em relação ao consumo de suplementos alimentares que a maioria dos participantes fazem o uso do mesmo sem necessidade, o que demonstra a necessidade da inclusão de um nutricionista em academias, para orientação adequada aos adeptos da prática de atividade física.

Portanto, a musculação aliada a alimentação balanceada, fornece efeitos benéficos a saúde e bem-estar, prevenindo o aparecimento de doenças e na melhora da composição corporal.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, E.; COSER, M. P. "Avaliação do conhecimento básico sobre nutrição e hábitos alimentares entre praticantes de exercício físico em academias". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 14. n. 85, 2020.

BASTIANI, D. C.; CENI, G. C.; MAZON, J. M. "Relação entre o consumo de carboidratos e composição corporal em praticantes de musculação de uma academia de Erechim-RS". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 17, n. 72, 2018.

BARBOSA, G. A. *et al*. "A intervenção e acompanhamento nutricional fazem a diferença? Associação entre praticantes de atividade física". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 9, n. 54, 2015.

BERNARDES, A. L.; LUCIA, C. M. D.; FARIA, E. R. "Consumo alimentar, composição corporal e uso de suplementos nutricionais por praticantes de musculação". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 10, n. 57, 2016.

BRASIL. Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte. "Modificações dietéticas, reposição hídrica, suplementos alimentares e drogas: comprovação de ação ergogênica e potenciais riscos para a saúde". **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, vol. 15, n. 3, 2009.

BRASIL. **Resolução n. 390, de 27 de outubro de 2006**. Brasília: Conselho Federal de Nutricionistas, 2006. Disponível em: <www.cfn.gov.br>. Acesso em: 23/02/2023.

BRITO, C. L. *et al*. "Consumo alimentar de indivíduos que frequentam academia de musculação". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 12, n. 75, 2018.

BRUNETTO, B. C.; GUEDES, D. P.; BRUNETTO, A. F. "Taxa metabólica basal em universitários: comparação entre valores medidos e preditos". **Revista de Nutrição**, vol. 23, n. 3, 2010.

DALLAGO, G.; CARDOZO, N. L. S.; ROSA, R. L. "Perfil e conhecimento nutricional de profissionais e estudantes de educação física de academias do vale do Itajaí". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 12, n. 72, 2018.

DOLINSK, J. G.; MATOS, E. J. V. "Avaliação do estado nutricional e adesão a dietas da moda por praticantes de atividade física de uma academia no município de Ponta Grossa – Paraná". **Revista Nutrir**, vol. 1, n. 10, 2018.

EICKEMBERG, M. *et al*. "Bioimpedância elétrica e gordura visceral: uma comparação com a tomografia computadoriza da em adultos e idosos". **Arquivos Brasileiro de Endocrinologia Metabólica**, vol. 57, n. 1, 2012.

FREITAS, R. R; CENI, G. C. "Avaliação nutricional de praticantes de musculação em uma academia de santa Maria- RS". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 10. n. 59, 2016.

GOMES, H. M. S. "Pirâmide alimentar: guia para alimentação saudável". **Boletim Técnico IFTM**, n. 3, 2016.

GOMES, R. M.; TRIANI, F. S.; SILVA, C. A. F. “Conhecimento nutricional de praticantes de treinamento de força”. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 11. n. 6, 2017.

LIMA, L. M.; LIMA, A. S.; BRAGGION, G. F. “Avaliação do consumo alimentar de praticantes de musculação”. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 9, n. 50, 2015.

LINS, T. C. L.; SOUZA, L. P. V. “Dieta pré e pós treino em praticantes de crossfit®: um perfil qualitativo do consumo de alimentos e suplementos”. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 13, n. 82, 2019.

MALACHIAS, M. V. B. *et al*. “VII Diretriz Brasileira de Hipertensão Arterial”. **Arquivos Brasileiro de Cardiologia**, vol. 107, n. 3, 2016.

MARCHIORO, E. M.; BENETTI, F. “Consumo de suplementos nutricionais por praticantes de musculação em academias do município de Tenente Portela-RS”. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 9, n. 49, 2015.

MOREIRA, F. P.; RODRIGUES, K. L. “Conhecimento nutricional e suplementação alimentar por praticantes de exercícios físicos”. **Revista Brasileira Medicina do Esporte**, vol. 20, n. 5, 2014.

OMRON. “Balança Digital de Bioimpedância de Corpo Inteiro HBF-514”. **Portal OMRON** [2021]. Disponível em portal eletrônico: <www.omronbrasil.com>. Acesso em: 20/02/2023.

OLIVEIRA, T. C.; FAICARI, L. M. “Avaliação da ingestão alimentar e suplementação em praticantes de musculação de academias de Hortolândia-SP”. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 11, n. 63, 2017.

REZENDE, M. C.; LIMA, T. A.; SANTOS, H. J. X. "Avaliação do Aporte Nutricional de Praticantes de Atividade Física em Academias no Município de Aracaju- SE". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 10, n. 60, 2016.

ROTH, K. D. T.; BOSCAINI, C. "Estado nutricional, exercício físico e uso de suplementos em indivíduos de uma academia da Serra Gaúcha- RS". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 8, n. 46, 2014.

SANTOS, I. V.; COSTA, T.; BORGES, E. L. "Hábitos alimentares e o uso de suplementos em indivíduos frequentadores de uma academia no município de Potirendaba-SP". **Revista Científica**, vol. 1, n. 1, 2019.

SEHNEM, R. C.; SOARES, B. M. "Avaliação Nutricional de Praticantes de Musculação em Academias de Municípios do Centro-Sul do Paraná". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 9, n. 51, 2015.

SILVA JÚNIOR, R.; ABREU, W. C.; SILVA, R. F. "Composição corporal, consumo alimentar e hidratação de praticantes de musculação". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 11, n. 68, 2017.

SILVA, J. R. **Satisfação com a imagem corporal em praticantes de exercícios físicos de academias em Palhoça- SC** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física). São Paulo: Ânima Educação, 2019.

SILVA, M. F. G.; SOARES, M. S.; SILVA, M. G. F. "Análise e comparação da estimativa do percentual de gordura corporal em praticantes de musculação". **Revista Expressão Católica Saúde**, vol. 4, n. 1, 2019.

SILVA, M. L. *et al*. "Consumo de suplementos alimentares por praticantes de atividade física em academias de ginástica em Cuité, Paraíba". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 11, n. 65, 2017.

STULBACH, T. *et al*. "Comparação entre índice de massa corpórea e porcentagem de gordura de desportistas de academias de ginástica do Município de São Paulo". **Revista Digital Buenos Aires**, vol. 16, n. 163, 2011.

TRAPÉ, A. A. *et al*. "Exercício Físico Supervisionado, Aptidão Física e Fatores de Risco para Doenças Cardiovasculares em Adultos e Idosos". **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, vol. 22, n. 4, 2018.

VIANA, M. F. "Avaliação do conhecimento de praticantes de musculação quanto à relação de exercício físico e alimentação"**.** **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 11, n. 62, 2017.

ZANETTIN, F. L.; ROMANI, L.; COZER, M. "Perfil antropométrico, hábitos alimentares no pré e pós-treino e percepção da imagem corporal de mulheres praticantes de treinamento funciona". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 13, n. 79, 2019.

ZANIRATI, V. F. *et al*. "Avaliação do estado nutricional e do consumo alimentar de praticantes de atividade física". **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, vol. 9, n. 2, 2010.

CAPÍTULO 2

Conhecimento em Nutrição Esportiva
Entre Praticantes de Musculação

CONHECIMENTO EM NUTRIÇÃO ESPORTIVA ENTRE PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO

Wellington Danilo Soares

Cinthya Vieira Mendes

Mariana Soares Guimarães

Gabrielle Vilela Alcântara

Alenice Aliane Fonseca

Vinicius Dias Rodrigues

Alimentar-se constitui como uma ação fundamental do indivíduo, ainda que pareça simples, essa atividade compreende diversos fatores como culturais, sociais e econômicos que interferem no bem-estar pessoal. Dessa forma, a alimentação saudável surge como uma ferramenta que auxilia na manutenção da qualidade de vida do indivíduo, uma vez que ela satisfaz todas as demandas corporais, ofertando os nutrientes necessários, sendo caracterizada por seu equilíbrio, diversidade de alimentos na proporção e qualidade adequadas para desenvolvimento e preservação do organismo (LAROCA; CAMARGO, 2016).

Além da alimentação saudável, tanto a atividade física quanto o exercício físico são fatores importantes na manutenção da qualidade de vida do ser humano. É importante aqui diferenciarmos atividade física (AF) de exercício físico (EF), sendo a AF toda atividade feita pelo corpo que é capaz de elevar o gasto energético de repouso. Já o exercício físico é um subgrupo da AF, individualizado e estruturado de maneira programada, repetida e

realizada com finalidades específicas, como a musculação (LOURENÇO *et al*., 2017; DE LIZ; ANDRADE, 2016).

Dessa forma, sabendo da necessidade tanto da alimentação saudável quanto da prática de exercícios físicos para manutenção da qualidade de vida, a nutrição esportiva tem de se destacado no mercado, uma vez que essa área é responsável por correlacionar esses dois temas (DE OLIVEIRA; TORRES; VIEIRA, 2008). Embora diversas circunstâncias interfiram no rendimento do indivíduo, o correto plano dietético é de suma importância para os praticantes de exercício físico, pois a sua correta distribuição de nutrientes, ajuda na prevenção de traumas, cansaço precoce e/ou excessivo e na demanda energética durante todo o treino (HERNANDEZ; NAHAS, 2009).

Pesquisas revelam que geralmente os indivíduos ativos almejam respostas imediatas, gerando assim um interesse por suplementos que melhore a sua estética e performance no esportiva, sendo que esses por diversas vezes são administrados sem a orientação de um profissional habilitado. Dessa forma é de fundamental importância a prescrição desses produtos pelo profissional competente, como o nutricionista esportivo (GALVÃO *et al*., 2017; MARXIMIANO; SANTOS, 2017; LOPES; SOUZA; QUINTÃO, 2014).

A procura por informações sobre os suplementos alimentares grande parte das vezes é realizado pela internet, em sites de pesquisa e redes sociais como o Instagram e não com um profissional qualificado. Muitas vezes há o recebimento de informações incorretas que podem acarretar danos à saúde dos consumidores (BERTOLETTI; SANTOS; BENETTI, 2016; STORLARSKI *et al*., 2018).

Dessa forma, sabendo que é crescente o número de pessoas que julgam entender sobre a nutrição esportiva, e além disso, o alto

índice de prescrição alimentar por parte de pessoas não capacitadas, o objetivou avaliar o real quadro do conhecimento sobre nutrição esportiva e suplementos alimentares em praticantes de musculação e a prevalência da prescrição e indicação de suplementos alimentares por indivíduos não capacitados para tal conduta, podendo trazer prejuízos para sua saúde.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, sob o parecer nº 3.979.515/2019. Trata de uma pesquisa de caráter descritivo, com abordagem quantitativa e corte transversal.

A amostra foi constituída de 180 praticantes de musculação, onde foi considerado um cálculo amostral com margem de erro de 5% e significância de 95% e com perda amostral de 30%, ambos os sexos e com idade igual ou superior a 18 anos. Foram incluídos os indivíduos que aceitaram participar de forma aleatória, que estavam no local durante dia da aplicação dos questionários e que possuíam idade igual ou superior a 18 anos e foram excluídos aqueles que não aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que não preencheram corretamente aos questionários e que tinham idade inferior a 18 anos.

Como instrumento foi utilizado um questionário validado de Almeida *et al*. (2009), e adaptado pelos pesquisadores para este estudo, contendo uma parte inicial de identificação com informações sobre sexo, idade, escolaridade, profissão, tempo de prática de musculação e se faz acompanhamento com nutricionista. E a

segunda parte foi composta por perguntas abertas e fechadas acerca da nutrição esportiva, como a função, necessidades e ricos do excesso de proteína para o organismo, nível de glicogênio muscular e performance, uso e funções de suplementos alimentares, entre outras.

Após o contato com os proprietários das academias solicitando autorização para a realização da pesquisa, os frequentadores que obedeceram aos critérios de inclusão foram convidados a participar do estudo e esclarecidos sobre a natureza da investigação científica, com espaço para questionamentos por parte dos mesmos. Todos que aceitaram participar de forma voluntária, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Todos os questionários foram aplicados pelos próprios pesquisadores, em uma sala reservada para este fim, preservando o sigilo dos dados e identidade do avaliado. A coleta de dados aconteceu nos meses de agosto e setembro de 2020.

RESULTADOS

Foram avaliadas 180 pessoas de 18 a 57 anos (29,8 ± 8,7 anos), com predomínio do sexo feminino (56,1%). Já em relação a escolaridade mais da metade dos participantes apresentaram Ensino Médio (35,6) ou Superior Completo (32,2).

No que diz respeito do tempo de prática de musculação a maior parte dos pesquisados são adeptos dessa modalidade de exercício há mais de um ano e meio (42,7%). Além disso, foi verificado que apenas uma minoria (3,9%) possuem acompanhamento nutricional (Tabela 1).

Tabela 1 – Apresenta dos dados que caracterizam o grupo amostral com valores de porcentagem real e absoluta (n = 180)

VARIÁVEL	OPÇÕES	N - %
Escolaridade	Médio completo	64 – 35,6
	Superior completo	58 – 32,2
	Superior incompleto	37 – 20,6
	Outros	24 – 11,6
Tempo de prática	0 a 6 meses	48 – 26,7
	7 a 12 meses	18 – 10,0
	13 a 18 meses	37 – 20,6
	+ de 18 meses	77 – 42,7
Acompanhamento Nutricional	Sim	7 – 3,9
	Não	173 – 96,1
Sexo	Masculino	79 – 43,9
	Feminino	101 – 56,1

Fonte: Elaboração própria.

Após a análise dos dados foi possível observar que nas questões envolvendo proteínas, apesar de não haver diferença significativa entre os erros e acertos, a maior parte dos indivíduos acertaram as respostas (Tabela 2).

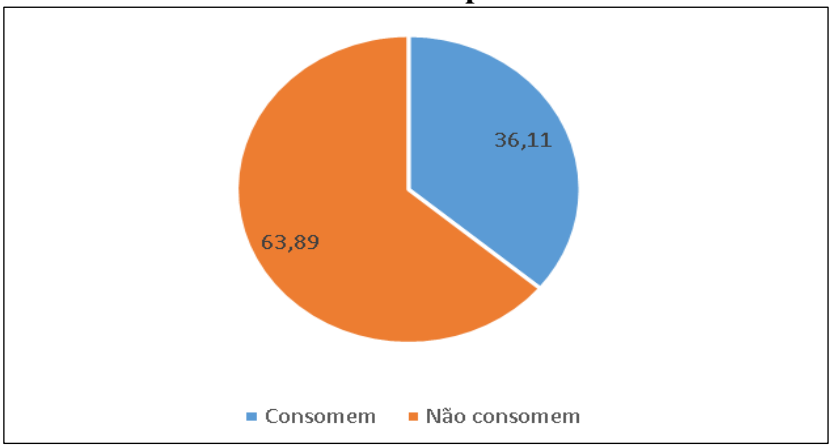
Nas questões envolvendo carboidratos, aproximadamente 78% dos participantes responderam de forma incorreta. E quando questionados sobre a finalidade dos suplementos 135 pessoas acertaram (gráfico 1).

Tabela 2 – Respostas dos avaliados sobre nutrição desportiva (n = 180)

QUESTÕES	ERROS	ACERTOS
Proteína é a principal fonte de energia para o músculo	33,9	66,1
Proteína em excesso pode sobrecarregar a função do fígado e rins	78,3	21,7
Indivíduos ativos (treino moderado a intenso) necessitam 3 vezes mais proteína que indivíduo sedentário	30,6	69,4
Indivíduos ativos (treino moderado a intenso) necessitam aumentar a ingestão de carboidratos quando comparados com indivíduos	76,7	23,3
O nível de glicogênio muscular (estoque de carboidrato) pode afetar a energia disponível durante o exercício.	78,3	21,7
A gordura da alimentação é importante na dieta do atleta por oferecer energia, vitaminas e boas fontes de lipídeos	77,8	22,2
Pular refeições é justificável quando é necessário promover rápida perda de peso	73,9	26,1
Dietas altamente restritivas em carboidratos além de promoverem perda de peso podem afetar positivamente na performance do exercício	56,7	43,3
Os alimentos termogênicos (ex: café, gengibre e pimenta) emagrecem independente da prática de exercício físico	75,0	25,0
Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira, conforme a finalidade dos suplementos alimentares. (1) Whey Protein ( ) Aumento do peso (2) Creatina ( ) Aumento da desempenho (3) Hipercalórico ( ) Aumento da massa muscular (4) Termogênicos ( ) Perda de peso	25,0	75,0

Fonte: Elaboração própria.

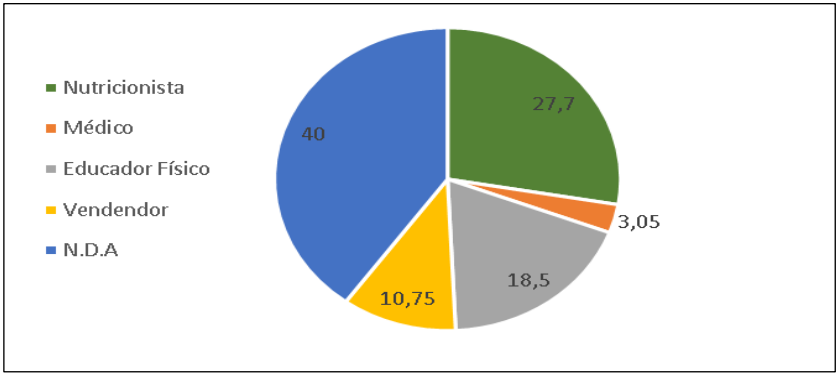
Gráfico 1 - Consumo de suplemento alimentar



Fonte: Elaboração própria.

Quanto a indicação para o uso dos suplementos foi possível observar que 27,7% das indicações partiram do profissional nutricionista, apesar de grande parte da amostra ter indicações de outras fontes como a internet (gráfico 2.

Gráfico 2 - Indicação quanto ao uso do suplemento alimentar



Fonte: Elaboração própria.

DISCUSSÃO

Nosso estudo o objetivou avaliar o real quadro do conhecimento sobre nutrição esportiva e suplementos alimentares em praticantes de musculação. Entre os participantes houve predominância no sexo feminino na pratica da musculação. Estes resultados divergem dos estudos feitos por Gomes, Triani e Silva (2017) e Santos e Pereira (2017). Já com relação ao grau de escolaridade a maior parte da amostra possui Ensino Médio completo o que vai de encontro aos estudos de Gomes, Triani e Silva (2017).

Quanto a pratica de atividade física, mais da metade dos participantes praticam musculação a mais de um ano e meio. Corroborando com nossos achados uma pesquisa realizada por Lopes *et al*. (2015) que teve como objetivo verificar o uso de suplementos alimentares por desportistas inseridos em academias, bem como o conhecimento prévio destes a respeito dos princípios básicos de nutrição, avaliando 348 pessoas e evidenciou que 61,38% faziam musculação há mais de um ano.

Fato preocupante e digno de nota foi verificar que somente uma minoria dos avaliados (3,9%) buscaram acompanhamento de um nutricionista. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo feito por Almeida, Siqueira e Almeida (2016) que buscou demonstrar a necessidade do acompanhamento nutricional para alcance dos objetivos desejados com a prática do exercício físico, onde foi avaliado 47 mulheres e os resultados encontrados demonstraram que apenas 15% possuíam acompanhamento nutricional.

A nutrição é de fundamental importância para um bom desempenho físico, pois garante o essencial para que o corpo exerça um bom trabalho biológico e substâncias químicas básicas para

retirar e utilizar a energia nutriente presentes na comida podem proporcionar. E isso serve como suporte aos atletas, levando ao desempenho máximo em treinamentos e competições (OLIVEIRA *et al*., 2008). Em seu estudo, Monteiro e colaboradores (2017) avaliaram o nível de conhecimento nutricional de praticantes de exercício físico de academias do distrito de Belém, e entre os 70 participantes da pesquisa, apenas 35,71% realizavam o acompanhamento nutricional.

Com relação a questões relacionadas à proteína, a maioria dos participantes não demonstraram conhecimento acerca desse assunto, pois houve uma alta incidência de erros. Ponto negativo e alarmante, uma vez que, o excesso de proteína pode ser prejudicial, visto que pode sobrecarregar a os rins e fígado (ALVES *et al*., 2012).

Em relação aos carboidratos, foi encontrado um alto índice de erros. Coadunando com nossos achados a pesquisa feita por Lopes e Colaboradores (2015) como resultado evidenciaram um maior nível de erros, visto 53,5% dos participantes não possuíam conhecimento sobre esse macronutriente. Garcia (2018) diz que o consumo excessivo de alimento está fortemente ligado ao excesso de peso, hiperglicemia, resistência à insulina, doenças cardiovasculares, renais, hepáticas e outras. Enquanto a falta dele pode acarretar fadiga precoce e queda de rendimento durante os exercícios físicos, principalmente de alta intensidade (DUHAMEL *et al*., 2006).

Em relação a importância do consumo de lipídeos na alimentação do atleta somente 22,2% compreendem sobre a real importância desse macronutriente, já que ele é essencial a manutenção da qualidade de vida e desempenho no esporte, além de sua ação no fornecimento de energia, garantia do transporte para as vitaminas lipossolúveis e ótimas fontes de ácidos graxos essenciais (RODWELL *et al*., 2017). O percentual de acertos encontrados na nossa pesquisa, diferem dos achados de Almeida *et al*. (2009) que

teve como objetivo avaliar o conhecimento sobre nutrição esportiva e a prevalência do uso e indicação de suplementos alimentares por profissionais de Educação física atuantes em academias e por fim concluíram que 73% desses profissionais entendem a importância desse macronutriente.

Quando questionados sobre suplementos alimentares, a minoria dos participantes faz o uso desses produtos, indo contra os resultados obtidos por Lopes *et al*. (2015), visto que em sua pesquisa, mais da metade dos entrevistados (54%) consumiam os suplementos. Contudo, os resultados obtidos quanto a indicação desses produtos condiz com os resultados encontrados pelo mesmo estudo citado anteriormente. Apesar de haver mais erros nas questões como um todo, quando questionados sobre a finalidade de cada suplemento houve um 75% de acertos.

Nosso estudo apresenta limitação inerentes de pesquisas com desenho transversal, na impossibilidade de estipular uma relação de causa e efeito.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados encontrados foi possível depreender que ainda há uma alta incidência de equívocos relacionados a nutrição esportiva, visto que apesar de correlacionarem bem a finalidade dos suplementos alimentares quando se trata de macronutrientes os erros persistem.

Além disso, vale ressaltar que a maior parte das pessoas que consomem suplementos não possuem indicação do nutricionista. Portanto, fica evidente a necessidade de orientação do profissional habilitado para prescrição e esclarecimento às questões relacionadas a nutrição esportiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. *et al*. "Avaliação do conhecimento sobre nutrição esportiva, uso e indicação de suplementos alimentares por educadores físicos nas academias de Passo Fundo/RS". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 3, n. 15, 2009.

ALMEIDA, E. J. N.; SIQUEIRA, R. C. L.; DE ALMEIDA, J. Z. "Acompanhamento nutricional e exercício físico: alcance dos objetivos desejados". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 10, n. 56, 2016.

ALVES, T. O. *et al*. "Estimativa do consumo de proteínas e suplementos alimentares por praticantes de musculação em uma academia da baixada fluminense, Rio de Janeiro". **Corpus Et Scientia**, vol. 8, n. 1, 2012.

BERTOLETTI, A. C.; SANTOS, A.; BENETTI, F. "Consumo de suplementos alimentares por praticantes de musculação e sua relação com o acompanhamento nutricional individualizado". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 10, n. 58, 2016.

DUHAMEL T. A. *et al*. "Comparative effects of a low-carbohydrate diet and exercise plus a low-carbohydrate diet on muscle sarcoplasmic reticulum responses in males". **American Journal of Physiology-Cell Physiology**, vol. 291, 2006.

GALVÃO, F. G. R. *et al*. "Importância do nutricionista na prescrição de suplementos na prática de atividade física: revisão sistemática". **Revista e-ciência**, vol. 5, n. 1, 2017.

GARCIA, J. L. **Impacto da ingestão de carboidratos simples e gordura sobre parâmetros metabólicos, inflamatórios e pró-**

oxidantes no plasma e no tecido adiposo independente de obesidade (Dissertação de Mestrado em Patologia). São Paulo: UNESP, 2018.

GOMES, R. M.; TRIANI, F. S.; DA SILVA, C. A. F. "Conhecimento Nutricional de praticantes de Treinamento de Força". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 11, n. 65, 2017.

HERNANDEZ, A. J.; NAHAS, R. M. "Modificações dietéticas, reposição hídrica, suplementos alimentares e drogas: comprovação de ação ergogênica e potenciais riscos para a saúde". **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, vol. 15, n. 3, 2009.

LAROCA, R.; DE CAMARGO, A. T. "Alimentação Saudável: importância também na adolescência". **Cadernos PDE**, vol. 1, 2016.

LIZ, C. M.; ANDRADE, A. "Análise qualitativa dos motivos de adesão e desistência da musculação em academias". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 3, n. 3, 2016.

LOPES, F. G. *et al*. "Conhecimento sobre nutrição e consumo de suplementos em academias de ginastica de Juiz de Fora, Brasil". **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, vol. 21, n. 6, 2015.

LOPES, I. R.; SOUZA, T. P. M.; QUINTÃO, D. F. "Uso de suplementos alimentares e estratégias de perda ponderal em atletas de jiu-jitsu de Ipatinga-MG". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 8, n. 46, 2014.

LOURENÇO, B. D. D. *et al*. "Atividade física como uma estratégia terapêutica em saúde mental: revisão integrativa com implicação para o cuidado de enfermagem". **Escola Anna Nery**, vol. 21, n. 3, 2017.

MAXIMIANO, C. M. B. F.; SANTOS, L. C. "Consumo de suplementos por praticantes de atividade física em academias de ginástica da cidade de Sete Lagoas-MG". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 11, n .61, 2017.

MONTEIRO, R. C. M. *et al*. "Avaliação do nível de conhecimento nutricional de praticantes de exercício físico de academias do distrito de Belém". **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, vol. 5, n. 5, 2017.

OLIVEIRA, E. R. M.; *et al*. "Importância dada aos nutricionistas na prática do exercício físico pelos praticantes de musculação em academias de Maceió". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 2, n. 11, 2008.

OLIVEIRA, E. R. M.; TORRES, Z. M. C.; VIEIRA, R. C. D. S. "Importância dada aos nutricionistas na prática do exercício físico pelos praticantes de musculação em academias de Maceió – AL". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 2, n. 11, 2008.

RODWELL, V. W. *et al*. **Bioquímica Ilustrada de Harper**. São Paulo: Editora Artmed, 2017.

SANTOS, E. A.; PEREIRA, F. B. "Conhecimento sobre suplementos alimentares entre praticantes de exercício físico". **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, vol. 11, n. 62, 2017.

CAPÍTULO 3

Análise do Comportamento da
Pressão Arterial em Exercícios de Musculação
Observando as Variáveis em Dois Tipos de Respiração

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DA PRESSÃO ARTERIAL EM EXERCÍCIOS DE MUSCULAÇÃO OBSERVANDO AS VARIÁVEIS EM DOIS TIPOS DE RESPIRAÇÃO

Pedro Jorge Cortes Morales

Elaine Cristina Hornschuch Barbosa

Eduarda Eugenia Dias de Jesus

Alexandre Rosa

Fernando Faitarone Brasilino

Fabricio Faitarone Brasilino

Através do desenvolvimento mundial, consequentemente vem ocorrendo mudanças no estilo de vida da população, influenciando gravemente na inatividade física populacional aumentando assim a porcentagem de obesos e hipertensos. A hipertensão, segundo Guyton (1988) significa "pressão aumentada do sangue", que significa pressão arterial elevada. Para tal, o acompanhamento da pressão arterial (PA) está se tornando cada vez mais comum e importante para se obter uma vida saudável e controlada.

A PA é a pressão que seu sangue exerce nas paredes de suas artérias, e pode ser expressa por dois números: pressão arterial sistólica (PAS) e pela pressão arterial diastólica (PAD). Quando aumentamos o fluxo sanguíneo através de um exercício físico, a sistólica aumenta gradativamente já nos primeiros minutos, enquanto a diastólica permanece relativamente igual (MCARDLE, KATCH; KATCH, 2002). A expressão mais comum para essa pressão é 120/80. Por exemplo, se a pressão sanguínea de uma

pessoa se apresentar como 210/125, quer dizer que a pressão sistólica se apresenta em 210 mm Hg e a pressão diastólica se apresenta em 125 mm Hg (GUYTON, 1988).

A hipertensão, nos casos avançados, deve ser acompanhada de medicação e uma equipe interdisciplinar. Em outros casos pode ser controlada através da mudança de hábitos diários, como alimentação e prática da atividade física regular. O exercício exerce um papel terapêutico importante para a regulação da pressão arterial em pessoas hipertensas (BRANDI; VIRTUOSO, 2008). Entretanto é necessário tomar cuidado com os descansos e principalmente as respirações. O tipo de respiração a ser empregada na realização de programas de treinamento resistido pode ser um aspecto que promove alterações no sistema cardiovascular (TEIXEIRA; ROCHA, 2013). As técnicas de respiração mais utilizadas são respiração ativa, respiração passiva e a manobra de valsalva (bloqueada).

É comum dentro de academias e espaços reservados para atividades físicas, a falta de concentração de alguns indivíduos ao realizar os exercícios determinados, esquecendo-se de prestar a devida atenção em importantes detalhes como a respiração adequada. Com a preocupação em auxiliar com maior segurança os indivíduos que já apresentam uma alteração acentuada na pressão arterial, o presente estudo, tem por objetivo analisar o comportamento da pressão arterial na execução de exercícios de musculação utilizando as principais técnicas de respiração, eletiva ativa e manobra de valsalva e identificar com os métodos respiratórios utilizados terá alguma influência no comportamento da pressão arterial.

Diante desse contexto, esta pesquisa se caracterizou como de caráter descritivo, bibliográfico e de campo. A pesquisa foi realizada em uma academia de musculação, localizada no centro de São Bento do Sul – SC. A amostra foi composta por 21 indivíduos, sendo 12 do

sexo feminino e nove do sexo masculino com idades entre 18 a 49 anos. O mínimo de três meses de treinamento de musculação como critério de inclusão e exclusão não terem lesões limitadoras para a testagem nos exercícios descritos. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE, conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos, obtendo parecer favorável para a sua execução, sob número: 1.915.468.

Foram coletados dados antropométricos como massa corporal total (Kg), estatura (m) e idade (anos). Após a caracterização da amostra, os participantes foram submetidos ao teste de carga submáxima. A fórmula matemática utilizada para obtenção do 1RM foi a equação de regressão de Brzycki (QUEIROGA, 2005). Para realização da pesquisa foram utilizados os aparelhos leg press 45º e o supino horizontal. Após a obtenção do 1RM, foram coletadas a pressão arterial sistólica e diastólica pré e pós-execução e três minutos de recuperação passiva.

Os participantes executaram duas séries de 6 a 10 repetições com a intensidade de 80% de 1RM, onde foi utilizado a respiração eletiva ativa na primeira execução e a manobra de valsalva (bloqueada) na segunda. Para a análise e interpretação dos dados obtidos foi utilizada a estatística descritiva com medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio padrão). O teste Shapiro Wilk demonstrou normalidade entre as variáveis investigadas, optando-se assim pelos testes paramétricos. O comparativo das amostras se deu pelo Teste-t de Student para amostras dependentes e independentes, adotando nível de significância $p < 0,05$. O programa estatístico utilizado foi o Action 2.9.

QUAL TIPO RESPIRAÇÃO DURANTE OS EXERCÍCIOS INFLUENCIAM NA PRESSÃO ARTERIAL?

A Tabela 1 apresenta as características dos indivíduos do sexo masculino com idade média 28 anos, peso em média 80kg, estatura média 1,78m e IMC de 25 kg/m². Já os indivíduos do sexo feminino, idade média de 33 anos, peso corporal 61kg, estatura média 1,66m e IMC de 22 kg/m².

Tabela 1 - Caracterização dos participantes

	Masculino	**Feminino**			
	n = 8	n = 11	Δ	Δ%	*p*
	Ẋ±SD	Ẋ±SD			
Idade (anos)	28,1 ± 9,9	33,4 ± 7,4	5,3	18,8%	0,22
Peso (Kg)	80,8 ± 8,1	61,1 ± 6,2	-19,7	-24,4%	0,01
Estatura (m)	1,78 ± 0,04	1,66 ± 0,04	-0,1	-6,5%	0,01
IMC (Kg/m^2)	25,6 ± 2,6	22,1 ± 2,1	-3,5	-0,1	0,01

Legenda: Ẋ = média, SD = desvio padrão, Δ = diferença absoluta, Δ(%) = diferença relativa, *p* = teste-t de *Student* (p < 0,05).

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a Tabela 2 a PAS pré-execução do supino horizontal tanto para a respiração ativa, comparada com a bloqueada, apresentou diferença de 3,6 (3,1%) não sendo significativo o resultado (p = 0,07). Pode-se também observar que a PAS três minutos de recuperação na pós-execução do exercício, apresentou a respiração ativa e a bloqueada com uma diferença de 5,5 (5,1%) sendo assim, com um resultado significativo de (p = 0,01). Já na pós-execução, podemos observar que comparando as duas respirações,

ativa e bloqueada, apresentou uma variação de 7,4 (5,6%) obtendo uma diferença significativa (p = 0,01). Afirma-se assim que os exercícios pesados de resistência aumentam a tensão corporal, elevando significativamente a pressão arterial devido a força muscular contínua que comprime as arteríolas periféricas, acarretando com aumento significativo na resistência ao fluxo sanguíneo (MCARDLE, KATCH; KATCH, 2002).

Tabela 2 - Comportamento da PAS obtida durante as respirações ativa e bloqueada no supino horizontal

Pressão arterial	**Respirações**				
	Ativa	Bloqueada			
	n = 21	n = 21	Δ	Δ%	*P*
	Ẋ ± SD	Ẋ ± SD			
PAS pré	113,6 ± 12,4	117,1 ± 9,2	3,6	3,1%	0,07
PAS pós	131,9 ± 12,9	139,3 ± 16,8	7,4	5,6%	0,01
PAS 3 min recup	107,1 ±14,5	112,62 ± 13,4	5,5	5,1%	0,01

Legenda: Ẋ = média, SD = desvio padrão, Δ = diferença absoluta, Δ(%) = diferença relativa, *p* = teste-t de *Student* (p < 0,05).

Fonte: Elaboração própria.

Através dos resultados apresentados na Tabela 3, podemos observar que a PAD pré-execução do supino horizontal tanto para a respiração ativa, comparada com a bloqueada, apresentou diferença de 1,2 (1,6%) não sendo significativo o resultado (p = 0,37). Sobre a PAD na pós-execução, observamos que entre a respiração ativa e a respiração bloqueada, há uma diferença de 4,3 (5,4%) apresentando significância com o resultado (p = 0,03). A Tabela 3 ainda apresenta os resultados da PAD pós-execução, onde a respiração ativa e a

bloqueada, possui uma diferença 2,1 (3%) e um resultado não significativo de (p = 0,17).

Tabela 3 - Comportamento da PAD obtida durante as respirações ativa e bloqueada no supino horizontal

Pressão arterial	Respirações					
	Ativa	Bloqueada				
	n = 21	n = 21		Δ	Δ%	*p*
	Ẋ ± SD	Ẋ	SD			
PAD pré	73,3 ± 7,6	74,5 ± 8,4		1,2	1,6%	0,37
PAD pós	78,8 ± 10,5	83,1 ± 10,5		4,3	5,4%	0,03
PAD 3 min recup	71,2 ± 9,6	73,3 ± 8,9		2,1	3%	0,17

Legenda: Ẋ = média, SD= desvio padrão, Δ= diferença absoluta, Δ (%) = diferença relativa, *p* = teste-t de *Student* (p < 0,05).

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 4, estão presentes os resultados da PAS no exercício *leg press* 45º com a respiração ativa e bloqueada na pré-execução. Apresenta-se com uma diferença de 2,9 (2,5%) não obtendo significância no resultado (p = 0,12). Já para o pós-execução, a PAS traz resultados da respiração ativa comparado com a respiração bloqueada, apresentando uma variação de 14,3 (10,5%) se tornando um valor significativo com o resultado (p = 0,01). Para os 3 minutos após de recuperação, no exercício *leg press* 45 a PAS na respiração ativa comparado com a respiração bloqueada, traz uma diferença de 4,3 (3,9%) não sendo um valor significativo no resultado (p = 0,09). Santos *et al*. (2007), compararam diferentes grupos musculares com a mesma intensidade e volume de treinamento, verificaram que os exercícios para membros inferiores, apresentaram maior influência na redução da PAS pós-esforço.

Tabela 4 - Comportamento da PAS obtida durante as respirações ativa e bloqueada no leg press 45°

Pressão arterial	Respirações				
	Ativa	Bloqueada			
	n = 21	n = 21	Δ	Δ%	*p*
	Ẋ ± SD	Ẋ ± SD			
PAS Pré	113,3 ± 13,2	116,2 ± 8,8	2,9	2,5%	0,12
PAS pós	135,71 ± 3,6	150 ± 12,7	14,3	10,5%	0,01
PAS 3 min recup	110,24 ± 3,8	114,52 ± 19,5	4,3	3,9%	0,09

Legenda: Ẋ = média, SD = desvio padrão, Δ = diferença absoluta, Δ (%) = diferença relativa, *p* = teste-t de *Student* (p < 0,05).

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 5 - Comportamento PAD obtida durante as respirações ativa e bloqueada no *leg press* 45°

Pressão arterial	Respirações				
	Ativa	Bloqueada			
	n=21	n=21	Δ	Δ%	*p*
	Ẋ ± SD	Ẋ ± SD			
PAD Pré	71,9 ± 8,6	74,8 ± 7,7	2,9	4,0%	0,16
PAD pós	70,5 ± 11,3	79,8 ± 12,4	9,3	13,2%	0,01
PAD 3 min recup	68,8 ± 10,4	71,7 ± 8,9	2,9	4,2%	0,09

Legenda: Ẋ = média, SD = desvio padrão, Δ = diferença absoluta, Δ (%) = diferença relativa, *p* = teste-t de *Student* (p < 0,05).

Fonte: Elaboração própria.

Por meio dos resultados apresentados na Tabela 5, observa-se que a PAD pré-execução do *leg press* 45º tanto para a respiração ativa, comparada com a bloqueada, apresentou diferença de 2,9 (4,0%) não sendo significativo o resultado (p = 0,16). Já com os resultados da PAD na pós-execução, podemos analisar que entre a respiração ativa e a respiração bloqueada, há uma diferença de 9,3 (13,2%) apresentando significância no resultado (p = 0,1). Os resultados da PAD pós-execução, onde a respiração ativa e a bloqueada, apresenta diferença de 2,9 (4,2%) e um resultado não significativo de (p = 0,09).

Tabela 5 - Comportamento PAD obtida durante as respirações ativa e bloqueada no *leg press* 45°

Pressão arterial	Respirações				
	Ativa	Bloqueada			
	n = 21	n = 21	Δ	Δ%	*p*
	Ẋ ± SD	Ẋ ± SD			
PAD Pré	71,9 ± 8,6	74,8 ± 7,7	2,9	4,0%	0,16
PAD pós	70,5 ± 11,3	79,8 ± 12,4	9,3	13,2%	0,01
PAD 3 min recup	68,8 ± 10,4	71,7 ± 8,9	2,9	4,2%	0,09

Legenda: Ẋ = média, SD = desvio padrão, Δ = diferença absoluta, Δ (%) = diferença relativa, *p* = teste-t de *Student* (p < 0,05).

Fonte: Elaboração própria.

O exercício para membros inferiores mostrou-se mais eficaz na redução da PAS repouso pós-esforço. Já para a PAD repouso, não observaram diferenças significativas em nenhuma medida pós-exercício quando comparados aos valores de repouso com relação aos exercícios sugeridos (SANTOS *et al*., 2007).

Nos dados presentes na Tabela 6, podemos observar que dentro da coleta dos resultados de PAS e PAD das amostras, 14,3% na respiração ativa e 9,5% na respiração bloqueada, apresentaram comportamento não fisiológico da pressão arterial utilizando a proporção da pressão sistólica de 3 minutos de recuperação, não apresentando valores significativos (p = 0,63).

Tabela 6 - Comportamento não fisiológico da pressão arterial utilizando a proporção da pressão sistólica de 3 minutos de recuperação, após a respiração ativa e bloqueada. Considera-se o índice até 0,90 (normal)

		frequência (%)		frequência (%)		
	n	Sim		Não		*p*
Ativa	21	3	14,3%	18	85,7%	0,63
Bloqueada	21	2	9,5%	19	90,5%	

Legenda**:** frequência = frequência absoluta e relativa. Sim = indivíduos que apresentaram acima de 0,90. *p*= teste-t de *Student* (p<0,05).

Fonte: Elaboração própria.

Através dos resultados, observamos que a PAS e PAD apresentam-se mais elevados na utilização da respiração bloqueada comparada com a ativa. Isso se deve pela manobra utilizada, a respiração bloqueada é realizada através de um bloqueio da glote impedindo a expiração do ar durante o exercício, então assim, ocasionando uma pressão intra-abdominal, diminuindo o retorno venoso e aumentando a pressão arterial significativamente (POLITO; FARINATTI, 2006).

Assim, observa-se que a respiração é um fator que interfere diretamente as respostas cardiovasculares. Todavia, são pouco os estudos que abordam sobre a interferência dos diferentes métodos respiratórios nas respostas da pressão arterial durante o exercício

para membros superiores e inferiores (MEIRELLES; TEIXEIRA; DIAS, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas respirações empregadas, possuem diferenças em seu comportamento após a execução do exercício supino horizontal e leg press 45º. Obtendo, se assim, a maior elevação da pressão arterial na respiração bloqueada (valsalva) nos dois exercícios testados. Estes achados corroboram com a literatura, em que afirma que a respiração bloqueada (valsalva) possui maior aumento nas PAS e PAD. O comportamento delas após 3 minutos de recuperação mostrou-se similar.

O estudo realizado sobre a resposta da pressão arterial com métodos respiratórios sugere novas pesquisas utilizando outros métodos respiratórios, exercícios, outras intensidades além da utilizada (80% de 1RM) e populações para aprofundar o conhecimento dos profissionais de educação física.

REFERÊNCIAS

BRANDI, R.; VIRTUOSO JR, J. S. **Efetividade do exercício físico no controle da pressão arterial** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física). Salvador: UESB, 2008.

GUYTON, A. **Fisiologia Humana**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1988.

MCARDLE, W.; KATCH, F.; KATCH V. **Fundamentos da fisiologia do exercício**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2002.

MEIRELLES, F.; TEIXEIRA, A. L.; DIAS, M. R. "Respostas cardiovasculares entre exercícios de membros superiores e inferiores com diferentes padrões de respiração". **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, vol. 23, 2013.

POLITO, M. D.; FARINATTI, P. T. V. "Comportamento da pressão arterial após exercícios contra resistência: uma revisão sistemática sobre variáveis determinantes e possíveis mecanismos". **Revista Brasileira Medicina do Esporte**, vol. 12, n. 6, 2006.

QUEIROGA, M. R. **Testes e medidas para avaliação da aptidão física relacionada à saúde em adultos**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

SANTOS, E. M, R. *et al.* "Comportamento agudo da pressão arterial após exercícios resistidos para pequenos e grandes grupamentos musculares". **Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ**, vol. 3, n. 1, 2007.

TEIXEIRA, A.; ROCHA, G. "Resposta da tensão arterial frente a três diferentes tipos de respiração em exercício contra resistência". **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, vol. 7, n. 39, 2013.

CAPÍTULO 4

Educação Física e Competência Motora em Crianças: Uma Discussão sobre a Participação da Família e das Políticas Públicas

EDUCAÇÃO FÍSICA E COMPETÊNCIA MOTORA EM CRIANÇAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Priscilla Augusta Monteiro Ferronato

Ricardo William Muotri

Emiko Harumi Duarte Nakai

A competência motora (CM) representa o grau de performance, a qualidade, a coordenação e o controle em uma variedade de movimentos (BURTON; MILLER, 1998). As mudanças no estilo de vida, que podem ser parcialmente atribuídas a mudanças no ambiente físico e social, têm levado à privação progressiva de experiências de movimento e aventuras lúdicas por parte das crianças, o que tem tornado crianças e adolescentes mais sedentários (DRENOWATZ; GREIER, 2019). Dentre estas mudanças no estilo de vida, a diminuição de oportunidades para que crianças estejam em ambientes externos durante o tempo livre tem impactado de maneira preocupante os níveis de competência motora na infância. As brincadeiras, são um agente fundamental na formação da competência motora, mas estão diretamente relacionadas à quantidade e qualidade dos espaços destinados a elas, o que se constitui em um problema em cidades grandes onde os lugares tradicionais de brincadeira, as ruas, se tornaram potencialmente arriscados. As zonas urbanas, em geral são compostas por uma ausência de políticas de acesso às atividades físicas e esportivas (AFES), bem como de aparelhos públicos, para que todos possam usufruir, sempre e quando essa seja sua escolha (PNUD, 2017).

Nesse cenário, os jogos digitais têm, cada vez mais, assumido o papel que eram das brincadeiras tradicionais que aconteciam ao ar livre. Muito se fala da contribuição dos jogos digitais para o desenvolvimento de funções cognitivas, tais como a atenção, percepção memória e raciocínio (MUNGUBA *et al*., 2005). No entanto, estudos têm indicado que o envolvimento demasiado com jogos digitais contribui com o aumento do sedentarismo e obesidade infantil, devido à falta de interesse e envolvimento da criança em outras atividades. O tempo dedicado aos jogos digitais tem tirado o tempo de movimentar-se das crianças, o que tem contribuído para níveis de competência motora preocupantes durante a infância, especialmente em cenários de baixo nível socioeconômico (RÉ *et al*., 2018; SILVA *et al*., 2019) em que existe, geralmente, mais violência, menos espaços públicos destinados ao brincar e às práticas de atividades físicas e esportivas (AFES). O resultado são crianças com pouca bagagem motora, podendo ocasionar prejuízos em todo ciclo da vida, uma vez que hábitos de atividade física desenvolvidos durante a infância possuem grande probabilidade de serem assumidos e continuados durante a adolescência e a vida adulta (SILVA; SILVA, 2015; SOARES *et al*., 2014; PEREIRA; MOREIRA, 2013).

O estudo da competência motora e dos hábitos diários de movimentar-se em crianças pode contribuir para o planejamento de políticas públicas que favoreçam mudanças de hábitos no sentido de promover o movimentar-se e seu desenvolvimento e, em médio e longo prazo, contribuir para a redução das taxas de sedentarismo, prevenção de doenças crônico-degenerativas e o aumento dos índices de desenvolvimento humano locais.

O município de Santana de Parnaíba, cidade a noroeste de São Paulo com aproximadamente 142 mil habitantes (IBGE, 2020), apresenta o índice de desenvolvimento humano municipal de 0,8 (IBGE, 2010), considerado elevado. Apesar de ter uma região central

urbana, o município é composto por bairros que apresentam ruas tranquilas com pouco volume de tráfego de veículos motorizados, as residências em sua grande maioria são casas e tem uma grande participação de crianças em brincadeiras e jogos de rua (FRANÇA *et al*., 1998). O município oferece uma estrutura de aparelhos públicos para prática de esportes (3 ginásios esportivos, 7 piscinas públicas sendo 2 centros aquáticos) e atividades ao ar livre (4 parques municipais e 10 praças de esporte e lazer) além de projetos esportivos para os munícipes que no ano de 2006 o município atendia 527 cidadãos/semana em seus projetos de esporte, lazer e recreação (SMAFEL, 2006).

Assim, o presente estudo teve como objetivos comparar a CM entre crianças de 10 anos de idade que brincam durante o tempo livre com jogos digitais e crianças que brincam ao ar livre.

A hipótese desse estudo é que, mesmo tendo espaço físico público disponível e políticas públicas de incentivo a prática das AFES, as crianças que substituem as brincadeiras de rua pelos jogos digitais, apresentam níveis de CM abaixo do esperado para a idade.

O presente capítulo está organizado apresentando, inicialmente, os métodos utilizados para a coleta de dados nos quais um grupo de 40 crianças escolares de 10 anos de idade, estudantes do município de Santana de Parnaíba realizaram a bateria de testes (KTK - Körperkoordinationstest Für Kinder) para avaliação da competência motora. As crianças representavam dois grupos nos quais um deles usavam o tempo livre para brincadeiras ao ar livre e o outro grupo se envolvia prioritariamente com jogos digitais no tempo livre.

Na sequência, são apresentados os resultados de ambos os grupos estudados dos testes que avaliaram domínios específicos da competência motora, sendo eles: saltos laterais, saltos monopedais, transposição lateral e equilíbrio em marcha ré. Juntamente com os

resultados, é apresentada uma discussão na qual os resultados obtidos no estudo são explicados com base na carga horária da Educação Física escolar enquanto componente curricular. Também são discutidas e consideradas as práticas esportivas enquanto atividade extra curricular e o papel da família e das políticas públicas como responsáveis pela oferta e pela garantia da permanência das crianças e jovens em tais atividades.

Finalizando o capítulo, a conclusão indica a relevância de uma força tarefa entre a escola, família, secretaria de esportes, e serviço social para que seja possível o enfrentamento do sedentarismo e a tendência de piora na competência motora de novas gerações em virtude deste.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada com uma amostra de 40 crianças, de ambos os sexos (22 meninas e 18 meninos), com idade média de 10 anos (±3 meses) voluntárias, moradoras de Santana de Parnaíba/SP, estudantes de colégios municipais da cidade.

Após os responsáveis assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram coletados dados informados pelos responsáveis, através de um anamnese, para caracterização da amostra e quantificação das horas diárias em atividades de jogos digitais e atividades ao ar livre. Logo, temos um grupo de 20 crianças que brincam, com maior frequência (mais de 5 vezes/semana), ao ar livre (grupo RUA), e outras 20 crianças que se envolvem durante o tempo livre, prioritariamente(mais de 5 vezes/semana) com jogos digitais (grupo JD). Ambos os grupos frequentam as aulas de educação física escolar de 50 minutos 2 vezes por semana.

As crianças foram submetidas a uma bateria de testes (KTK - Körperkoordinationstest Für Kinder) que avalia a coordenação motora de crianças com idades entre 5 e 14 anos. O KTK serve tanto para avaliar a coordenação motora global como identificar crianças com distúrbios coordenativos/motores. De acordo com o estudo que avaliou a validade e fidedignidade da classificação do KTK para a população de crianças brasileiras, tal teste é adequado, e o método da soma do pontuação das tarefas do teste pode ser usado para crianças brasileiras (MOREIRA *et al*., 2019).

Foram aplicadas as quatro tarefas propostas pela bateria do teste: Equilíbrio em marcha à ré (ER); Saltos laterais (SL); Saltos monopedais (SP); e Transposição lateral (TL). Para cada tarefa do teste cada criança recebia instrução verbal e demonstração, e ainda executava uma tentativa de familiarização. Em seguida, uma tentativa válida era filmada (câmera celular Samsung Galaxy) no plano lateral para avaliação posterior. O desempenho da criança refere-se a aspectos quantitativos, sendo registrado o número de passos realizados na marcha à ré, a altura alcançada nos saltos monopedais, a quantidade de vezes no salto lateral e o número de transposições realizadas na transposição lateral. Na lista de checagem do teste, para cada tarefa existem critérios para classificação de desempenho para cada faixa etária.

Foi aplicado o teste t para verificar a diferença entre os grupos RUA e grupo JD para cada tarefas (ER, SL, SP e TL) do teste e também para a média geral de ambos os grupos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo buscou investigar a competência motora de 2 grupos de crianças de 10 anos de idade; grupo RUA que se

durante o tempo livre brinca ao ar livre; e o grupo JD que usam o tempo livre para brincar com jogos digitais. A hipótese era de que crianças que se envolvem prioritariamente com jogos digitais apresentariam competência motora abaixo do esperado mesmo sendo participantes das aulas de educação física escolar. Os resultados descritivos de cada uma das 4 tarefas do teste KTK, bem como os valores de p do teste t para cada tarefa comparando os dois grupos está apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 -Distribuição das medias, desvio padrão e valor de *p* para cada tarefa e média geral do teste KTK

Tarefas	**RUA**		**JD**		***p***
	Média	DP	Média	DP	
ER	52.7	17.05	40.00	13.64	0.10
SM	57.7	5.25	48.20	8.6	0.01*
SL	61.90	13.79	34.70	17.65	0.00*
TL	40.7	5.55	30.80	5.72	0.00*
Score total	212.0	5.93	153.9	5.29	0.00*

Note: ER= equilíbrio em marcha a ré, SM= saltos monopedais, SL= saltos laterais, TL= transposição lateral, *p*=0.05, DP= Desvio Padrão.

Fonte: Elaboração própria.

O teste t apontou diferença significativa entre os grupos para a média geral (p=0,00) e ainda para 3 das quatro das tarefas do KTK; sendo elas, saltos laterais (p=0,000), saltos monopedais (p=0,01), transposição lateral (p= 0,00). Apenas não foi encontrado diferença significativa para a bateria de testes de equilíbrio em marcha à ré. Os resultados mostram que o grupo RUA teve maiores escores tanto nas tarefas independentes do teste quanto na média geral comparado ao grupo JD. Tais resultados estão em concordância com a literatura, uma vez que estudos que investigaram habilidades locomotoras em escolares gaúchos com idade entre 05 e 10 anos que não praticam atividades motoras extracurriculares, os resultados apontam que o

desempenho dos padrões locomotores se encontram “abaixo da média” e “muito pobre” (MARRAMARCO *et al*., 2012; VALENTINI, 2002) o que corrobora com os resultados do presente estudo.

De acordo com a tabela de classificação da coordenação motora do KTK (Tabela 2) os resultados mostraram que o grupo de crianças que brincam ao ar livre, apresentam nível “bom” de competência motora, de acordo com o esperado para a idade. No entanto, o grupo que brinca com jogos digitais, apresenta nível “muito fraco” de competência motora para a idade.

Tabela 2 - Classificação geral do KTK e de cada tarefa para a faixa etária de 10 anos de idade

Tarefas	Muito fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito bom
ER	<36	36-45	46-52	53-59	60-72
SM	<31	31-43	44-53	54-58	59-60
SL	<39	39-48	49-57	58-66	68-174
TL	<32	32-38	39-42	43-48	49-82
Score total	<155	155-179	180-200	201-221	222-351

Note: ER= equilíbrio em marcha a ré, SM= saltos monopedais, SL= saltos laterais, TL= transposição lateral

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Moreira; Lopes, Miranda-Júnior;Valentini; Lage; Albuquerque (2019).

Baseado nestes resultados é plausível supor que a baixa competência motora recebe influência do tipo de atividade extracurricular que as crianças desempenham durante a infância. As aulas de educação física escolar, realizadas duas vezes por semana (frequência prevista pela LDB 9493/96 (BRASIL, 1996), não parece ser suficiente para que crianças alcancem níveis satisfatórios de

competência motora. Estes resultados estão de acordo com os resultados de outro estudo que avaliou crianças de 9 anos do município de Suzano/SP e não observou classificação "boa" para competência motora destes escolares que praticam aula de educação física de 50 minutos duas vezes por semana (SILVA; SILVA, 2015).

Considerando os resultados deste e dos demais estudos mencionados, é sugerido que o desenvolvimento das capacidades coordenativas não depende somente dos processos de maturação biológica, mas da quantidade e qualidade de experiências motoras vivenciadas (GALLAHUE; OZMUN, 2005; GONÇALVES, 2012). Neste sentido, é fundamental o engajamento das crianças em práticas motoras além do horário escolar (VALENTINI; RUDISILL, 2006), seja durante as atividades lúdicas da vida diária da criança, seja em programas de AFES. Um estudo com escolares de 6 e 7 anos de idade observou que todas as crianças apresentaram classificação "abaixo da média" para níveis de competência motora. Entretanto, após aplicação de um programa de 12 semanas de intervenção motora (extracurricular) verificou-se um aumento nos níveis de competência motora fazendo com que os sujeitos passassem da classificação "abaixo da média" para "média" (BRAGA *et al*., 2009).

A fim de aprofundar a discussão considerando escolares de outras culturas, o estudo que avaliou a competência motora de escolares portugueses com idade entre 6 e 7 anos, demonstra que 76,2% dos 286 escolares avaliados apresentaram percentil "acima da média" no desempenho das habilidades locomotoras (LOPES, 2006). Entretanto, todos os escolares avaliados neste estudo participavam de alguma atividade esportiva extracurricular. Outros estudos em diferentes países (Estados Unidos e Holanda) nos quais programas de intervenção foram aplicados para escolares que apresentavam níveis de competência motora "abaixo da média" apresentaram resultados positivos com melhora da competência motora após a intervenção (GOODWAY; BRANTA, 2003;

NIEMEIJER; SMITS-ENGELSMAN; SCHOEMAKER, 2007). Ainda, um acompanhamento de 4 anos em jovens austríacos de 10 anos de idade investigou as associações entre participação em clubes esportivos, competência motora e tempo de mídia (definido como tempo assistindo TV e/ou brincando com jogos digitais). Os resultados do estudo apontaram que a participação em clubes esportivos está associada com alta competência motora e, ao contrário, o alto tempo dedicado a jogos digitais ou TV está associado com baixa competência motora. Ainda, o estudo aponta que tempo elevado de envolvimento com mídias digitais impactou no processo de desenvolvimento motor ao longo dos anos subsequentes (DRENOWATZ; GREIER, 2019).

Tendo em vista a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 60 minutos diários de atividade física vigorosa para crianças e jovens e o baixo envolvimento de escolares brasileiros na prática de AFES (PNUD, 2017), pode-se supor que este cenário deve impactar negativamente a saúde futuramente na adolescência e vida adulta. Em geral, a falta de aceso à prática de AFES, sejam elas práticas esportivas formais ou atividades do dia a dia, assim como a falta de acesso à equipamentos públicos para práticas de esporte, lazer e recreação, têm sido apontado como elementos determinantes para os índices de inatividade da população (PNUD, 2017). Além disso, o nível de atividade física, que está diretamente associado ao nível de competência motora (DRENOWATZ; GREIER, 2019), é um elemento fundamental a ser considerado no índice de desenvolvimento humano da população. Regiões com maiores índices de desenvolvimento humano apresentam mais iniciativas e políticas públicas no campo das AFES (PNUD, 2017) o que corrobora com os dados do município de Santana de Parnaíba. Entretanto, mesmo em municípios bem aparelhados com espaços físicos e políticas públicas de promoção das AFES, como é o caso de Santana de Parnaíba, é possível observar níveis preocupantes de competência motora em escolares, como os apresentados no presente

estudo. Sendo assim, parece que além da disponibilidade de aparelhos e políticas públicas que incentivam a prática das AFES, outros fatores podem estar impactando diretamente na competência motora das crianças.

Em um estudo de coorte da cidade de Pelotas, foi identificado que o nível de atividade física materna está positivamente relacionado com sedentarismo em crianças e jovens de 10 a 12 anos (HALLAL *et al*., 2006). Outro estudo com grande número de crianças belgas mostrou que o nível de atividade física da família estava correlacionado com a competência motora de crianças (COOLS *et al*., 2011). Estes resultados indicam a influência dos hábitos e da intervenção da família na rotina diária das crianças; e os efeitos disso na saúde e competência motora. Uma revisão sistemática da literatura aponta que atividades externas foram consistentemente associadas com nível de atividade física e menor nível de sedentarismo comparado com atividades em ambientes internos (GRAY *et al*., 2015).

Em suma, parece que associação entre a disponibilidade de equipamentos e políticas públicas de incentivo a prática das AFES, hábitos familiares ativos e incentivos a atividades externas durante o tempo livre parecem ser determinantes para os níveis de competência motora e sedentarismo em crianças e consequentemente adolescentes e jovens. Assim, é fundamental o papel das famílias no controle do tempo destinado aos jogos digitais das crianças, assim como no papel de modelo de adultos ativos e incentivadores da prática de atividades ao ar livre e envolvimento com as AFES.

Também é importante ressaltar a importância dos jogos digitais para o desenvolvimento das funções cognitivas do indivíduo. Porém, seu uso em demasia durante a infância deve ser evitado, uma vez o envolvimento com jogos digitais diminui o tempo de

atividades ao ar livre, que são positivas para o desenvolvimento tanto motor quanto cognitivo e também para a saúde.

Assim, a hipótese do estudo foi confirmada uma vez que o grupo de crianças, envolvidos prioritariamente com jogos digitais em suas atividades durante o tempo livre, apresentaram níveis de competência motora abaixo do esperado para idade, o que não aconteceu com o grupo que brinca em ambientes externos. Ou seja, mesmo participando das aulas de educação física escolar e morando em um município equipado com aparelhos e políticas públicas de incentivo a prática de AFES, foram encontrados níveis preocupantes de competência motora em crianças de 10 anos de idade que dedicam muito tempo aos jogos digitais.

Uma limitação do presente estudo foi não controlar os níveis de atividade física das famílias das crianças investigadas. Ainda assim, levando em consideração que a família exerce grande influência sobre a rotina de crianças de 10 anos de idade, os resultados sugerem que permitir que crianças dediquem muito tempo a atividades em telas, sejam jogos digitais, programas de televisão ou vídeos em geral, parece provocar um efeito negativo na competência motora e na saúde durante a infância e, possivelmente, na adolescência e vida adulta. Logo, é esperado, que os resultados deste estudo possam contribuir de forma significativa não só para o delineamento de políticas públicas de incentivo a prática de AFES, como também para criação de campanhas de conscientização das famílias sobre a importância do exemplo e incentivo para uma rotina diária ativa; e também para o cuidado com relação ao tempo dedicado às telas, principalmente durante a infância.

CONCLUSÃO

Por meio deste estudo foi possível identificar que que o tipo de atividade realizada no tempo livre das crianças impacta o nível de

competência motora. A privação dos movimentos e das experiências motoras diversificadas, devido ao estilo de vida atual, tem influenciado negativamente na capacidade de coordenação corporal das crianças, deixando claro que se os recursos digitais forem a única atividade durante o tempo livre o desenvolvimento e a saúde dos indivíduos ficarão comprometidos. Assim, parece fundamental o papel de políticas públicas que favoreçam oportunidades equânimes de práticas de lazer ativo, atividades físicas e esportivas, bem como o papel da família como modelo e estímulo para o envolvimento com atividades lúdicas e recreativas ao ar livre. Para tal, é fundamental que os municípios adotem políticas de popularização de programas de lazer ativo, atividades físicas e esportivas de maneira que atenda democraticamente todas as faixas etárias bem como todas as regiões da cidade. Ainda, se faz essencial uma relação íntima entre os órgãos responsáveis pela escola (tais como secretaria de educação) e esporte (secretaria de esportes) para viabilizar o espaço, bem como o professor de Educação Física da escola como ferramentas complementares em projetos extracurriculares de atividades físicas e esportivas para crianças e jovens. No que tange as ações de integração e formação da família como aliados no incentivo à prática de atividades físicas e esportivas é primordial o desenvolvimento de projetos de formação nos quais as famílias tenham a oportunidade de receberem informações sobre a relevância de uma infância ativa e os desdobramentos disso para a sociedade a médio e longo prazo. Por fim, o sucesso de tais ações perpassa pelo desenvolvimento do senso coletivo de pertencimento. Para isso, tanto as famílias quanto as crianças devem ser estimulados a estar envolvidos em ações de manutenção e fortalecimento dos programas de lazer ativo, atividades físicas e esportivas; tais como eventos de confraternização ou, ainda, revitalização de espaços para as práticas.

REFERÊNCIAS

BRAGA, R. K. *et al*. "A influência de um programa de intervenção motora no desempenho das habilidades locomotoras de crianças com idade entre 6 e 7 anos". **Revista da Educação Física**, vol. 20, n. 2, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/12/2022.

BURTON, A.; MILLER, D. **Movement skill assessment**. Champaign: Human Kinetics, 1998.

COOLS, W. *et al*. "Fundamental movement skill performance of preschool children in relation to family context". **Jornal Sports Science**, vol. 29, 2011.

DRENOWATZ, C.; GREIER, K. "Cross-sectional and longitudinal association of sports participation, media consumption and motor competence in youth". **Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports**, vol. 29, n. 6, 2019.

FRANÇA, A. L. *et al*. "Educação Física e níveis sócio-econômicos: uma pesquisa com a população urbana de Santana de Parnaíba". **Kinesis**, n. 20, 1998.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: Bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editora Phorte, 2005.

GONÇALVES, G. **A Educação Física e o desenvolvimento da aptidão física vinculadas ao desenvolvimento das habilidades**

motoras. Brasília: UnB, 2012.

GOODWAY, J. D.; BRANTA, C. F. "Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children". **Research Quarterly for Exercise and Sport**, vol. 74, n. 1, 2003.

GRAY, C. *et al*. "What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review". **International Journal of Environmental Research and Public Health**, vol. 12, n. 6, 2015.

HALLAL, P. C. *et al*. "Early determinants of physical activity in adolescence: Prospective birth cohort study". **British Medical Journal**, vol. 332, n. 7548, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LOPES, L. C. O. **Actividade Física, recreio escolar e desenvolvimento motor**: Estudos Exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança). Braga: Universidade do Minho, 2006.

MARRAMARCO, C. *et al*. "Crianças desnutridas pregressas, com sobrepeso e obesas apresentam desempenho motor pobre". **Revista da Educação Física da UEM**, vol. 23, n. 2, 2012.

MOREIRA, J. P. A. *et al*. "Körperkoordinationstest Für Kinder (KTK) for Brazilian Children and Adolescents: Factor Analysis, Invariance and Factor Score". **Frontiers in Psychology**, vol. 10,

2019.

MUNGUBA, M. C. *et al*. "Jogos Eletrônicos: apreensão de estratégias de aprendizagem". **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, vol. 16, n. 1, 2005.

NIEMEIJER, A. S.; SMITS-ENGELSMAN, B. C. M.; SCHOEMAKER, M. M. "Neuromotor task training for children with developmental coordination disorder: A controlled trial". **Developmental Medicine and Child Neurology**, vol. 49, n. 6, 2007.

PEREIRA, E. S.; MOREIRA, O. C. "Importância da aptidão física relacionada à saúde e aptidão motora em crianças e adolescentes". **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, vol. 7, n. 39, 2013.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento é o órgão da Organização das Nações Unidas. **Relatório de desenvolvimento humano nacional - Movimento é vida**: Atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília: PNUD, 2017.

RÉ, A. H. N. *et al*. "Motor competence of schoolchildren from public education in São Paulo city, Brazil". **Journal of Physical Education**, vol. 29, n. 1, 2018.

SMAFEL - Secretaria Municipal de Atividade Física Esporte e Lazer de Santana de Parnaíba. **Plano diretor 2005/2006**: Lazer - Recreação - Esportes - Dados e indicadores. Santana de Parnaíba: SMAFEL, 2006.

SILVA, M. M. L. M. *et al*. "Physical activity and motor competence during childhood". **Journal of Physical Education**, vol. 30, n. 1,

2019.

SILVA, M. P.; SILVA, M. T. "Caracterização do estado da coordenação motora de escolares do 3º ano do ensino fundamental I praticantes de atividade física regular". **Revista Interfaces: Ensino, Pesquisa, Extensão**, vol. 7, n. 5, 2015.

SOARES, N. I. S. *et al*. "Coordenação motora em escolares : Relação com a idade, gênero, estado nutricional e instituição de ensino". **Biomotriz**, vol. 8, n. 1, 2014.

VALENTINI, N. C. "Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal". **Movimento**, vol. 8, n. 2, 2002.

VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. "Goal orientation and mastery climate : a review of contemporary research and insights to intervention". **Estudos de Psicologia**, vol. 23, n. 2, 2006.

CAPÍTULO 5

Uso da Atividade Física para Conhecer Destino Turístico

USO DA ATIVIDADE FÍSICA PARA CONHECER DESTINO TURÍSTICO

Fátima Priscila Morela Edra

Marcelo Barros de Vasconcellos

Caio Carvalho Castanheira

No Brasil há intensa diversificação de conceitos para explicar o uso da bicicleta em atividades turísticas. Em 2016, no I Encontro para Desenvolvimento do Cicloturismo - EDESC, Edra, DeCastro e Saldanha (2017) organizaram trabalho com foco no cicloturismo urbano onde definiam o conteúdo se baseando no uso da bicicleta para o turismo em espaços urbanos. Teixeira (2020) sugere o uso do termo Turismo de Bicicleta como segmento turístico e cicloturismo, cicloviagem e ciclodesporto como subsegmentos turísticos. Entretanto, uma infinidade de outros autores defende o termo de ciclolazer quando se trata de passeios por residentes e/ou turistas em uma localidade.

Entretanto, buscas na literatura estrangeira congrega todos os conceitos em um único termo, cicloturismo, e ao longo do texto se explica a que modo/atividade se refere.

Esse capítulo não tem o objetivo de apresentar/discutir a etimologia da palavra e/ou termos, mas adota a palavra cicloturismo para se referir ao processo de iniciativas, desenvolvimento e ações que tem o objetivo de promover o uso da bicicleta por residentes e turistas na cidade de Niterói explicando de que forma esse cenário resulta em um turismo ativo e tem a possibilidade de proporcionar uma vida mais ativa e um ambiente melhor para a sociedade.

Para tanto, inicia-se contextualizando o cenário do turismo ativo. Prossegue-se apresentando a cidade de Niterói com respectivas ações voltadas ao uso da bicicleta na cidade e como projeto de turismo, com uso da bicicleta, pode promover um turismo ativo e respectivos benefícios a partir da percepção de residentes e visitantes.

QUAL O CENÁRIO DO TURISMO ATIVO?

Desde a década de 1980 vários países têm enfrentado uma grande epidemia, a obesidade, resultante de uma série de variáveis que não estão relacionados somente e exclusivamente à alimentação, mas principalmente, à diminuição do gasto energético que as pessoas passaram a realizar a partir de atitudes cotidianas mais sedentárias/passivas (EDRA, 2022).

Para Vasconcellos (2017), ocorreram mudanças dos padrões demográficos e gasto energético resultantes das alterações do trabalho. Assim, as caminhadas ou uso de bicicletas para locomoção foram substituídos por carros e/ou ônibus. Concomitante a isso, fosse no campo ou na cidade, os trabalhos exigiam muito trabalho físico e, consequentemente, alto gasto energético. Fosse na esfera domiciliar ou na de trabalho (independente de ser ambiente de escritório ou indústria), os equipamentos tecnológicos reduziram, no todo ou em parte, a quantidade de esforço físico desenvolvido pelas pessoas na realização de tarefas, independente de sua localização, zonas urbanas ou rurais.

De acordo com os dados das Organização das Nações Unidas as três principais causas de morte no mundo estão associadas à obesidade (ONU, 2020). De fato, a obesidade produz consequências econômicas e de saúde, pois reduz a produtividade e a expectativa

de vida e aumenta custos com invalidez e assistência médica. Estudos apontam que se houver equilíbrio entre consumo de alimentos e gasto energético, esse cenário pandêmico poderá ser minimizado.

Visto que os deslocamentos se apresentam como uma necessidade humana fundamental, os governos entenderam que a criação e desenvolvimento de estratégias que fomentem deslocamentos ativos podem afetar, positivamente, a vida das pessoas. Pois, ao reduzir a obesidade, há melhora, concomitante, na saúde.

Assim, o investimento na reestruturação de ambientes urbanos contemplando pedestres e ciclistas em detrimento dos veículos automotores, a transformação de lugares de passagem em ambientes convidativos para estadas com espaços que incentivem encontros e realização de caminhadas, além do uso misto do solo, aumentando a densidade populacional e otimizando os custos de investimentos do poder público ao mesmo tempo em que provê melhores serviços aos cidadãos, tem se tornado uma meta a ser atingida.

Em paralelo a esse cenário, o turismo também tem se transformado. As pessoas têm se tornado mais ávidas pela realização da atividade, as viagens têm se popularizado no gosto e desejo dos indivíduos. Mas, diferente de passado recente onde se buscava conhecer mais em menos tempo com uso de carros, ônibus e aviões, a palavra de ordem agora é conhecer melhor e aproveitar o máximo possível por meio de mais experiências.

Nesse sentido, o novo paradigma é não se pensar somente em adentrar em um espaço físico, seja um museu, um palácio, uma obra arquitetônica... mas entender, compreender de que forma o destino turístico vive, como é o dia a dia de seus habitantes. E, para isso, é

preciso explorar vielas, ruas, caminhos, comércios, bares... Nesse contexto, o turismo ativo tem o seu protagonismo.

Segundo Cross *et al*. (2020):

> a contribuição do turismo [ativo] para a saúde se confirma porque o turista, ao caminhar [ou pedalar] para realizar um percurso turístico, está desenvolvendo uma atividade física. Ademais, tal ação proporciona, também, animação. Assim, a realização dessa atividade com mais frequência, pode criar um gosto e o hábito por caminhadas [e pedaladas].

NITERÓI GEOGRAFICAMENTE

Na região Sudeste do Brasil está localizada Niterói, cidade em transição de média para grande, com cerca de 500 mil habitantes, vizinha à capital Rio de Janeiro, que se apresenta em sétimo lugar, entre as 5.570 cidades brasileiras, no que se refere à qualidade de vida para sua população. Fato que, inclusive, lhe rendeu o apelido de "cidade sorriso".

EDRA (2022), indica que essa posição de destaque da cidade se apresenta como resultado de diversos fatores:

- a cidade apresenta uma das maiores proporções de cidadãos com maior nível de renda do país;
- seu território apresenta áreas com residências e serviços distribuídos de forma quase igualitária o que possibilita a realização de curtos deslocamentos, em torno de 5 a 7 km, para grande parte de sua população nas atividades diárias;

- abriga em seu espaço a maior universidade pública brasileira produzindo em um ar bastante jovial em suas ruas e a receptividade para receber novas ideias;
- possui vários quilômetros de vias litorâneas, seja em mar ou baía, que, aliados à sua geografia plana em quase sua totalidade, fomenta a realização de caminhadas como atividade/exercício física(o) no dia a dia.

Considerando o último item, acredita-se que há um grande potencial para que esses mesmos percursos possam ser realizados de bicicleta. Neste caso, a pergunta que se faz é:

POR QUE A NÃO CULTURA DA BICICLETA?

Para entender a não cultura da bicicleta de Niterói é preciso voltar em meados do século XX onde o lema do Brasil era "50 anos em 5" e o meio para isso se chamava rodoviarismo. As consequências não foram diferentes: cidades projetadas para carros em detrimento aos pedestres, alargamento horizontal das cidades aumentando as distâncias, engarrafamentos, maior tempo de deslocamento, poluições sonoras, visuais e ambientais etc. E, com Niterói, não foi diferente.

A cidade possui 1,2 carros por habitante e chegou a ser vista como uma das piores do país em relação ao tempo necessário para deslocamentos em horários de rush. Solução? Bicicletas!

Assim, em 2008, o governo local iniciou um trabalho para fomentar a adoção das bicicletas como meio de transporte: pintou

caixas box para bicicletas em semáforos e pintou algumas faixas em vias da cidade compartilhando-as com veículos automotores.

O maior incremento se deu a partir de 2013, quando o governo criou o Programa Niterói de Bicicleta (PNB) especificamente responsável para cuidar do setor. E foi então que começaram a surgir na cidade movimentos da sociedade civil em prol da bicicleta.

Até 2018 as iniciativas na cidade ainda se apresentavam muito tímidas frente ao grande potencial do segmento para a cidade, entre elas, citam-se:

- quantidade considerável de habitantes bastante conservadores no que se refere ao carro e com força diante do governo para frear iniciativas em prol da bicicleta;
- logo, intervenções no design urbano se tornavam mais complexas de serem realizadas;
- as organizações civis voltadas para a bicicleta se encontravam descentralizadas e como os esforços iniciais não obtiveram os resultados esperados, em alguns casos se desestruturaram ou deixaram até mesmo de existir;
- os investimentos em campanhas na cidade em prol da bicicleta foram centrados na educação, principalmente no comportamento dos motoristas em relação aos ciclistas, o que de certa forma acabou mostrando que era perigoso pedalar na cidade;
- o PNB focou todo o trabalho apenas em aumentar quantidade de ciclofaixas e/ou ciclovias sem manutenção posterior e grande quantitativo de faixas compartilhadas impossibilitando o uso por crianças (XIMENES, 2021);

- escolas sem espaços para guarda de bicicleta e nem mesmo contempladas por ciclovias, o que inviabiliza a ida das crianças para elas com bicicleta;
- espaços de serviços, tais como supermercados, não favoreciam e/ou privilegiavam ciclistas;
- diversas edificações novas autorizadas sem exigência de espaços para bicicletas;
- as ações do PNB para fomento à bicicleta se restringiram a passeios ciclísticos com dias e horários pré-definidos e com seu percurso sendo todo o tempo acompanhado por autoridades fazendo escolta e evitando aproximação de veículos. Mais uma vez passando a ideia de que é perigoso pedalar na cidade;
- inexistência de bicicletas públicas compartilhadas na cidade, nem mesmo lojas para aluguel de bicicleta, o que impedia que turistas pudessem fazer seu roteiro com uso da bicicleta, o que seria completamente possível visto que toda a área turística e respectivos atrativos possuem ciclovias interligando-os;
- as e-bikes chegaram à cidade não para facilitar o deslocamento de idosos e/ou distâncias maiores, mas para promover deslocamento mais rápido do que o carro para seus motoristas, o que trouxe conflitos entre os ciclistas;
- poucos dados sobre os benefícios da saúde para os cidadãos que utilizam a bicicleta, nem mesmo as economias que o governo pode ter com saúde pública, o que aumentaria o interesse em repensar as ações para o fomento do setor.

Considerando que de 2018 a 2023 se passaram cinco anos, que houve mudança de governo executivo, algumas mudanças ocorreram. Nem tudo foi resolvido, mas não se pode desconsiderar

os avanços, ou pelo menos, as tentativas em busca da cultura ciclística.

PROJETO DE CICLOTURISMO – O INCENTIVO À BICICLETA EM NITERÓI

Ainda que os resultados possam não ser considerados totalmente efetivos, seria inoportuno afirmar que não houve investimentos. Na última década, Niterói iniciou políticas sustentáveis e inteligentes para reduzir o congestionamento urbano, entre eles, pode-se citar o incentivo à bicicleta que, norteado por projetos de mobilidade, foi direcionado para a locomoção em curtas e médias distâncias, assim como para atividades de lazer.

Criado pela prefeitura em 2013, o PNB visava estimular a cultura cicloviária na cidade. E, desde sua criação, o uso de bicicletas nos deslocamentos diários cresceu beneficiando a todos, ciclistas ou não, à medida que isso gera melhora da qualidade do ar, redução de congestionamento e espaço urbano mais seguro.

A bicicleta é também uma ferramenta de inclusão socioespacial por se tratar de um transporte barato e que amplia as condições de acesso à cidade (O PROGRAMA, 2020). No entanto, Vasconcellos (2017) salienta que o aumento drástico na propriedade de automóveis significa que muitas pessoas agora percorrem curtas distâncias de carro ao invés de caminharem ou irem de bicicleta.

A preocupação com a mobilidade pela prefeitura resultou na criação e ampliação de estruturas influenciando positivamente a população.

Além da área do Caminho Niemayer onde está localizado o Museu de Arte Contemporânea (MAC), a Prefeitura de Niterói avançou nos investimentos para ampliar o Sistema Cicloviário da

Região Oceânica. São duas iniciativas que integram o Programa Região Oceânica Sustentável (PRO Sustentável) e o Projeto Niterói de Bicicleta (PNB).

A primeira ação foi o lançamento do edital de licitação para a implantação da Ciclovia Parque da Lagoa de Itaipu. Com investimento de R$ 5.869.907,33. Ao mesmo tempo, está na fase final a concorrência pública para a realização de obras para a construção de novas ciclovias nos bairros de Camboinhas, Itaipu, Itacoatiara, Serra Grande, Santo Antônio e Piratininga onde o investimento contempla o valor de R$ 4.258.171,50.

O prefeito de Niterói, Axel Grael, afirmou que, com as duas iniciativas, Niterói vai ultrapassar a marca de 120 quilômetros de ciclovias, ou seja, quase triplicar os 46 km de malha cicloviária que tinha em 2021 (NITERÓI, 2023) quando ele iniciou seu mandato.

Vasconcellos (2017), ao tratar de políticas públicas para combater a obesidade, menciona que municípios devem fornecer instalações acessíveis para guardar bicicletas em cidades e áreas públicas. E, lamentavelmente, no Brasil, muitos ambientes próximos de casa não facilitam um estilo de vida fisicamente ativo.

No caso de Niterói, os paraciclos se apresentam como elemento relevante no auxílio ao ordenamento urbano e evitam que as bikes obstruam a passagem de pedestres nas calçadas. A escolha dos locais para a instalação dos paraciclos, de acordo com o coordenador do PNB, Filipe Simões, foi feita por meio de uma consulta participativa, na qual a população pôde sugerir quais os pontos em que gostariam de ter os equipamentos (NITERÓI, 2023).

Até dezembro de 2020 a cidade de Niterói somava 1200 unidades de paraciclos instaladas. Por meio do PNB, as unidades estão sendo instaladas nas Regiões Norte, Praias da Baía, Pendotiba e Leste. Com a conclusão desta etapa do trabalho, a cidade chega a 1200 unidades instaladas, o que corresponde a mais de 2400 vagas

para bicicletas (NITERÓI, 2023). A criação do bicicletário Araribóia, ao lado da estação das barcas, também pode ser apontado como causa para o aumento do número de ciclistas na cidade.

Hoje (2023) é comum ver ciclovias, ciclofaixas e ciclorrotas com "trânsito intenso" nas horas de rush, pois residentes e trabalhadores da cidade optaram por se deslocar de bicicleta, fato que também influencia comércio e economia.

Além dos projetos e intervenções da prefeitura, existem coletivos como Pedal Sonoro e a Rede Bike Anjo (BA). O Pedal Sonoro, em atividade desde 2013, realiza bicicletadas musicais temáticas e se consolidou como principal ator do cicloativismo na cidade. Já o Bike Anjo é uma rede de ciclistas que promove, mobiliza e ajuda pessoas ao uso da bicicleta no dia-a-dia.

No meio acadêmico, tem-se o grupo Experiências em Turismo e Transporte Ativos (ETTA), composto por alunos e professores da Faculdade de Turismo e Hotelaria da Universidade Federal Fluminense (FTH/UFF) e pesquisadores externos de instituições parceiras. A gênesis do trabalho (2015) se baseou na análise das políticas públicas da cidade de Niterói para deslocamentos em bicicleta e efeitos multiplicadores no turismo, mais especificamente cicloturismo. Desde então, diversas atividades foram desenvolvidas, tais como: mapeamento de rotas cicloturísticas; realização do I EDESC (evento itinerante com a quarta edição a ser realizado em 2023 na cidade de João Pessoa); análise do ambiente dos bairros para o fomento da ciclabilidade; catálogo do turismo ativo; entre outras.

Algumas dessas atividades do ETTA foram desenvolvidas a partir de convite para trabalho em conjunto com outras organizações. Em outros momentos, foram iniciativas do próprio ETTA, mas que também receberam contribuições de parceiros. Acredita-se nessa interface para o desenvolvimento da atividade.

O fato é que em 2021, a Coordenadoria Niterói de Bicicleta recebeu o desafio de apresentar uma proposta para desenvolvimento do cicloturismo. O ETTA foi comunicado e convidado para participar das discussões que dariam base para o projeto.

No dia 8 de junho de 2021, foi lançado o Niterói Bike Tour (GRAEL, 2016), circuito turístico que prevê sua realização por ciclistas de forma autoguiada com auxílio de totens com sinalização digital (QR-Codes) disponibilizados ao longo do percurso. Ao longo do segundo semestre de 2021, o ETTA realizou o cicloturismo com ciclistas, residentes e visitantes, pelo percurso.

A ação teve o propósito de testar o percurso por meio da realização do cicloturismo de acordo com o proposto pelo Niterói Bike Tour. Os objetivos específicos foram:

- verificar como os cicloturistas percebem a estrutura, segurança e tecnologia do percurso;
- calcular o número de pedaladas necessárias para completar o percurso;
- aferir o gasto calórico dos cicloturistas;
- averiguar o quantitativo de dióxido de carbono que deixou de ser produzido.

ESTUDO DE CAMPO – PREMISSAS E METODOLOGIA

Primeiramente se verificou como imprescindível compartilhar o conceito de cicloturismo com aqueles que participariam da atividade. Duas referências foram eleitas para tal:

- atividade turística que tem como elemento principal a realização de roteiro com a utilização da bicicleta como modo de transporte (ABNT, 2007 *apud* EDRA, COSTA; FERNANDES, 2015);
- cicloturismo como subsegmento do Turismo de bicicleta (TEIXEIRA; EDRA, 2020).

Num segundo momento, verificar o significado do cicloturismo para agentes da cidade. Neste aspecto, considerou-se dois agentes: Filipe Simões (Coordenador do Niterói de Bicicleta) e Paulo Novaes (presidente da Niterói Empresa de Lazer e Turismo S/A – Neltur).

Acredita-se que quando uma cidade investe na mobilidade por bicicleta e a população se apropria desse cenário há consequente procura pelo cicloturismo. De acordo com Felipe Simões (CICLISTAS, 2021):

> O Niterói BikeTur é mais um reconhecimento do potencial múltiplo que a bicicleta possui em sua relação com a cidade. Niterói é, cada vez mais, a cidade que pedala ao trabalho, pedala para se exercitar e, também, para conhecer os pontos turísticos da cidade.

Paulo Novaes (CICLISTAS, 2021), destaca que a bicicleta se apresenta como forma saudável e agradável de percorrer atrativos turísticos, saber mais sobre a história dos destinos e ter uma experiência.

Assim, a proposta de testar o percurso Niterói Bike Tour se iniciou com a construção de uma página no Instagram para divulgação do roteiro, informação da realização de um passeio e link

para inscrições por meio de formulário construído utilizando a ferramenta Google Forms.

O questionário das inscrições contemplava perguntas sobre experiências de pedaladas, tais como segurança em pedalar em meio aos veículos, quantidade de atividade física realizada frequentemente, uso de medicamentos e outras questões necessárias para entender o perfil de cada um quanto ciclista, para assim, selecionar quem estava apto a participar da atividade proposta.

Após (in)deferimento das inscrições, foi realizado encontro on-line por meio da ferramenta Google Meet para explicações sobre o passeio e prover eventuais esclarecimentos.

Durante a realização do cicloturismo, foram utilizados equipamentos para medir quilometragem percorrida, quantidade de pedaladas, velocidade (média e máxima), calorias gastas e gramas de dióxido de carbono que deixaram de ser produzidas comparadas à veículo automotor.

Em data posterior ao cicloturismo, foi encaminhado um questionário para os participantes avaliarem questões relacionadas à segurança, estrutura e tecnologia visando entender a percepção que os mesmos tiveram durante o percurso.

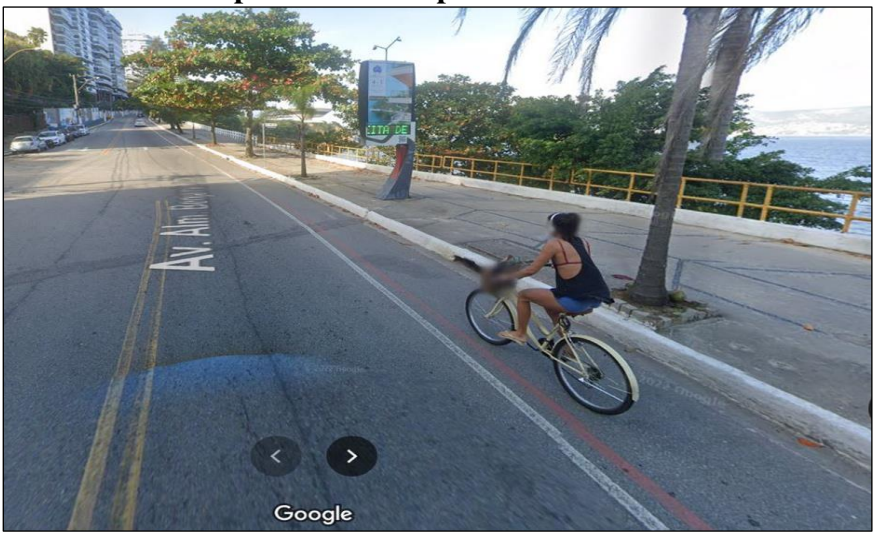
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o percurso, na altura do principal polo gerador de viagens turísticas (PGV), o MAC, teve-se uma elevação de 30 metros (Figura 1), contando com um maior esforço.

O tempo total do passeio, incluindo paradas, foi de duas horas, das 9h às 11h. Entretanto, o tempo efetivo de pedaladas foi de 1h28. A distância percorrida foi de 9,67km, o que significa que, ao

utilizar a bicicleta ao invés do carro, os participantes emitiram menos 1.350 gramas de dióxido de carbono na atmosfera e ainda conseguiram, por meio de 4.584 pedaladas, a uma velocidade média de 6,6 km/h e máxima de 37 km/h, gastar, em média, 242 calorias.

Figura 1 - Exemplo de pessoa iniciando a subida pela ciclofaixa para acessar o MAC



Fonte: Acervo próprio.

É necessário que a população entenda como a atividade física atua na prevenção da obesidade. A atividade física é um fator determinante do gasto de energia e, portanto, do equilíbrio energético e do controle de peso. O Estado entende que o fato do indivíduo deixar de ser sedentário já irá trazer resultados positivos quanto à melhoria de qualidade de vida e de bem estar geral do cidadão, além de resultados específicos em relação aos riscos de

saúde e ao controle dos agravos da doença (VASCONCELLOS, 2017).

Ações para a promoção de atividade física com o objetivo de melhora da qualidade de vida são justificáveis economicamente. Os EUA podem ser citados como exemplo: a cada um dólar investido em atividade física, seja em tempo ou equipamento, produz uma economia de 3,2 dólares com despesas médicas. Além disso, é fato que indivíduos fisicamente ativos podem economizar cerca de 500 dólares anuais com despesas de saúde (VASCONCELLOS, 2017).

Figura 2 - Guardas municipais usando bicicleta para patrulhar a cidade



Fonte: Acervo próprio.

Sobre a segurança foi unânime, entre os participantes, a sensação de segurança em relação a um possível assalto ou furto, e que, por estarem em grupo, a sensação foi maior. Dos que estavam presentes na atividade, 33,3%, consideram que se estivesse sozinho,

a sensação de segurança não seria a mesma e que nas paradas realizadas não se sentiram seguros em descer da bicicleta e/ou deixar estacionada sem a preocupação de um roubo/furto.

Parte da percepção de segurança deve ser fruto de pelo menos dois programas de segurança que são realizados na Cidade: o Niterói Presente que utiliza policiais militares nos dias de folga para patrulharem a cidade e os Guardas Municipais, ambos utilizam bicicletas para percorrerem rotas cicláveis e turísticas da região de Niterói (Figura 2).

Vasconcellos (2017), ao tratar de intervenções que podem ser realizadas no que diz respeito à segurança pública no auxílio à promoção da saúde e prevenção da obesidade, cita, além das duas mencionadas anteriormente, a iluminação e câmeras como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Intervenções que podem ser realizadas no que diz respeito à segurança pública

Colocar guardas municipais nos espaços públicos para estimular sua utilização;
Ter policiais realizando ronda nos bairros constantemente;
Disponibilizar boa iluminação pública para que o cidadão se sinta protegido e seguro;
Monitoramento com câmeras.

Fonte: Elaboração própria.

Ademais, 66,7% dos participantes indicaram que o percurso contempla ciclovias, ciclorrotas e ciclofaixas somente em partes do percurso. Enquanto 33,3% respondeu que contemplava em toda a extensão.

Em relação ao tráfego, 66,7% respondeu que não se sentiu seguro pedalando pelas ciclovias, ciclorrotas ou ciclofaixas e que se

sentiria mais inseguro se estivesse pedalando sozinho. Vasconcellos (2017), ao abordar projeto urbano e políticas de transporte, sugere a criação de zonas para pedestres nos centros da cidade e a construção de calçadas e ciclovias seguras.

Todos os participantes indicaram o piso do percurso como satisfatório, pois embora o asfalto não esteja completamente liso, algumas segregações tenham se desprendido e a pintura das faixas esteja um pouco apagada, ainda é possível pedalar pelo espaço delimitado.

Figura 3 - Totens disponibilizados ao longo do percurso



Fonte: Acervo próprio.

No que se refere a tecnologia, os totens disponibilizados ao longo do percurso (Figura 3) foram considerados de fácil

visualização para 100% dos respondentes. De acordo com a Prefeitura de Niterói, basta o usuário apontar a sua câmera para o *QR-Code* localizado no totem para ser direcionado a uma página com um áudio que o guiará por todo o percurso até o próximo totem. A página também conta com texto, fotos e um mapa interativo (NITERÓI, 2023). Porém, 33,3% consideram que eles não são de fácil acesso e que os áudios e mapas disponibilizados não são pertinentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de iniciativas na cidade pelo poder executivo na última década, a criação de grupos voltados às pedaladas e respectivos estudos, assim como a adesão da população ao uso das bicicletas, visam fomentar ainda mais a mobilidade por meio das duas rodas e mostra o potencial que Niterói tem em ser cada vez mais procurada para realização de cicloturismo.

Entretanto, ainda que a cidade de Niterói tenha recebido investimentos para a ciclabilidade na última década, considerando a percepção dos cicloturistas (residentes e/ou visitantes), verifica-se que ainda é possível melhorar.

Ademais, as métricas alcançadas no estudo de campo no que se refere à distância e tempo de deslocamento comparados com a quantidade de atividade física, calorias gastas e pegada de carbono, se mais divulgadas, pode estimular as pessoas a serem ativas resultando, também, na transformação de Niterói em uma cidade ativa.

Em síntese, é preciso criar uma cultura ciclística por meio do processo de conscientização da população sobre os benefícios de

uma cidade ciclística e respectivas consequências na saúde, economia, mobilidade e bem-estar social.

REFERÊNCIAS

BIKE ANJO. “Quem somos”. **Bike Anjo** [2023]. Disponível em: <www.bikeanjo.org>. Acesso em: 18/01/2023.

CROSS, J. J. *et al*. “Neighbourhood walking tours for physicians-in-training”. **Postgraduate Medical Journal**, vol. 98, n. 1156, 2022.

EDRA, F. P. M.; DECASTRO, J.; SALDANHA, L. (orgs.). **Cicloturismo urbano em foco**. Niterói: Editora da UFF, 2017.

EDRA, F.P.M. (coord.). **Catálogo Turismo Ativo em Niterói**. Niterói: Editora da UFF, 2022.

EDRA, F. P. M.; COSTA, M. L.; FERNANDES, T. T. “Cicloturismo em Niterói: potencialidade a partir do Rio de Janeiro”. **Caderno Virtual de Turismo**, vol. 15, n. 3, 2015.

GRAEL, A. “Guardas em bicicletas estão ajudando a patrulhar Niterói”. **Blog Axel Grael** [2017]. Disponível em: <www.axelgrael.blogspot.com>. Acesso em: 18/01/2023.

GRAEL, A. “Niterói Bike Tour”. **Blog do Axel Grael** [2016]. Disponível em: <www.axelgrael.blogspot.com>. Acesso em: 18/01/2023.

NITERÓI. “Ciclistas de Niterói ganham guia digital interativo”. **Cidade de Niterói** [2021]. Disponível em portal eletrônico: <www.cidadedeniteroi.com>. Acesso em: 16/02/2023.

NITERÓI. “Niterói ganha mais 200 paraciclos”. **Cidade de Niterói** [2020]. Disponível em: <www.cidadedeniteroi.com>. Acesso em: 16/02/2023.

NITERÓI. “Prefeitura de Niterói avança na implantação de ciclovias na Região Oceânica”. **Portal Eletrônico Prefeitura Municipal de Niterói** [2023]. Disponível em: <www.niteroi.rj.gov.br>. Acesso em: 16/02/2023.

NITERÓI. “Programa Niterói de Bicicleta”. **Portal Eletrônico Prefeitura Municipal de Niterói** [2020]. Disponível em: <www.niteroi.rj.gov.br>. Acesso em: 16/02/2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. “Banco Mundial: doenças relacionadas à obesidade estão entre as três principais causas de mortes. doenças relacionadas à obesidade estão entre as três principais causas de mortes”. **ONU** [2020]. Disponível em: <www.onu.org>. Acesso em: 23/01/2023.

TEIXEIRA, C. A. **Turismo de bicicleta:** a dinâmica das cicloviagens na perspectiva dos cicloviajantes (Dissertação de Mestrado em Turismo). Niterói: UFF, 2020.

TEIXEIRA, C. A.; EDRA, F. P. M. “Cicloturismo: origem e conceito da palavra a partir de koselleck”. **Turismo: Visão e Ação**, vol. 22, n. 2, 2020.

VASCONCELLOS, M. B. **Atividade física, nutrição e saúde**: políticas públicas de prevenção e controle de obesidade em adolescente. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

XIMENES, J. V. F. **Hospitalidade vs Hostilidade**: um estudo da ciclabilidade urbana carioca na zona sul e centro (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Hotelaria, Turismo). Niterói: UFF, 2021.

CAPÍTULO 6

Educação Física, Esportes e a Proposição de Uma Linha do Tempo para a Aventura e Mídia

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTES E A PROPOSIÇÃO DE UMA LINHA DO TEMPO PARA A AVENTURA E MÍDIA[1]

Marcelo Faria Porretti

Monique Ribeiro de Assis

Durante a construção da tese de doutorado "A influência midiática nos esportes de aventura: os sentidos presentes no Canal Off e a concepção de praticantes em meio à pandemia da COVID-19" (PORRETTI, 2021b), construímos uma linha do tempo da aventura, remetendo a chegada do conteúdo Práticas Corporais de Aventura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na disciplina Educação Física. Entender o percurso histórico da chegada deste novo conteúdo a grade curricular nos aguçou durante o trabalho de doutoramento, sendo um desafio que compreende desde o surgimento dos esportes de aventura no Brasil, ao momento atual midiático. Mas, sobretudo seu diálogo e aparições no contexto da mídia televisiva, que parece utilizar os esportes de aventura para captar mais audiência e telespectadores.

Mas, deixamos claro que este documento recebeu e ainda recebe críticas e questionamentos. Apontando incoerências e inconsistências da BNCC de educação física, Neira (2018) confrontando a teorização do currículo narra o retorno de princípios tecnocráticos, retrocedendo aos conhecimentos já produzidos para uma produção curricular de educação física, fechando-se as portas

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: PORRETTI, M. F.; ASSIS, M. R. "Esportes de aventura e mídia ao longo do tempo". *Revista Temas Em Educação Física Escolar*, vol. 6, 2021.

ao diálogo. Novaes et al. (2020) mostram que o discurso neoliberal trazendo o poder do capital, insurge nas regras mercadológicas que acabaram por compor o currículo explicitado no documento oficial. A lógica do consumo parece estar presente no documento, carecendo assim, uma visão crítica e questionadora ao utilizar o documento.

Por outro lado, entendemos que especificamente este conteúdo já vinha recebendo contribuições acadêmicas há algum tempo, em que iremos apresentar algumas destas facetas ao longo deste capítulo. Vários autores da educação física relatam que os esportes de aventura tiveram um crescimento acelerado nas últimas décadas principalmente por suas aparições na mídia. Betti (1997, 1999) alerta para a presença marcante dos esportes de aventura na mídia e que cabia à educação física acompanhar esse processo. Costa (2000) relata que a mídia motivada pela espetacularização e pelas situações de riscos presentes nos esportes de aventura adotou essa corrente esportiva, ajudando em seu crescimento no número de admiradores. Uvinha (2001) falando de juventude, lazer e esportes radicais descreve que as imagens destas práticas na televisão incentivam a realização.

Schwartz (2006) explica que a mídia comumente chama as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN), de esportes radicais ou esportes de aventura, assim, imbuídas de um apelo à contemplação, fruição e autossuperação presente nestas atividades. Bruhns (2009) diz que sobre influência da mídia ou não as pessoas começaram a comprar relógios a prova d'água mesmo sem serem mergulhadoras em busca de um estilo de vida aventureiro. Pereira e Armbrust (2010) relatam que apenas a partir da década de 1990 com a divulgação pela mídia foi que os esportes radicais começaram a se difundir e ganharam novos adeptos.

Porretti *et al*. (2013) indiretamente cita a mídia ao falar da utilização dos esportes na natureza e dos jogos olímpicos, como inspiração para se trabalhar no contexto da educação física escolar

uma educação preocupada com o meio ambiente. Em 2018 chega ao currículo da educação física através da BNCC as práticas corporais de aventura (PCA) desenvolvidas em ambiente urbano e na natureza (BRASIL, 2018). Pereira (2019) apresentado proposições da pedagogia da aventura na escola para a BNCC, descreve que a mídia se interessou sobretudo pelo risco e a coragem que estas práticas proporcionam.

Entendendo a complexidade de terminologias construímos uma linha do tempo dos esportes de aventura. Após nossa diligência de compreensão das influências midiáticas durante nossa construção de tese, essa reflexão reúne o crescimento dos esportes de aventura associando-o a mídia televisiva, a documentos institucionais, a estratégias de marketing, as pesquisas na educação física, a elaboração de obras literárias e acadêmicas, a TV por assinatura, chegando ao contexto atual consolidada como conteúdo curricular e aberto a novas discussões.

Entre contradições e consensos ligados ao conceito de aventura, o certo é que existe uma polissemia de termos, alguns mais ligados ao lazer, outros a cultura e outros ao esporte. Mas, devido à complexidade de conceitualização dessas práticas desenvolveremos neste trabalho a terminologia esportes de aventura, compreendendo ser um termo mais comumente utilizado pela mídia.

Os esportes e a mídia sempre tiveram uma relação próxima, simbiótica, embora pertençam a organizações distintas completam-se com os conteúdos produzidos. Essa trajetória é descrita por Rowe (2004), Lever e Wheeler (1993), em que apontam as aproximações desta tradição desde os anos 1800, com manutenção e crescimento durante os anos 1900, iniciando-se pelos meios de comunicação escrita e posteriormente avançando pelo campo de entretenimento de som e imagem, como forma de anunciar e notificar as programações esportivas, gerando receita e sendo compreendido como meios de comunicação comerciais.

A mídia é eficiente na busca do telespectador, e vem construindo ao longo dos anos uma relação de confiança, de autoafirmação. Ao assistir determinado programa de televisão, o público é recompensado, ele procura determinada informação e obtém, essa relação de procura e obtenção de respostas acaba por gerar uma familiaridade e credibilidade, sustentada pela identificação ideológica do público, o papel do marketing existente por trás das câmeras é fidelizar o destinatário das informações. Estas são as estratégias de fidelização do telespectador, criadas de forma efetiva, vibrante, agradável e bonita, as reportagens são construídas a fim de levar muito mais do que informações (HERNANDES, 2017).

Diante disso, e compreendendo os esportes de aventura como fenômeno midiático inclusive com canais específicos destas práticas (Canal Off, Canal WooHoo), o objetivo desta pesquisa foi compreender as influências da mídia nos esportes de aventura, concatenando em uma linha do tempo para a aventura que aponta para a chegada das PCA à BNCC. Justificando-se por estas práticas chegarem ao currículo da educação física escolar através da BNCC.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que um levantamento bibliográfico e documental foi adotado. Utilizando-se como base uma revisão integrativa da literatura publicada por Porretti *et al*. (2021a) em um trabalho anterior. Para tal utilizamos como estratégia de busca as bases de dados Medline (via Pubmed), LILACS (via BVS/regional), EMBASE, CINAHL, SPORTdiscus e SCIELO. Envolvendo os descritores controlados e não controlados

correspondentes a cada base, relacionados ao tema mídia e esportes de aventura/extremos/radical. Em que se classificaram 23 estudos que envolviam mídia e esportes de aventura, já com colaboração da literatura cinzenta que envolveu os anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, os anais do Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Centro Esportivo Virtual.

Somando-se a pesquisa anterior ampliamos as discussões neste trabalho envolvendo a busca e leitura de livros sobre esportes de aventura, analisando as narrativas que envolviam a mídia e o processo de consolidação das PCA como componente curricular. Também realizamos buscas em sites televisivos de programas esportivos (Esporte Espetacular, Globo Esporte e Show do Esporte), ampliando assim, as discussões a fim de compreender a relação da mídia com os esportes de aventura. Como recorte temporal utilizamos os séculos XX e XXI.

O referencial adotado foi Thomas, Nelson e Silvervam (2012) que compreendem a pesquisa qualitativa com sua subjetividade, em que a variedade de abordagens metodológicas visa enfatizar a essência do fenômeno pesquisado, sendo capaz de descrevê-lo a luz da ciência que busca a objetividade através das respostas dos assuntos pesquisados.

Assim, os dados coletados serviram para criação de uma linha do tempo dos esportes de aventura no cenário nacional explorando algumas aparições e contextualizações com a mídia. Como limitação da pesquisa não foram consultadas revistas e programações de rádio que também poderiam contribuir para a pesquisa, e também não esgotamos todas as fontes de matéria televisiva sobre o assunto estudado.

Os dados foram coletados em sites da mídia televisiva, teses, dissertações e artigos acadêmicos, sendo realizado todo o esforço no

intuito de compreender esse fenômeno (os esportes de aventura) na mídia, uma vez que este conteúdo apresenta-se como conteúdo obrigatório presente na BNCC.

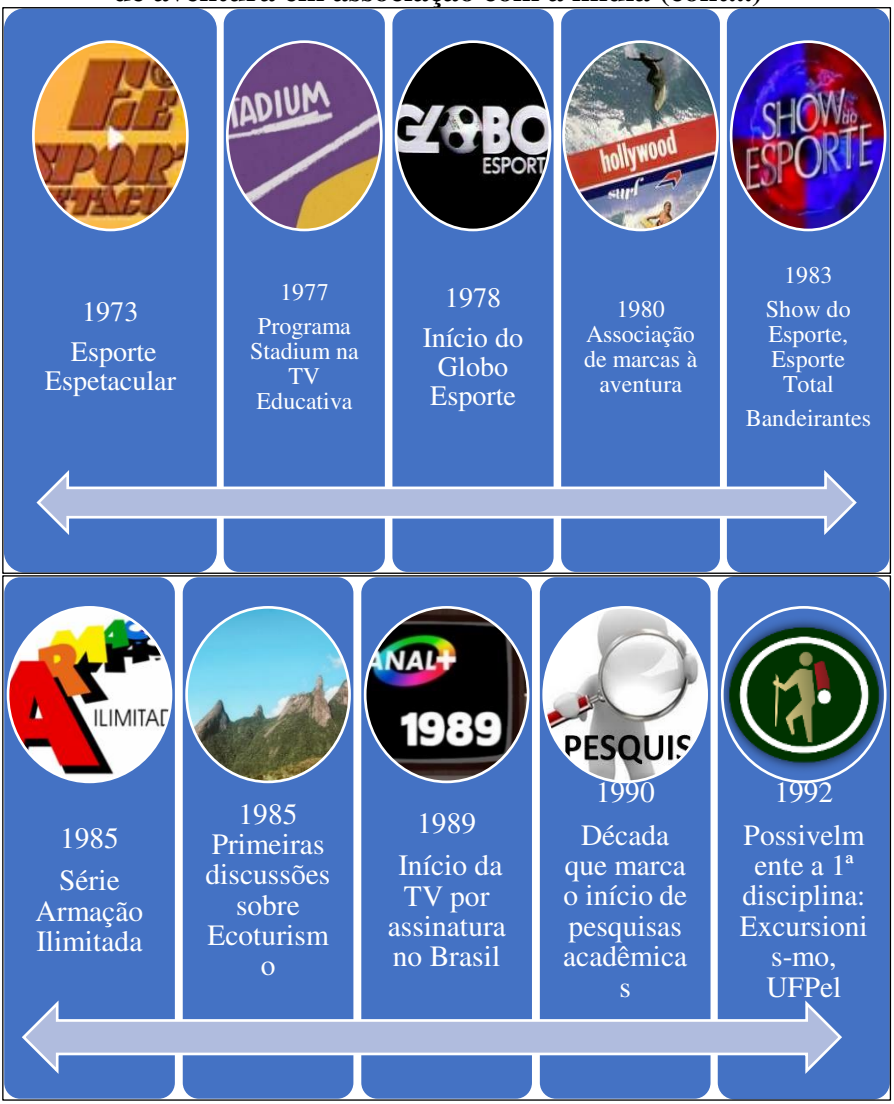
PROPOSIÇÃO AO DIÁLOGO COM UM LINHA DO TEMPO DOS ESPORTES DE AVENTURA E MÍDIA

Figura 1- Linha do tempo dos esportes de aventura em associação com a mídia



[...]

Figura 1- Linha do tempo dos esportes de aventura em associação com a mídia (cont...)



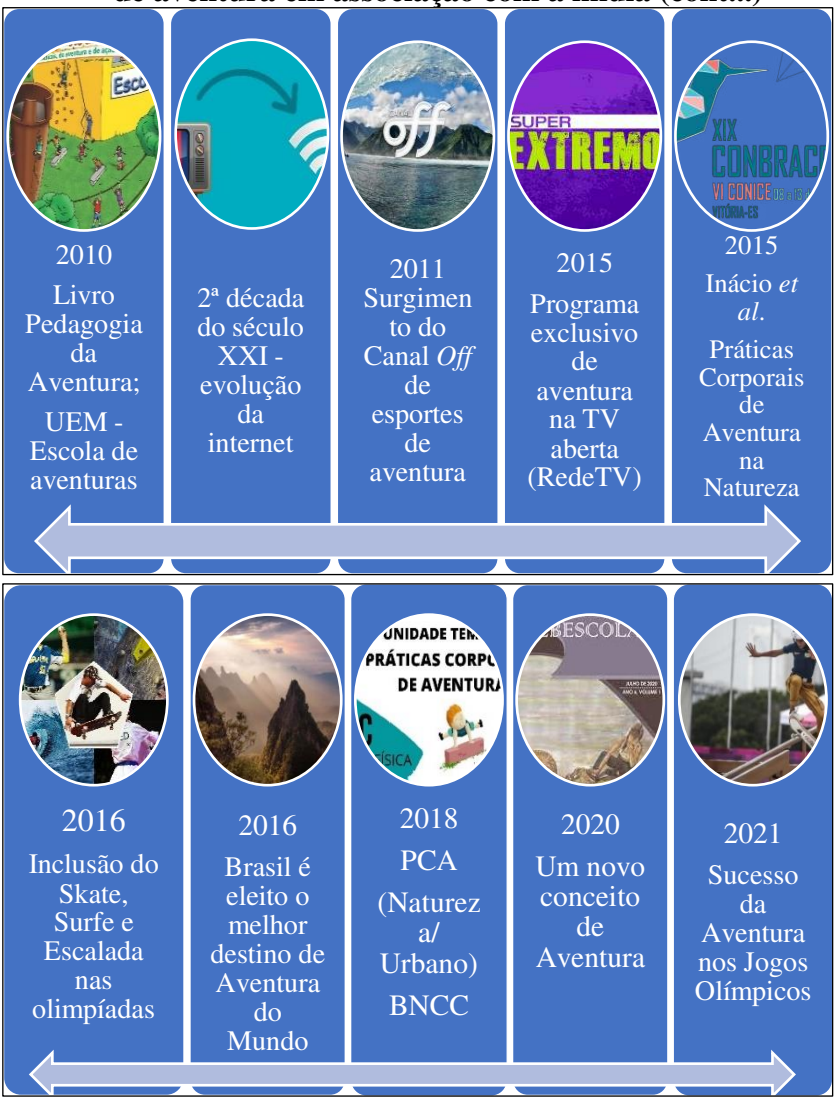
[...]

Figura 1- Linha do tempo dos esportes de aventura em associação com a mídia (cont...)



[...]

Figura 1- Linha do tempo dos esportes de aventura em associação com a mídia (cont...)



[...]

Figura 1- Linha do tempo dos esportes de aventura em associação com a mídia (cont...)



Fonte: Porretti (2021b).

DIALOGANDO COM A LINHA DO TEMPO:

Os dados coletados ao longo da construção da tese de doutorado possibilitaram uma interpretação dos esportes de aventura em num cenário nacional, onde não procuramos explorar as modalidades, e sim o contexto geral.

Dialogando com a figura um acima e voltando um pouco no tempo para compreender o contexto, entendemos que nossos antepassados que já viviam em terras brasileiras, como os índios, já praticavam aventuras em suas atividades de vida. Se excluirmos as incursões bandeirantes em território nacional descoberto em 1500, Lucena (2006) descreve que somente com a chegada da família real em 1808 é que começaram as primeiras incursões de cunho lúdico.

Chegando ao século XX temos um marco do montanhismo nacional, em 1912 foi realizada a primeira escalada do Dedo de Deus em Teresópolis no estado do Rio de Janeiro (LUCENA, 2006). Em

1920 temos o primeiro campeão brasileiro de patinação, onde esta modalidade era praticada por famílias ricas brasileiras (CBHP, 2021). Já em 1923 temos a criação da primeira emissora de rádio, este meio de comunicação se organizou profissionalmente e atraía o público com audiência de massa, mais especificamente o futebol teve sua divulgação ampliada dentre outras atividades esportivas. Em 1950 chegava à televisão, e com ela imagens, o que era só narrado agora podia ser visto, sendo o Brasil o primeiro país da América Latina a possuir uma emissora de televisão, e o sexto no Mundo (JAMBEIRO, 2002).

Dias (2008) descreve que os esportes de aventura já vinham sendo desenvolvidos desde o século XIX, mas tiveram como ponto de inflexão o período pós 2ª Guerra Mundial. Na década de 1960 Dias (2008) fala que atrelado aos avanços tecnológicos, as inovações de materiais esportivos (como a prancha de surfe) e novas tecnologias de comunicação e informação ocorre uma integração dos esportes de aventura. Estes, começam de certa forma a dialogarem através de seus praticantes internacionalmente chegando ao contexto nacional com concepções semelhantes.

Na década de 1970 temos o surfe em evolução, realização do primeiro campeonato brasileiro, o estilo jovem e aventureiro é explorado comercialmente e pela mídia. Um campeonato de surfe no Rio de Janeiro recebe patrocínio e é divulgado pela mídia televisiva, temos o lançamento do "Passat surf", sendo um carro para público jovem lançado pela Volkswagen (DIAS, 2008; MARCHI, 2017).

Mas nem tudo eram flores, os esportes radicais foram proibidos de serem realizados algumas vezes, na década de 1970 o surfe chegou a ser proibido na praia do Arpoador. Em São Paulo, Jânio Quadros proibiu a prática de skate. Um outro fato narrado é a discriminação que existia com quem praticava estas atividades, chegando-se muitas vezes a serem perseguidos pela polícia, ou proibidos por vizinhos e parentes (fatos relatados no Canal Off).

Pereira (2019) também alerta para esta situação falando que as PCA recebiam críticas e preconceitos. Mas, as práticas continuavam a serem desenvolvidas atraindo cada vez mais adeptos.

Em 1973 estreia o programa esportivo "Esporte Espetacular" com o objetivo claro de abrir espaço na televisão para outras modalidades esportivas além do futebol, que era o que predominava nos noticiários esportivos. Com programação importada as transmissões aos poucos foram se adaptando ao formato nacional, se buscando atletas nacionais e matérias locais, assim os esportes de aventura começavam a aparecer mais na mídia (GLOBO.COM, 2021). Outro programa esportivo surge em 1977, o "Stadium", na TV Educativa do Rio de Janeiro, onde o foco era falar sobre os esportes olímpicos, mas também se abordavam os esportes de aventura e radicais (EBC, 2021).

Em 1978 surge na programação televisiva o "Globo Esporte", e na estreia do programa o surfista Rico de Souza teve seu perfil explorado midiaticamente. Os esportes de aventura começavam a consolidar-se como nova tendência esportiva, asa delta, bodyboarder, surfe, ciclismo, skate e outros, eram vistos mais diretamente na televisão. Durante a década de 1980 tivemos a associação de marcas e patrocinadores aos esportes de aventura como por exemplo a marca de cigarros "Hollywood" ao estilo aventureiro (MARCHI, 2017; GLOBO ESPORTE, 2021).

A rede Bandeirantes de televisão em 1983, lança o programa "Show do Esporte", que chegou a levar 10 horas ao vivo e contínuas de programação esportiva ao ar, existindo um quadro chamado "Radical Total", mostrando um pouco dos esportes de aventura. Em 1985 temos uma série ligada diretamente a aventura, "Armação Ilimitada", o estilo jovem e aventureiro eram retratados pelos personagens Juba e Lula. Também em 1985 começam a ser discutidas estratégias governamentais para o Ecoturismo, promovendo-se uma comissão que em 1987 cria um projeto de

turismo ecológico (CORREIO CIDADÃO, 2021; GLOBO.COM, 2021; BRASIL, 2010).

Na década de 1990 se consolida a TV por assinatura que nasce em dezembro de 1989, o mercado midiático começa a se expandir e se especializar (JAMBEIRO, 2002). Em 1992 surge possivelmente a primeira disciplina ligada a aventura nas graduações, ministrada pelo professor Enio Pereira, na Universidade Federal de Pelotas sob o nome de Excursionismo (CNPQ, 2021). Também em 1992 ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida como Rio 92, que discutiu o desenvolvimento socioeconômico com a utilização dos recursos da natureza. Dentro da década de 1990, no cenário internacional o "X Games" (Jogos Extremos) que viria a influenciar a mídia que importava programações, literalmente explode midiaticamente, sendo em 1995 realizado o primeiro X Games, as Olimpíadas dos esportes de aventura (RINEHART, 1998).

Na década de 1990, jornalistas e esportistas começam a produzir materiais para a mídia sobre os esportes de aventura, onde os próprios são os protagonistas e geradores de conteúdo. Um exemplo, é o jornalista Clayton Conservani da rede Globo, apresentador do quadro "Planeta Extremo", em que, por ser especializado em esportes de radicais, viajava o mundo mostrando suas aventuras (CONSERVANI, 2008). Essa figura de repórter participativo ganha ênfase, buscando levar emoções aos telespectadores. Os repórteres começam a saltar de paraquedas, mergulhar, escalar, realizam subidas a cumes de montanhas em trilhas, entre outras aventuras (GLOBO.COM, 2021; BRUHNS, 2009; RINEHART, 1998).

Em 1996 o professor Dimitri começa a lecionar aulas de escalada em uma escola particular em São Paulo, como atividade extracurricular e inovadora na educação física (PEREIRA, 2019).

Também na década de 1990, Heloísa Bruhns, Vera Costa desenvolvem produções acadêmicas e orientações que envolvem a temática esporte, meio ambiente, montanhismo e práticas esportivas na natureza. Em que Heloísa Bruhns trabalha a aventura no contexto do lazer e ecoturismo, já Vera Costa desenvolve a temática do imaginário e dos esportes de aventura (BRUHNS, 2009; COSTA, 2000). Em 1997 ocorre no Brasil os Jogos Mundiais da Natureza. Betti (1997, 1999) apontava os esportes de aventura como grande parte da programação esportiva televisiva, merecendo um olhar mais atento da educação física.

Na primeira década do século XXI acadêmicos da educação física brasileira começam a formar grupos de estudos específicos e a realização de encontros (eventos) onde se debatiam atividades correlatas a aventura. Em 2000 surge o I Seminário de Estudos do Lazer, que traz contribuições para área da aventura até os dias de hoje (PIMENTEL, 2000). Também em 2000 é criado o Laboratório de Estudos do Lazer (LEL) na Universidade Estadual Paulista (UNESP), liderado pela professora Gisele Schwartz se desenvolve pesquisas e debates, quem em 2007 geraram o Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA) ampliando as discussões (SCHWARTZ, 2006; PEREIRA, 2019).

Uvinha (2001) lança uma obra mostrando o enraizamento dos esportes radicais nas décadas de 1980 e 1990 e a carência de estudos, o livro “Juventude, Lazer e Esportes Radicais” expressa a riqueza de possibilidades que podem advir da prática destas atividades. Também em 2001 surge uma primeira de definição de turismo de aventura, já trazendo o contexto da realização destas práticas em ambiente urbano e natural. A definição é:

> segmento de mercado turístico que promove a prática de atividades de aventura e esporte recreacional, em ambientes naturais e espaços urbanos ao ar livre, que

> envolvam riscos controlados exigindo o uso de técnicas e equipamentos específicos, adoção de procedimentos para garantir a segurança pessoal e de terceiros e o respeito ao patrimônio ambiental e sociocultural (ABETA; MINISTÉRIO DO TURISMO, 2009, p. 29-30).

A criação da Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura (ABETA), ocorre no ano de 2004, com a finalidade de organizar as práticas e qualificar profissionais buscando a segurança e apostando nas riquezas naturais do Brasil como fonte turística (ABETA; MINISTÉRIO DO TURISMO, 2009).

A utilização do termo que viria a compor a BNCC parece começar a ser esboçado em Inácio et al. (2005), práticas de aventura na natureza. Ampliam-se as disciplinas ligadas aos esportes de aventura nas grades curriculares dos cursos de graduação em educação física durante a primeira década do século XXI, juntamente temos as questões do meio ambiente. Surge um primeiro canal na televisão específico para o público jovem com a temática dos esportes de aventura sendo explorado, o Canal Woohoo, em 2006 (PEREIRA, 2019; MARCHI 2017).

Em 2007 ocorre o 1º CBAA, cuja organização foi do LEL, da UNESP, Departamento de Educação física, ligado ao Instituto de Biociências. Liderado pela professora Gisele Schwartz o evento científico representou uma oportunidade pioneira para as discussões arroladas no universo dos esportes e atividades de aventura na natureza. Muitos que apresentaram trabalhos e foram da comissão organizadora contribuíram direta e indiretamente na composição deste conteúdo curricular, desta forma, o evento marca o início de um ciclo de debates e diálogos gerando mais pesquisadores para a área. Nesta 1ª edição surge o termo PCA na Natureza, que em 2018

vieram a compor a BNCC. Em 2021 está prevista realização da XI edição do evento, juntamente com o V Congresso Internacional de Atividades de Aventura (CBAA, 2007).

Inúmeras pesquisas e obras surgiram durante a primeira década do século XXI e fizeram a educação física atentar aos esportes de aventura, sobretudo, fizeram consolidar significados da possibilidade de execução destas práticas no âmbito da educação física escolar. Vamos citar uma obra como ponto de efervescência deste processo, findando a década, Pereira e Armbrust (2010) lançam o livro "Pedagogia da Aventura", sistematizando o ensino dos esportes radicais e de aventura nas escolas.

Ainda no ano de 2010 surge um projeto de Extensão na Universidade Estadual de Maringá chamado "Escola de Aventuras", oriundo do Grupo de Estudos do Lazer, que desenvolve práticas de aventuras para crianças em fase escolar (BADARÓ *et al*., 2020). No ano seguinte, 2011, surge o Canal Off, segundo canal dedicado aos esportes de aventura, com programação 24 horas exclusiva de aventura, oriundo do programa "Zona de Impacto" do canal esportivo "SPORTV" (CANAL OFF, 2018).

A segunda década do século XXI marca o avanço da internet, chegando à população direta e indiretamente. As TV's Smart, os celulares com acesso as redes, chamadas de vídeo e a proliferação de redes sociais, chegam marcando tendências na sociedade, mas, para além do acesso é necessário explicitarmos que esta conectividade reforçam as desigualdades sociais e econômicas do Brasil. Se por um lado a internet móvel pode ser relevante para o acesso do público menos favorecido economicamente, também expôs as desigualdades e limitações de acesso. O custo é a dimensão que impõe barreiras à população de uma forma geral a obter aparelhos eletrônicos e conexão de melhor qualidade como a fibra ótica por exemplo (BARBOSA, 2018).

A mídia buscou se adaptar a esta realidade, buscando popularizar o acesso aos esportes de aventura, e mesmo cobrando pelo conteúdo em assinatura, o Canal Off buscou acessar novos "consumidores" (telespectadores) por suas redes sociais. Sendo este um exemplo do uso da internet para adaptar-se a contextos sociais e econômicos desiguais. Vale destacar que existem diferenças entre os grupos sociais para suas despesas com a internet, no entanto, a utilização das imagens dos esportes de aventura em nossa visão poderia vir a atrair novos seguidores do canal.

Seguindo o caminho da aventura, em 2015 o Canal REDETV de televisão (TV aberta), lança um programa exclusivo sobre os esportes de aventura, o "Super Extremo", em seus quadros apresentados por Fernando Navarro e Fabiana Mello, busca-se diálogo com o público via *chat* e redes sociais (FISCHER, 2015).

Inácio *et al*. (2015) novamente trabalham com o termo PCA durante o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, comentando o crescimento acelerado dos esportes de aventura. Em 2016 O COI buscando o público jovem dos esportes de aventura lança a inclusão do Skate, Escalada e Surfe chegando às olimpíadas, para serem realizados em Tóquio 2020, (adiado para 2021 por conta da pandemia do novo coronavírus) (PORTAL BRASIL, 2016). Também no ano de 2016 o Brasil é eleito o melhor destino para aventura no mundo, ficando à frente de países como Itália, Espanha, Tailândia entre outros (U.S. NEWS WORLD REPORT, 2016).

No ano de 2018 os esportes de aventura chegam à BNCC como PCA, se tornando conteúdo obrigatório das aulas de educação física escolar. Pereira (2020) lança mão de um novo conceito, "a aventura", como sendo este substantivo e não mais adjetivo. A mídia segmenta-se ainda mais, as redes sociais adentram as mídias, e os esportes de aventura seguem presentes e ditando uma tendência sempre associados à emoção, imaginação, adrenalina e superação.

Em 2021 temos o sucesso dos esportes de aventura nas Olimpíadas de Tóquio no Japão, não só pelas medalhas que ajudaram o Brasil a subir posições no quadro geral dos países participantes, mas pela cordialidade, companheirismo, solidariedade, presentes no skate, surfe e escalada, resgatando espírito olímpico. E chamando a atenção dos brasileiros principalmente no skate com os jovens atletas, uma dessas competidoras, possuía apenas 13 anos de idade, Rayssa Leal que dançou, encantou e celebrou sua conquista de medalha de prata com as adversárias em plena competição (VIEIRA; SILVEIRA, 2021).

A outra modalidade de esportes de aventura que teve destaque no cenário nacional foi o surfe, com destaque para a Medalha de ouro de Ítalo Ferreira (VIEIRA; SILVEIRA, 2021). Em nossa tese as modalidades de surfe e skate são as que mais aparecem na mídia televisiva por assinatura. Em que de certa forma confirmam uma cultura nacional para estes esportes de aventura.

Neste esforço de compreender a trajetória dos esportes de aventura ao longo do tempo evidenciou-se que as mídias, a educação física, o Marketing/Patrocínio e o turismo podem ter contribuído para elevar o número de praticantes, e ajudaram direta e indiretamente a consolidação destas práticas no contexto curricular da educação física. A vasta possibilidade de utilização para finalidades de lazer, recreação, turismo de aventura e atividades físicas de forma geral, necessitam de mais estudos e aprofundamentos por parte dos acadêmicos.

É necessário a compreensão da existência de normas que gerenciam os riscos presentes nestas atividades de forma a minimizá-los para a prática. Bem como, deve ser orientada a conscientização ambiental dos praticantes.

Diretamente é possível inferir o valor dos esportes de aventura para a mídia, em que, utilizando as imagens paradisíacas,

emocionantes e de ação dos esportes de aventura, a mídia busca apaixonar o público pelas imagens e mensagens que são transmitidas, desta forma ocorre a tentativa de fidelização destes telespectadores, e indiretamente incita a busca pelos esportes de aventura levando-os a praticar. Uma outra possibilidade são a dos esportes de aventura terem a mídia como aliada, pois ela se permite a levar a sensação que o praticante tem durante a realização de sua vivência, pois descrevendo em palavras é muito difícil desvelar-se, e a imagem mostra diretamente a ação que transmite ao telespectador a sensação com extrema facilidade.

CONCLUINDO POR AGORA

O consumo do espetáculo do fenômeno esportivo aumentou demasiadamente com a internet e as mídias. As tendências impostas pela mídia podem ser traduzidas na compra e venda de mercadorias, entre elas os próprios canais televisivos estudando o mercado estabelecendo metas bem definidas e alinhadas com estratégias de marketing (FRUCHART *et al*., 2018).

Uma modalidade que não era encarada como fenômeno e com a ajuda da mídia tornou-se uma atividade rentável, dinâmica, organizada, com calendários preestabelecidos, e estratificada em categorias por idade e sexo é a corrida de rua. O que antes era uma atividade de simples busca de condicionamento (mesmo isso sendo de suma importância), passou a ser de caráter sociável, com diálogos abertos em várias mídias.

Entendemos que as PCA merecem ampla discussão e debate no cenário acadêmico, em que realizamos um esforço de compreender a trajetória dos esportes de aventura na mídia televisiva, buscando sua trajetória ao longo do tempo. Embora a

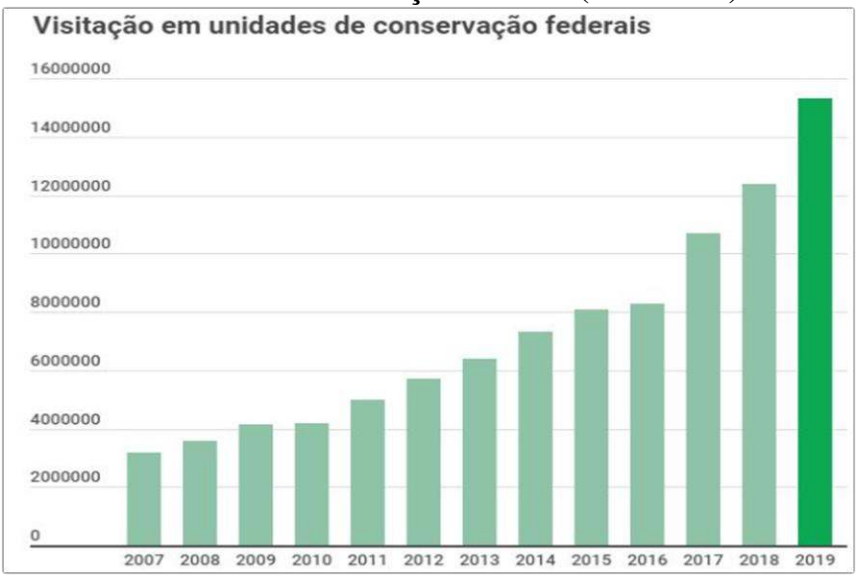
BNCC tenha sido aprovada em um período delicado nacionalmente, onde passávamos por um processo de impeachment governamental, em que a conjuntura política pode ter causando aceleramento deste processo, deixando dúvidas sobre sua democrática de criação. O documento oficial que possuímos é este, e devemos refletir amplamente sobre suas possibilidades de implementação.

Para além da BNCC os esportes de aventura vinham sendo trabalhados no ambiente escolar há algum tempo, autores da educação física citados ao longo deste trabalho mostraram um caminho que já vinha sendo trilhado. A sua chegada através das PCA ao currículo pode sim ter sofrido influência da mídia, afinal, todos nós estamos sobre a influência midiática, mensurar esse alcance em nossas vidas é papel de cada ser humano, sabendo que a escola deve ser o local para ser pensar de maneira reflexiva e questionadora.

Entretanto, entendemos que o processo de consolidação do conteúdo PCA vinha sendo construído midiaticamente e academicamente. Uma vez que suas aparições em programas esportivos de televisão cativavam, encantavam e atraiam telespectadores, e, pesquisas através de teses, dissertações e artigos acadêmicos mostravam sua evolução tecnológica e no número de praticantes. Fatores que podem corroborar-se com o aumento no número de visitantes à Unidades de Conservação Nacionais, como mostra o gráfico um abaixo (ICMBio, 2020).

O conteúdo televisivo de esportes de aventura foi explorado amplamente na busca de audiência e fidelização de telespectadores, com criação inclusive de canais específicos na TV por assinatura. Os altos custos com equipamentos e materiais para a prática ainda parecem ser empecilhos para muitos, todavia, as mídias e redes sociais vem ampliando este horizonte para além do imaginário e atraindo novos praticantes.

Gráfico 1 – Índice de visitação em unidades de conservação federais (2007-2019)



Fonte: ICMBio (2020).

Diretamente é possível inferir o valor dos esportes de aventura para a mídia, em que, utilizando as imagens paradisíacas, emocionantes e de ação dos esportes de aventura, a mídia busca apaixonar o público pelas imagens e mensagens que são transmitidas, desta forma ocorre a tentativa de fidelização destes telespectadores, e indiretamente incita a busca pelos esportes de aventura levando-os a praticar. Uma outra possibilidade são a dos esportes de aventura terem a mídia como aliada, pois ela se permite a levar a sensação que o praticante tem durante a realização de sua vivência, pois descrevendo em palavras é muito difícil desvelar-se, e a imagem mostra diretamente a ação que transmite ao telespectador a sensação com extrema facilidade.

Nestes entendimentos de valor que a mídia apregoa aos esportes de aventura se vende emoção, como no Canal Off por exemplo, que é um canal de TV por assinatura, comprovando que existe uma busca por essa demanda. Nos programas esportivos citados ao longo deste trabalho observamos a presença cada vez mais marcante dos esportes de aventura na programação. Desta forma, entendemos a mídia como formadora de opinião poderia ter colaborado para chegada deste conteúdo a BNCC.

Neste esforço de diálogo com a literatura fica aberto o debate, mesmo que criados numa época atemporal e para além de possíveis exclusões. Esta linha do tempo ainda encontra-se num processo de construção, pois novos achados podem vir a surgir nos debates acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ABETA; MINISTÉRIO DO TURISMO. **Diagnóstico do turismo de aventura no Brasil**. Belo Horizonte: Editora dos Autores, 2009.

BADARÓ, L. F. *et al.* "As atividades de aventura no campo educacional: alternativas metodológicas para as aulas de Educação Física". **Research Society and Development**, vol. 9, n. 11, 2020.

BARBOSA, A. F. **Banda larga no Brasil**: um estudo sobre a evolução do acesso e da qualidade das conexões à Internet. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1997.

BETTI, M. “Esporte, televisão e espetáculo: o caso da TV a cabo”. **Conexões**, vol. 1, n. 3, 1999.

BRASIL. **Ecoturismo**: orientações básicas. Brasília: Ministério do Turismo, 2010. Disponível em: <www.mtur.gov.br>. Acesso em: 23/02/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/02/2023.

BRUHNS, H. T. **A busca pela natureza**: turismo de aventura. Barueri: Editora Manole, 2009.

CANAL OFF. “Memória *Off*”. **Canal *Off*** [2018]. Disponível em: <www.globo.com>. Acesso em: 11/03/2023.

CBAA - Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. **Anais do I Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**. Rio Claro: UNESP, 2007.

CBHP - Confederação Brasileira de Hóquei e Patinação. “História da Patinação Artística”. **Portal Eletrônico CBHP** [2021]. Disponível em: <www.cbhp.com.br>. Acesso em: 26/02/2023.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. “Plataforma Lattes”. **Portal Eletrônico CNPQ** [2021]. Disponível em: <www.cnpq.br>. Acesso em: 10/03/2023.

CONSERVANI, C. “Memória Globo”. **Globo.com** [2008]. Disponível em: <www.globo.com>. Acesso em: 26/02/2023.

CORREIO CIDADÃO. “Show do Esporte retorna a grade da Band em nova versão”. **Correio Cidadão** [2021]. Disponível em: <www.correiodocidadao.com.br>. Acesso em: 07/03/2023.

COSTA, V. L. M. **Esportes de aventura e risco na montanha**: um mergulho no imaginário. São Paulo: Editora Manole, 2000.

DIAS, C. A. G. “A mundialização e os esportes na Natureza”. **Conexões**, vol. 6, n. 1, 2008.

EBC - Empresa Brasileira de Comunicações. “Stadium”. **Portal Eletrônico EBC** [2021]. Disponível em: <www.ebc.com.br>. Acesso em: 07/03/2023.

FISCHER, N. “RedeTV estreia programa de esportes radicais, super extremo”. **Observatório da TV** [2015]. Disponível em: <www.observatoriodatv.uol.com.br>. Acesso em: 08/03/2023.

FRUCHART, E.; RULENCE-PÂQUES, P.; MULLET, E. “Watching high-risk sports on television: the reversal theory’s concept of protective frame”. **Sport in Society**, vol. 21, 2018.

GLOBO.COM. “Armação Ilimitada”. **Globo.com** [2021]. Disponível em: <www.globo.com> Acesso em: 07/03/2023.

GLOBO.COM. “Esporte Espetacular”. **Globo.com** [2021]. Disponível em: <www.golbo.com>. Acesso em: 26/02/2023.

GLOBO.COM. “Globo Esporte”. **Globo.com** [2021]. Disponível em: <www.globo.com>. Acesso em: 10/03/2023.

HERNANDES, N. **A mídia e seus truques**: o que jornal, revista, tv, rádio, e internet fazem para captar e manter a atenção do público. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

ICMBIO - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. "Visitação nos parques cresce pelo 12º ano seguido e bate 15 milhões em 2019". **Portal Eletrônico ICMBio** [2020]. Disponível em: <www.icmbio.bov.br>. Acesso em: 25/02/2023.

INÁCIO, H. L. D. *et al*. "Práticas Corporais de Aventura [Na Natureza] Na Educação Física Escolar: uma experiência em escolas da rede municipal de Goiânia". **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: CONBRACE, 2015.

JAMBEIRO, O. **A TV no Brasil do século XX**. Salvador: Editora da UFBA, 2002.

MELLIN, R. **70 e tal**: arpoador. Direção: Rafael Mellin. Produção: Bruno Lins. Rio de Janeiro: Globo.com, 2013. Disponível em: <www.globo.com>. Acesso em: 11/03/2023.

LEVER, J. WHEELER, S. "Mass Media and the Experience of Sport". **SAGE: Social Science Collections**, vol. 20, n. 1, 1993.

LUCENA, W. M. **História do Montanhismo no Rio de Janeiro**: dos primórdios aos anos 1940. Rio de Janeiro: Editora Publit, 2006.

MARCHI, K. B. **Do SURF AO TOW-IN**: do processo civilizador à sociedade de risco (Tese de Doutorado em Educação Física). Curitiba: UFPR, 2017.

NEIRA, M. G. "Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 40, n. 3, 2018.

NOVAES, R. C. *et al*. "A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal". **Revista Humanidades e Inovação**, vol. 7, 2020.

PEREIRA, D. W. “Vertigem nos Jogos Olímpicos: a aventura em questão”. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, vol. 1, 2020.

PEREIRA, D. W. **Pedagogia da Aventura na Escola**: Proposições para a base nacional comum curricular. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2019.

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

PIMENTEL, G. G. A. “Por que pesquisar o lazer?” **Revista Iniciação Científica**, vol. 02, 2000.

PORRETTI, M. F. *et al*. “Esportes de aventura e mídia televisiva: uma revisão integrativa da literatura”. **Temática**, vol. 17, 2021a.

PORRETTI, M. F.; OSBORNE, R.; DEVIDE, F. “Inovações curriculares para a educação física escolar”. *In*: OSBORNE; R.; SILVA; C. A. F.; SANTOS, R. F. **Complexidade da educação física escolar**: questões atuais e desafios para o futuro. Rio de Janeiro: Editora da FAPERJ, 2013.

PORRETTI, M.F. **A influência midiática nos esportes de aventura**: os sentidos presentes no Canal *Off* e a concepção de praticantes em meio à Pandemia da COVID-19 (Tese de Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte). Rio de Janeiro: UERJ, 2021b.

PORTAL BRASIL. “Comitê olímpico anuncia cinco novas modalidades para os Jogos de Tóquio”. **Portal Brasil** [2016]. Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em: 18/03/2023.

RINEHART, R. “Inside of the Outside: pecking orders within alternative Sport at ESPN’s 1995 ‘The eXtreme Games’”. **Journal of Sport and Social Issues**, vol. 22, 1998.

ROWE, D. “Chapter 1: Understanding Sport and Media: a socio-historical approach”. *In*: ROWE, D. **Sport, culture and the media**: the unruly Trinity. Maidenhead: Open University Press, 2004.

SCHWARTZ, G. M. **Aventuras na Natureza**: consolidando significados. Jundiaí: Editora Fontoura, 2006.

THOMAS, J.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. São Paulo: Editora Artmed, 2012.

U.S. NEWS WORLD REPORT. “Adventure: The best countries to fulfill your wanderlust. Popular travel destinations such as Brazil and Italy top the list”. **U.S. News World Report** [2016]. Disponível em: <www.usnews.com> Acesso em: 10/03/2013.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo: Editora Manole, 2001.

VIEIRA, D.; SILVEIRA, L. “Os espíritos do skate e do surfe têm muito de olímpicos (e Brasil como potência)”. **CNN Brasil Esporte** [2021]. Disponível em: <www.cnnbrasil.com.br>. Acesso em 27/02/2023.

CAPÍTULO 7

Inteligência Artificial e Educação Física:
Qual a (Possível) Repercussão do "ChatGPT"?

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAL A (POSSÍVEL) REPERCUSSÃO DO "CHATGPT"?

Braulio Nogueira de Oliveira
Claudio Lucas da Silva Farias
Cristiani Luna Gomes Duarte
Rômmulo Celly Lima Siqueira

De modo simplificado, a inteligência artificial pode ser entendida como uma tecnologia que possibilita o rápido processamento de quantidade significativa de dados, de diversas fontes, em que os resultados podem ter utilidade para determinados fins (JOSHI, 2020). Não se trata de algo novo, porém algumas iniciativas recentes podem vir a trazer mudanças profundas no modo de lidar com aspectos básicos da própria vida, como por exemplo a realização de exercícios físicos.

Em tese, tecnologias que tomam como base a inteligência artificial podem vir a aprimorar sua "entrega" com base em dados disponíveis na internet, ou mesmo aqueles que venham a ser adicionados pelo próprio uso. Exemplo disso são alguns *softwares* na área de saúde e *fitness* que "sugerem" sequências de exercícios físicos com base em inteligência artificial, as quais são reajustadas na medida em que novos dados são coletados (OLIVEIRA, 2021). Em que pese os problemas resultantes desse tipo de tecnologia, que vão desde a incerteza acerca dos profissionais da área, até a periodização do exercício, o treino "sugerido" já avança em relação aos tradicionais aplicativos e transmissões online em que a sequência de exercício desconsidera (quase) totalmente os dados dos praticantes.

Nesse contexto, uma tecnologia que tem por base a inteligência artificial que ganhou os noticiários no Brasil e no mundo foi o ChatGPT. Em uma simples pesquisa pelo termo no buscador Google é possível identificar manchetes que desafiam até mesmo o próprio Google: "ChatGPT é mais 'inteligente' que o Google, sugere estudo", diz o título de artigo publicado na página "giz_mode", do site Uol. Assim, essa tecnologia despertou o interesse nas mais diversas áreas, inclusive na Educação Física. Logo, o presente artigo tem por objetivo discutir as repercussões do surgimento do ChatGPT para a Educação Física, de modo geral. Para isso, evidenciamos inicialmente o que é o ChatGPT, suas (possíveis) repercussões na Educação Física e, por fim, o que cabe ao professor de Educação Física nesse contexto.

Do ponto de vista metodológico foram realizadas buscas em periódicos científicos e, em função da pouca quantidade de textos publicados na área, especialmente que abordam a especificidade da Educação Física, também foram analisados textos publicados em revistas que abordam a temática mas não destinada à publicação de artigos científicos. Foram utilizados nos termos de busca palavras como "ChatGPT", "inteligência artificial", "Educação Física", "atividade física" e os correspondentes em língua inglesa.

A estruturação do texto tomou como base três perguntas: 1) O que é ChatGPT? 2) De que modo o ChatGPT pode repercutir na Educação Física? e 3) O que cabe ao (à) professor (a) de Educação Física diante dessa nova tecnologia? Logo, para cada uma dessas temáticas foram feitas buscas mais direcionadas. Além disso, foram feitos esses questionamentos ao próprio *software* ChatGPT, cuja resposta também foi discutida.

Nesse sentido, na primeira seção de discussão investimos na questão: "O que é ChatGPT?". Desse modo, realizamos uma caracterização dessa tecnologia, evidenciando aspectos como seu surgimento e seus principais elementos. Na segunda seção

discutimos a seguinte questão: “De que modo o ChatGPT pode repercutir na Educação Física?” Assim, evidenciamos (possíveis) consequências dessa tecnologia para a atuação dos professores de Educação Física nos distintos espaços. Na terceira seção abordamos a seguinte questão: “O que cabe ao (à) professor (a) de Educação Física diante dessa nova tecnologia?”. Sem qualquer pretensão moralista, indicamos alguns possíveis caminhos aos professores de Educação Física diante dessa nova tecnologia, que pode vir a ser disruptiva em relação ao fazer desta categoria profissional.

O QUE É CHATGPT?

Para iniciar a discussão sobre o que vem a ser o ChatGPT, optamos por perguntar ao próprio *chat*. Vale dizer que, como se trata de um *software* baseado em inteligência artificial, ao repetir a mesma pergunta, passado algum tempo, podemos obter respostas distintas (ainda que, dificilmente, respostas opostas). É possível que elementos como a localização e o histórico de buscas anteriores influenciam na resposta, a exemplo do que ocorre ao realizar uma busca pela Google. Assim, o ChatGPT se definiu da seguinte forma:

> ChatGPT é um modelo de linguagem artificial criado pela OpenAI. É treinado em uma grande quantidade de dados de texto, permitindo que ele gere respostas em linguagem natural para uma ampla variedade de perguntas e tópicos. É usado para uma variedade de aplicativos, incluindo assistentes virtuais, *chatbots*, correção automática de texto e muito mais. Como eu sou o ChatGPT, posso ajudar a responder suas perguntas sobre uma ampla variedade de tópicos!

> Resposta em 19 de fevereiro de 2023, às 16:42h, em Fortaleza, Ceará.

Uma resposta simples e objetiva, mas que permite vislumbrar suas principais características: que faz uso de grande quantidade de dados de texto e, com base nesses dados, gera respostas em diversas áreas, com "linguagem natural". Além disso, que é utilizado em outros aplicativos, quando na realidade muitas pessoas pensam ser uma tecnologia restrita a quem faz uso diretamente do *chat*.

O Generative Pre-training Transformer (GPT) é um tipo de modelo de linguagem baseado em Inteligência Artificial e teve seu desenvolvimento pautado em redes neurais e *machine learning*, sendo originado com fins de diálogos virtuais (BISWAS, 2023; AYDIN; KARAARSLAN, 2022). Foi treinado em um grande conjunto de dados de texto e é capaz de gerar um novo texto semelhante ao texto no qual foi treinado (VELÁSQUEZ, 2023).

No entanto, o conceito de Inteligência Artificial vem sendo discutido amplamente desde a década de 1950 através do programa chamado ELIZA, projetado com a finalidade de imitar a conversação humana. Esse programa inicial possibilitou nas décadas seguintes o desenvolvimento de *chatbots* de maior complexidade, com a capacidade de entender e responder solicitações diversas. Logo, atualmente se pode ver *chatbots* em centrais de atendimento ao cliente e em outros setores (KING, 2023).

O ChatGPT é um aplicativo de *software* de processamento de linguagem natural que foi desenvolvido pela organização de pesquisa em Inteligência Artificial denominada OpenAI, em 2018, no modelo de linguagem GPT-3, com finalidade de aprimorar e promover a Inteligência Artificial segura e responsável, que pode se envolver em conversas semelhantes às humanas (VELÁSQUEZ, 2023; FARIAS, 2023). Atualmente o ChatGPT tem destaque no

cenário internacional devido ao seu uso em diversas funcionalidades como: *chatbots*, geração automática de conteúdo, assistentes virtuais ou até mesmo na escrita e elaboração de textos acadêmicos (VELÁSQUEZ, 2023; FARIAS, 2023; ROSSONI; GPT, 2022).

O ChatGPT foi idealizado para gerar respostas rápidas de texto à escolha do usuário de um contexto de conversação (AYDIN; KARAASLAN, 2022). Foi treinado em uma combinação de algoritmos de aprendizado por reforço com entrada humana em mais de 150 bilhões de parâmetros com a finalidade de criar respostas para uma ampla variedade de tópicos e sugestões. O *chatbot* pode ser usado para atendimento ao cliente, criação de conteúdo e tradução de idiomas, realização de determinadas tarefas, criando respostas em vários idiomas (BISWAS, 2023; RUDOLPH; TAN; TAN, 2023).

O ChatGPT assim como outros modelos de linguagem em Inteligência Artificial tem demonstrado um grande potencial em relação às pesquisas, sua capacidade de analisar um grande volume de informações de forma eficiente, com potencial de permitir aos pesquisadores explorar e obter resultados que possivelmente seriam inviáveis por meio dos métodos tradicionais (VELÁSQUEZ, 2023; AYDIN; KARAASLAN, 2022). Ao contrário dos mecanismos de busca (como Google, Bing ou Baidu), o ChatGPT não rastreia a *web* para obter informações sobre eventos atuais e seu conhecimento é restrito a coisas que aprendeu antes de 2021, para que possa tentar manter uma maior qualidade das respostas (ALJANABI; CHATGPT, 2023).

Contudo, a aceitação do ChatGPT não é consenso, devido às implicações éticas e sociais que permeiam o uso dessa tecnologia (VELÁSQUEZ, 2023; PARDOS; BORCHERS; YU, 2023). Já na visão de King (2023) pontua a existência da necessidade de que junto da evolução dos *chatbots* e IA's, tenha a implementação de regulamentos e políticas mais rígidas envolvendo o uso dessas tecnologias, bem como a educação dos indivíduos que fazem seu

uso. Dada a caracterização apresentada, passamos a discutir, a seguir, as (possíveis) repercussões do ChatGPT para a Educação Física.

DE QUE MODO O CHATGPT PODE REPERCUTIR NA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Retomamos o diálogo com o ChatGPT acerca dessa nova questão. A curiosidade inicial era se o direcionamento da resposta evidenciaria aspectos positivos acerca das repercussões, ou se evidenciaria diferentes cenários, já que como mencionamos anteriormente, a aceitação do ChatGPT não é consenso (VELÁSQUEZ, 2023; PARDOS; BORCHERS; YU, 2023). Logo, obtivemos a seguinte resposta:

> O ChatGPT pode repercutir na Educação Física de várias maneiras. Aqui estão alguns exemplos:
>
> 1. Auxílio em pesquisas e projetos - O ChatGPT pode ajudar estudantes e pesquisadores a encontrar informações relevantes sobre tópicos específicos relacionados à Educação Física. Ele pode fornecer sugestões de estudos e artigos, bem como resumir informações complexas em linguagem acessível;
> 2. Respostas rápidas e precisas - Quando os estudantes tiverem perguntas específicas sobre exercícios, técnicas ou qualquer outro aspecto da Educação Física, o ChatGPT pode fornecer respostas rápidas e precisas em linguagem natural;
> 3. Personalização do aprendizado - O ChatGPT pode ser usado para personalizar o aprendizado em Educação Física, fornecendo sugestões de exercícios e planos

de treinamento com base nas necessidades e objetivos individuais de cada aluno;

4. Suporte a treinadores e professores - O ChatGPT pode ser usado como uma ferramenta de apoio para treinadores e professores de Educação Física, fornecendo sugestões de treinamento, exemplos de exercícios e respostas a perguntas frequentes;

Em resumo, o ChatGPT pode ser uma ferramenta valiosa para estudantes, pesquisadores, professores, treinadores e entusiastas da Educação Física, fornecendo informações precisas e personalizadas de forma rápida e fácil.

Resposta em 17 de fevereiro de 2023, às 16:42h, em Fortaleza, Ceará.

Conforme se pode observar, a resposta foi cautelosa no sentido de não evidenciar uma "ameaça" direta com relação a existência do professor de Educação Física, inclusive nos recortes: auxílio, no primeiro item; o direcionamento a estudantes, no segundo item (e não a praticantes de exercícios físicos, de modo geral); o reforço no sentido de ser um "suporte" a treinadores e professores, no quarto item. Contudo, no terceiro item a resposta reforça a possibilidade de "sugestões de exercícios e planos de treinamento com base nas necessidades e objetivos individuais de cada aluno", tal qual alguns aplicativos fitness já fazem (OLIVEIRA, 2021). Dada essa aplicabilidade, entende-se que a inteligência artificial repercute em distintas áreas da Educação Física. Nesse sentido, vamos dialogar inicialmente sobre repercussões específicas no âmbito escolar e, em seguida, no contexto esportivo/*fitness*.

Há pelo menos três décadas a Inteligência Artificial vem sendo pesquisada com objetivo de desenvolver tecnologias educacionais mais inteligentes, detalhadas e consistentes

(HOLMES; BIALIK; FADEL, 2019). Para Vicari (2021), as pesquisas nessa área são de cunho multidisciplinar e interdisciplinar com o foco na criação de tecnologias e sistemas que visam a melhoria do ensino e a aprendizagem. Desse modo, podemos compreender os sistemas educacionais com um campo de aplicação e testes de novas tecnologias baseadas em Inteligência Artificial.

O ChatGPT, por exemplo, tem sido utilizado por estudantes do mundo todo para criação de trabalhos escolares com textos surpreendentemente bem elaborados. Devido a possibilidade de geração de textos, artigos e até imagens "artificiais", nos últimos meses muitas instituições educacionais têm realizado mudanças consideráveis na forma de ensino e aprendizagem.

Uma vez que é difícil para os docentes discernirem o que é real do que é "artificial", algumas escolas estão proibindo explicitamente o uso de *chatbox*, outras usando *browsers* para restringir e monitorar atividades em computadores (HUANG, 2023). Nesse sentido, a sociedade, especialmente a escola, está rapidamente incorporando novas Tecnologias de Informação e Comunicação em seu cotidiano. Ao mesmo tempo em que a utilização dessas tecnologias é um desafio para educação, ela pode vir a tornar as aulas mais envolventes. A Educação Física na escola, por sua vez, possui algumas peculiaridades, já que pressupõe em seu desenvolvimento a realização de diversas práticas corporais/exercícios físicos, que são diretamente influenciadas por tais tecnologias.

Na área da Educação Física a utilização de recursos tecnológicos como aplicativos para análise e aperfeiçoamento do movimento é comum no que se refere ao mundo do alto rendimento, diferentemente do que ocorre no contexto escolar. Com a pandemia da Covid-19 a utilização de tecnologias foi necessária na educação devido à conjuntura para dar continuidade às aulas de forma remota. Além da necessidade por parte da comunidade escolar, a utilização de tecnologias está previsto como conteúdo na Base Nacional

Curricular Comum (BNCC), a exemplo da vivência de práticas corporais por meio do jogos eletrônicos (BRASIL, 2018), que facilita o acesso a modalidades que comumente não são acessíveis como o tênis por exemplo.

Nesse sentido, uma área que poderia ter uma visibilidade interessante de aplicação do ChatGPT seria a inclusão nas salas de aulas por meio de atividades lúdicas e gamificação com uso de exergames. Exergames são jogos ativos que aliam a tecnologia à atividade física exigindo movimentação corporal de forma a combinar o ato de jogar videogame com o exercício físico (MEDEIROS *et al*., 2017).

O uso de exergames em combinação à inteligência artificial pode facilitar a introdução de conceitos teóricos de disciplinas específicas do cotidiano através da gamificação. Além disso, tal processo pode auxiliar no ensino de novos conceitos imersivos em associação à óculos de realidade virtual, ou mesmo tecnologias de realidade aumentada podendo propiciar um menor comportamento sedentário e deixar os jovens cada vez mais ativos em aulas de educação física ou em plataformas criadas para fins domésticos. É válido ressaltar que mesmo esse tipo de atividade apresenta adesão e engajamento documentados em adultos e idosos (SPOSITO *et al*., 2013; ISMAIL; HASHIM; YUSOF, 2022), sendo uma forma envolvente, atraente e eficaz de manter o corpo regularmente ativo por meio de jogos e desafios que incentivam seus praticantes a se exercitarem.

Contudo, mesmo com a possibilidade de acesso a novos conteúdos, a falta de acessibilidade dificulta o uso de tecnologias na educação. Essa situação se agrava na educação pública, onde os estudantes muitas das vezes não possuem acesso aos dispositivos ou a internet, seja por suas condições financeiras, ou mesmo a baixa infraestrutura escolar. Podemos tomar como exemplo que ocorreu no Brasil no contexto do distanciamento social em função da recente

pandemia mundial pela Covid-19, em que para que os (as) estudantes não ficassem sem acesso ao conteúdo, atividades impressas tiveram de ser disponibilizadas como forma de acompanhar os conteúdos ministrados (MAIA FILHO *et al*., 2022; NYARI; SANTOS; JULIANI, 2022). Nesse sentido, foi um período em que professores (as), pais e alunos tiveram de se adaptar mediante o cenário que limitou a dinâmica das aulas e com um esforço coletivo. A sala de aula passou a ser as suas casas, utensílios domésticos o material, e os professores de educação física e os responsáveis como mediadores dos conteúdos, para que desse modo os alunos minimamente vivenciassem as práticas corporais (NYARI; SANTOS; JULIANI, 2022).

Assim, de acordo com a literatura levantada, compreendemos que uma das principais (possíveis) repercussões na área da educação física na escola seria o uso da ferramenta ChatGPT como forma de restringir a propriedade intelectual dos (as) estudantes no sentido de utilizar as produções geradas pela Inteligência Artificial nos próprios trabalhos. Embora não tenha sido identificado na literatura, a prescrição de exercícios na forma de "sugestão" também pode vir a ser uma preocupação importante, que dialoga mais fortemente com o tema que vamos adentrar agora: suas repercussões no âmbito esportivo/*fitness*.

A possibilidade de instrumentos tecnológicos por meio de *softwares* para *smartphones* ou *smartwatches* de contagem de calorias, composição corporal e até mesmo para montagem de sessões de treinos específicos voltados para particularidades de cada usuário com uso de Inteligência artificial já tinha sido reportado no Brasil por Delpizzo (1997) ainda na década de 90. Da década de 90 para os dias atuais esse nicho tecnológico vem crescendo cada vez mais dentro da área da saúde, especialmente na área da Educação Física. Tecnologias vinculadas à atividade física têm sido cada vez

mais comuns no cotidiano, disponibilizando formas alternativas para prática de exercícios físicos (OLIVEIRA; FRAGA, 2020).

O uso de aplicativos *self-tracking* para registro de atividades diárias, consumo e gasto calórico já é muito comum cotidianamente, demonstrando uma mudança crucial na cultura *fitness* digital (OLIVEIRA; FRAGA, 2021). Tais aplicativos, podem aprender e assimilar uma infinidade de informações que aumentam cada vez mais a base de dados, possibilitando da análise de características gerais (idade, dados antropométricos e objetivos com a prática) à verificação da intensidade do esforço (por percepção subjetivo do esforço, contagem de calorias ou mesmo zonas de frequência cardíaca).

Por meio da inteligência artificial generativa um aplicativo que tem uma base de dados robusta e repleta de inúmeras variáveis, com capacidade analítica e processamento autônomo, poderia ser capaz de atender uma infinidade de usuários. Nesse ínterim, seria uma forma de oportunizar a prática de exercícios físicos para diversas pessoas, embora possa promover diversos problemas do ponto de vista da prescrição do exercício físico.

Deste modo, entendemos que o ChatGPT pode auxiliar na personalização de treinamentos físicos especificando particularidades de cada usuário, associando os objetivos do (a) aluno (a) às suas necessidades individuais. Por outro lado, seguir sua prescrição (“sugestão”) sem a análise por parte de um profissional qualificado pode ser problemático. Se considerarmos a análise automática e em tempo real, por meio de sensores de movimento, de força ou sensores óticos, os dispositivos poderiam sugerir até mesmo a capacidade de ajustar o padrão técnico de movimento, permitindo melhores execuções de gestos biomecânicos, ganhos de força e de diversas variáveis da aptidão física (flexibilidade, agilidade, resistência aeróbica, equilíbrio, dentre outras); características que, pela literatura levantada, ainda não integram o escopo do ChatGPT.

Além disso, desde que pareado com alguns dispositivos, entendemos que o ChatGPT pode ser utilizado com foco na análise de dados de desempenho físico em esportes, através da mensuração de variáveis (velocidade média, distância percorrida, ciclos de braçadas na natação, dentre outras específicas a cada esporte ou atividade). Nesse sentido, facilitaria a prescrição técnica e tática de preparadores físicos, fisiologistas esportivos e técnicos desportivos. Tais análises podem servir para monitoramento dos atletas e consequentemente melhores ajustes em áreas necessitadas. Com a possibilidade de realizar análises ainda em tempo real, o uso da inteligência artificial durante as competições poderia ser um item decisivo para a obtenção da vitória.

Contudo, é importante refletir que o atendimento, prescrição de treinos e/ou aulas de educação física não se resume apenas à aplicação de dados ou análise de uma infinidade de variáveis dos praticantes, sem considerar aquilo que não é quantificado (OLIVEIRA; FRAGA, 2021). Além disso, um possível problema advindo do uso ChatCPT é atribuição de dados enviesados, ou mesmo respostas equivocadas, que pode trazer problemas para a aplicabilidade da tecnologia (MESQUITA, 2023).

O uso de Inteligência Artificial para melhoria econômica e sociocultural da sociedade é fundamental, porém é importante o monitoramento pelo ser-humano evitando possíveis danos potenciais da tecnologia (MESQUITA, 2023). É primordial entender que seu funcionamento não cabe em um mundo sem vida humana (DAMASCENO; VASCONCELOS, 2018).

O QUE CABE AO (À) PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DESSA NOVA TECNOLOGIA?

Diante da complexidade da emergência de tecnologias com grande potencial disruptivo, como é o caso do ChatGPT, entende-se

que se torna oportuno adentrar ao debate acerca de o que fazer diante dessa nova tecnologia. Na mesma linha da questão anterior, o questionamento que intitula esse tópico foi feito ao próprio *chat*, cuja resposta foi bem estruturada, no sentido de buscar resguardar a coexistência de ambos (professor e tecnologia), conforme se observa a seguir:

> Com o surgimento de novas tecnologias, como o ChatGPT, o papel do professor de Educação Física pode ser ainda mais importante. Aqui estão algumas das responsabilidades que cabem ao professor diante dessa nova tecnologia:
>
> 1. Orientar os alunos sobre o uso adequado da tecnologia - O professor de Educação Física deve fornecer orientação sobre como usar a tecnologia de forma segura e eficaz para atingir os objetivos desejados. Isso inclui ensinar aos alunos como pesquisar informações relevantes, como interpretar os resultados obtidos pelo ChatGPT e como usar as informações geradas para melhorar o desempenho;
> 2. Integrar a tecnologia às aulas - O professor deve ser capaz de integrar a tecnologia de forma significativa em suas aulas de Educação Física. Isso pode incluir o uso de aplicativos de treinamento, dispositivos de monitoramento de atividade física, como relógios inteligentes, e outros recursos de tecnologia para melhorar o aprendizado e o desempenho dos alunos;
> 3. Desenvolver estratégias de ensino eficazes - O ChatGPT pode ser usado como uma ferramenta para auxiliar o professor na criação de estratégias de ensino eficazes e personalizadas. O professor deve ser capaz de usar a tecnologia para identificar as necessidades e objetivos individuais de cada aluno e desenvolver planos de aula que atendam a essas necessidades;

4. Fomentar o pensamento crítico e a resolução de problemas - O professor deve ajudar os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Isso inclui ensinar aos alunos como avaliar a qualidade das informações fornecidas pelo ChatGPT e como usar essas informações de forma criativa e inovadora;

Em resumo, o professor de Educação Física deve ser capaz de integrar a tecnologia em suas aulas e ajudar os alunos a usá-la de forma eficaz para atingir seus objetivos de aprendizagem. Além disso, deve ser capaz de fomentar habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas para que os alunos possam usar a tecnologia de forma criativa e inovadora.

Resposta em 17 de fevereiro de 2023, às 15:04h, em Fortaleza, Ceará.

Evidentemente, as respostas elencadas são bem prudentes no sentido de reconhecer o papel do professor frente à tecnologia. A indicação de "orientar os alunos sobre o uso adequado da tecnologia", por exemplo, perpassa por informações sobre como interpretar os resultados obtidos pelo ChatGPT, os quais possuem diversos limites, tais como a restrição da captação de dados até 2021, ou mesmo uma resposta equivocada, já que não passa diretamente pela revisão de um profissional da área da pergunta realizada.

Nessa linha, no quarto ponto da resposta apresentada, a ferramenta destaca que um dos papéis do professor seria fomentar o pensamento crítico e a resolução de problemas, aí incluso explicitamente uma avaliação da qualidade das informações fornecidas pela tecnologia. Segue, portanto, a mesma linha com relação a necessidade de uma análise mais aprofundada com relação aos resultados obtidos com a consulta ao ChatGPT.

No que se refere às indicações de integrar a tecnologia às aulas e desenvolver estratégias de ensino eficazes, respectivamente o segundo e terceiro ponto da resposta, demandam uma competência a mais do professor de Educação Física, que seria uma integração com tecnologias mais próprias da área *fítness* e esportiva, como *smartwachs* e outras tecnologias *wearables* em geral, como também proporcionar uma maior personalização do ensino, adequando às características dos (as) estudantes.

Em primeira análise já se pode identificar que as indicações do ChatGPT se aplicam a (à) professores (as) de qualquer área, exceto quando menciona sobre a integração da tecnologia às aulas por meio do o uso de aplicativos de treinamento, dispositivos de monitoramento de atividade física, como relógios inteligentes, e outros recursos de tecnologia que podem vir a melhorar o aprendizado e o desempenho dos alunos (segundo item da resposta). Nesse sentido, não evidencia alguma eventual condição problemática particular da questão levantada, tal como a possibilidade de alguma prática que venha a ser realizada após a sugestão do ChatGPT que coloque o (a) aluno (a) em risco, como uma prática de um iniciante e não orientada de Skate, e Parkour. O mesmo pode vir a ocorrer com outras disciplinas, tais como na química, com a mistura de substâncias que venham a ser perigosas caso alguns cuidados não sejam tomados; provavelmente a ferramenta toma certos cuidados nessa linha também.

Em ensaio sobre aplicativos fitness que, autonomamente, prescrevem exercício físico, Oliveira e Fraga (2021) evidenciaram alguns aspectos do que vieram a denominar de "protocolização das práticas corporais". Basicamente seria o "estabelecimento de condutas prévias, em função de certa quantidade de variáveis, geralmente limitadas" (OLIVEIRA, FRAGA, 2021, p. 05). De modo simplificado poderíamos tomar como exemplo o estabelecimento de que alguém cujo Índice de Massa Corporal seja acima de 30 o

exercício deve ser "sugerido" como caminhada e não corrida; evidentemente, a inteligência artificial lida com diversas outras variáveis, sendo este apenas uma ilustração do que vem a ser o conceito apresentado.

Diante disso, Oliveira e Fraga (2021) sugerem três pontos de reflexão aos profissionais de Educação Física: não restringir o sujeito a variáveis no sentido de olhar para o praticante em sua integralidade, sendo seus dados numéricos apenas um dos diversos parâmetros a serem considerados; não se subordinar a padrões preestabelecidos, direcionado a um caminho diferente do que viria a ser recomendado por determinada tecnologia, caso a análise em profundidade do contexto realizada em consonância com os saberes do profissional, ancorados na literatura científica e no caso concreto, venha a indicar, com base; e, por fim, reconhecer a potência do encontro, especialmente o encontro presencial, que proporcionam experiências singulares e significativas para os (as) praticantes..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, o presente artigo teve por objetivo discutir as repercussões do surgimento do ChatGPT para a Educação Física, de modo geral, em três ênfases: o que é essa ferramenta, suas (possíveis) repercussões na Educação Física e, por fim, o que cabe ao professor de Educação Física nesse contexto. A discussão do texto, por sua vez, tomou por base as respostas obtidas pelo próprio ChatGPT, bem como a literatura levantada de forma assistemática, direcionada a cada uma dessas questões.

O ChatGPT apresentou respostas bem elaboradas considerando o curto período de tempo para agrupamento das informações e escrita do texto (poucos segundos). As respostas

seguiram uma linha de fomentar a coexistência entre tecnologia e professores. Assim, buscou direcionar o fazer dos profissionais da área a, basicamente, saber buscar, interpretar e utilizar as informações advindas das respostas do ChatGPT, bem como ensinar estudantes a fazerem o mesmo. Contudo, ao perguntado sobre as possíveis repercussões de sua existência para os (as) professores (as) de Educação Física, apresentou em um dos pontos da resposta a possibilidade da tecnologia "sugerir" sequências de exercícios personalizados para os alunos, tal qual alguns aplicativos *fitness*, baseados em inteligência artificial, fazem, de modo autônomo (sem interferência direta na prescrição/execução do exercício físico), ocasião em que pode vir a ser arriscado, já que seriam exercícios personalizados sem um devido acompanhamento profissional.

Quanto a repercussão no sentido das condições de trabalho dos (as) professores (as), permanece uma grande incógnita, embora já se possa dizer que as chamadas plataformas digitais modificaram a relação entre professores (as) e alunos (as) e sua condição de trabalho. Trata-se de uma temática que a literatura levantada não aborda, tampouco apareceu nas respostas do ChatGPT.

No que se refere ao que fazer diante dessa tecnologia, compreendemos que se torna oportuno a conscientização com relação ao lugar em que a tecnologia ocupa na contemporaneidade, bem como a compreensão de que isso não implica em um apagamento da criatividade, do saber crítico, do saber científico e do senso comum. Esse texto, por exemplo, foi escrito em uma ferramenta de texto *online* (colaborativo entre a autoria), que sugere palavras para completar a frase: até que ponto isso não influenciou na escrita? Será que o ChatGPT não vai aprender com esse texto e reformular suas respostas em uma consulta futura?

REFERÊNCIAS

ALJANABI, M.; CHATGPT. "ChatGPT: Future Directions and Open possibilities". **Mesopotamian Journal of Cyber Security**, vol. 2023, 2023.

AYDIN, Ö.; KARAARSLAN, E. "OpenAI ChatGPT Generated Literature Review: Digital Twin in Healthcare". **Emerging Computer Technologies**, vol. 2, 2023.

BISWAS, S. "ChatGPT and the Future of Medical Writing". **Radiology**, vol. 2, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17/03/2023.

DELPIZZO. V. F. **Prescrição de Atividades Físicas através do uso de inteligência artificial** (Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção). Florianópolis: UFSC, 1997.

FARIAS, S. A. "Pânico na Academia! Inteligência Artificial na Construção de Textos Científicos Com o Uso do ChatGPT". **Revista Interdisciplinar de Marketing**, vol. 13, n. 1, 2023.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial Intelligence In Education Promises and Implications for Teaching and Learning**. Boston: The Center for Curriculum Redesign, 2019.

HUANG, K. "Preocupadas com ChatGPT, universidades começam a rever métodos de ensino". **Folha de São Paulo** [2023]. Disponível em: <www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 17/03/2023.

ISMAIL, N. A.; HASHIM, H. A.; YUSOF, H.A. “Physical Activity and Exergames Among Older Adults: A Scoping Review”. **Games Health Journal**, vol. 11, n. 1, 2022.

JOSHI, A. V. **Artificial Intelligence and Machine Learning**. Bern: Springer, 2020.

KING, M. R. A “Conversation on Artificial Intelligence, Chatbots, and Plagiarism in Higher Education”. **Biomedical Engineering Society**, vol. 16, n. 1, 2023.

MAIA FILHO, H. J. S. *et al.* “O ensino remoto e as aulas de educação física durante a pandemia (SARS-COV-2): sentidos produzidos por estudantes de uma escola pública em Maceió- AL”. **Brazilian Journal of Development**, vol. 8, n. 1, 2022.

MEDEIROS, P. *et al*. “Exergames como ferramenta de aquisição e desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras: uma revisão sistemática”. **Revista Paulista de Pediatria**, vol. 35, n. 4, 2017.

MESQUITA, F. “ChatGPT e o futuro da medicina: potenciais armadilhas e benefícios”. **PEBMED** [2023]. Disponível em: <www.pebmed.com.br> . Acesso em: 16/03/2023.

NYARI, N. L. D.; SANTOS, J. C.; JULIANI, M. “Dificuldades e desafios dos professores de Educação Física escolar em tempos de pandemia”. **Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura**, vol. 6, n. 2, 2022.

OLIVEIRA, B. N. **Personal trainer de bolso**: uma tecnologia disruptiva na produção de imperativos para uma vida fitness (Tese de Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Porto Alegre: UFRGS, 2021.

OLIVEIRA, B. N.; FRAGA, A. B. “Prescrição de exercícios físicos por inteligência artificial: a educação física vai acabar?” **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 43, 2021.

OLIVEIRA, B. N.; FRAGA. A. B. “Uso das tecnologias digitais para a prática de exercícios físicos: uma revisão integrativa”. **Conexões: Educação Física Esporte e Saúde**, vol. 18, 2020.

PARDOS, Z. A.; BORCHERS, C.; YU, R. “Learning gain differences between ChatGPT and human tutor generated algebra hints”. **Computers and Society**, vol. 1, 2023.

ROSSONI, L.; CHATGPT. “A inteligência artificial e eu: escrevendo o editorial juntamente com o ChatGPT”. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, vol. 21, n. 3, 2022.

RUDOLPH, J.; TAN, S.; TAN, S. “ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?”. **Journal of Applied Learning and Teaching**, vol. 6, n. 1, 2023.

SPOSITO, L. A. C. *et al*. “Experiência de treinamento com Nintendo Wii sobre a funcionalidade, equilíbrio e qualidade de vida de idosas”. **Revista Motriz**, vol. 19 n. 2, 2013.

VELÁSQUEZ, F. R. “O ChatGPT na pesquisa em humanidades Digitais: Oportunidades, críticas e desafios”. **Revista TEKOA**, vol. 2, 2023.

VICARI, R. M. “Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino”. **Revista Estudos Avançados**, vol. 35, n. 101, 2021.

CAPÍTULO 8

Educação Física no Ensino Médio:
Examinando o Currículo da Cidade de São Paulo

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: EXAMINANDO O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO[2]

Antônio Carlos Vaz

> *A leitura não depende da organização do tempo social, ela é, como o amor, uma maneira de ser. A questão não é de saber se tenho tempo para ler ou não (tempo, que, aliás, ninguém se dará), mas se me ofereço ou não à felicidade de ser leitor* (DANIEL PENNAC; 1996, p. 119).

Este estudo se deu a partir de um convite, por parte de membros da Secretaria da Educação do município de São Paulo, encarregados de comandarem o processo de construção do documento curricular para o Ensino Médio. A análise aqui presente se restringirá à ao exame do componente Educação Física.

O desenvolvimento desta reflexão segue as orientações recomendadas por um roteiro de análise encaminhado pela equipe da Secretaria Municipal da Educação, responsável pela produção do currículo da cidade, em sua versão para o ensino médio.

Gostaria de iniciar minhas considerações parabenizando o grupo de professoras e professores que construíram os documentos

[2] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: VAZ, A. C. "Educação Física no Ensino Médio: examinando o currículo da cidade de São Paulo". *Revista Gestão e Políticas Públicas*, vol. 10, n. 2, 2020.

a partir de muitas mãos. Sabe-se que essa não é uma tarefa simples e fácil, ao contrário, é complexa e tensa. Estão em jogo sempre diferentes visões de mundo, inclusive dentro de um mesmo campo político, como no chamado campo progressista, e amplia-se, evidentemente, quando temos nesse universo sujeitos que se colocam como representantes de diferentes campos políticos.

O trabalho se transformou num documento curricular interessante, progressista, que traz uma marca política e ética que avança em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que aponta inequivocamente para uma perspectiva crítica da sociedade, buscando a superação das diferentes formas de injustiça social. Não que aponte para fórmulas mágicas para isso, mas traz reflexões e sugere estratégias, como exemplos, que colaboram na formação de professoras e professores a caminho de novas experimentações que poderão resultar em novas pedagogias para uma educação comprometida com uma sociabilidade mais solidária, mais justa.

Farei meus apontamentos quanto aos documentos curriculares para o ensino médio a partir de uma reflexão política, ética e pedagógica. Diante das condições sociais cada vez mais precarizadas entre a população trabalhadora e pobre, que vive nos bairros periféricos da cidade de São Paulo, é necessário se olhar para o currículo e para as práticas pedagógicas a partir dessas condições sociais.

Essa análise se baseará em duas importantes contribuições: a noção de "Saberes imprescindíveis" trazido por Miguel Arroyo (2012), que questiona o quanto um currículo escolar consegue de fato atender às necessidades e ansiedades e aos interesses das crianças e jovens que têm uma vida precarizada. Como saberes imprescindíveis sugiro: o direito que os jovens têm de saber sobre as forças que atuam para que suas vidas sejam como são, e como essas forças, em certa medida, os impedem de atingir um desenvolvimento

pleno. Do meu ponto de vista, é importante que se perceba como os saberes descritos como objetivos de aprendizagem dialogam ou não com o que considero como saberes imprescindíveis.

A outra noção que servirá como base para os apontamentos é a de "Educabilidade", apoiado em Néstor Lópes (2008). Neste caso, trata-se de um conjunto de capacidades, de disposições que os estudantes devem ter para que possam avançar em seus estudos, para que possam ter uma experiência duradoura e de sucesso na escola. Ao mesmo tempo, a noção de educabilidade aponta para a necessidade de o sistema educacional, as escolas, os professores, desvelarem o grau de educabilidade que seus educandos e educandas trazem para a prática educativa, para que possam construir coletivamente as bases necessárias para o progresso do educando, a partir de sua própria realidade, de suas próprias condições.

INDO AOS DOCUMENTOS

O conceito orientador: "educação integral", fala em equidade, em fortalecer políticas que levem a ela. Apresenta o desejo de garantir as condições necessárias para se assegurar os direitos de aprendizagem a todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural, étnico-racial, geográfica, entre outras. Essa ideia expressa a necessidade de incorporação de práticas escolares e pedagógicas que busquem garantir a permanência de todas as crianças na escola por longo tempo; o acolhimento às pessoas dos diferentes grupos sociais, com amorosidade, com respeito, com entendimento da situação complexa de todos os jovens, é de fundamental importância para garantir a permanência dos jovens na escola.

Mas esse não é um movimento curricular simples, é preciso investir na formação de base teórica no campo das ciências humanas e sociais, para que todas as professoras e professores - uma vez que nem todos tiveram oportunidade para uma formação filosófica mais aprofundada -, possam vir a compreender a dinâmica social que produz diuturnamente a desigualdade; e, assim, reconhecerem que a desigualdade não é da natureza; que a meritocracia é apenas uma falácia, já que é impossível para um determinado sistema social avaliar o mérito real de qualquer pessoa, pois não capta o ponto de partida e nem o caminho mais ou menos espinhoso de cada trajetória, e muito menos classificar as pessoas a partir desse elemento presente em todas as pessoas: o mérito.

A citação do professor Boaventura de Souza Santos que o documento traz em sua fundamentação é emblemática para uma nova política, para uma nova ética e para uma nova pedagogia: "[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades".

Embora o documento traga um fundamento ético e político, apontando para a necessidade de se dar voz e reconhecimento aos grupos oprimidos, como os diferentes grupos de jovens das famílias dos trabalhadores, às mulheres, à população negra, aos grupos de pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo, entre outros, sabe-se que uma parte considerável dos docentes não se afina, ao menos inteiramente, com essa perspectiva; e há ainda uma outra parcela do professorado que não teve uma formação filosófica suficiente para alcançar de forma crítica esse debate.

Infelizmente a formação inicial sempre foi insuficiente no que diz respeito uma formação humana mais complexa, mais aprofundada, que permitisse um debate sobre o mundo em que

vivemos, o mundo onde as práticas corporais são criadas e recriadas permanentemente, por pessoas reais, dentro de certos contextos, em que as forças políticas fazem com que as coisas estejam como estão.

A chamada formação técnica de professores prosperou livremente por décadas. Com o início do período de redemocratização no país, esse perfil de formação de professores em geral, e de Educação Física especificamente, teve de enfrentar currículos para a formação de professores com enfoques críticos sobre a educação e o mundo em que ela ocorre. Tal movimento deu destaque à função social da escola como questão fundamental para uma educação democrática. Entretanto, diante da correlação de forças que experimentamos neste novo momento no Brasil, com a hegemonia de um projeto neoliberal, do ponto de vista econômico, e conservador nas questões de comportamento, torna-se cada vez maior o risco de um empobrecimento da formação teórica, ética e política dos professores, com efeitos mais danosos especialmente nos cursos das universidades privadas.

Assim, a formação continuada, permanente, é que pode garantir que se promova grandes mudanças na educação de jovens da cidade de São Paulo, numa perspectiva crítica, problematizadora, sensível e emancipadora.

No caso específico da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, o processo de formação continuada, especialmente por meio da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), presente na carreira dos docentes deste município, mas apenas entre aqueles que atingem 25 aulas semanais atribuídas, é bem consistente; são 4 encontros semanais de aproximadamente 1,5 horas cada. Mas há também outras possibilidades de formação, há aquelas protagonizadas pelas 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs), que reúnem um percentual dos chamados “professores-formadores” em suas formações, que têm por responsabilidade levarem para as formações nas escolas o que foi discutido; e até pela Secretaria

Municipal de Educação (SME), quando reúne uma pequena parcela de interessados em determinadas temáticas.

Será de extrema importância o comprometimento dos docentes nessa proposta curricular, para que haja acolhimento pessoal e curricular aos diferentes grupos sociais, com suas diferentes características; para que esses jovens de vidas precarizadas avancem em direção ao direito ao desenvolvimento pleno.

Há a necessidade de formação no campo das teorizações filosóficas inspiradoras, de caráter crítico ao status quo, seja no amplo campo do marxismo, do neomarxismo, da escola de Frankfurt, ou de outros campos epistemológico como o pós-estruturalismo, os estudos culturais, a fenomenologia, entre outras teorizações que possam contribuir com o desvelamento das relações de poder que constituem a realidade social, para que todos as educadoras e educadores possam ampliar suas possibilidades de leitura de mundo e, consequentemente, de posicionamento ético e de atuação pedagógica.

Essa formação é necessária, mas trabalhosa, porque uma parte considerável do professorado criará diferentes formas de resistência, e é por meio das reuniões de JEIF e no desenvolvimento de projetos inter e/ou transdisciplinar que essas questões poderão ganhar forma e apontar para novas possibilidades de trabalho pedagógico.

A citação abaixo, excerto do documento curricular, estabelece a relação entre as Ciências Humanas e Sociais, o que para o campo da Educação Física representa um grande avanço e, ao mesmo tempo, uma grande fonte de resistência, especialmente para os docentes que possuem uma história vinculada ao esporte ou à especificidade da aprendizagem motora. Afinal, este é um debate que está longe de se encerrar.

> Isto implica a ampliação de conhecimentos sobre como as Ciências Humanas e Sociais estudam as práticas corporais; a formação ética e responsável para que os jovens possam fazer escolhas conscientes sobre sua participação nas práticas corporais ao longo da vida, em diversas situações de interação social (SÃO PAULO, 2020b, p. 18).

O currículo está organizado em três partes: áreas de conhecimento; os componentes curriculares; e percursos de estudos e formação. É importante que essas partes dialoguem entre si, que em cada escola se caminhe para ações pedagógicas interdisciplinares ou ainda transdisciplinares. Para que isso seja possível é preciso que haja formação para que os docentes possam se comprometer com um projeto complexo como esse.

A organização em áreas de conhecimento abre possibilidades para novas reflexões e ações de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade que poderão gerar projetos ou ações didáticas que ampliarão os olhares das professoras e professores sobre os saberes que poderão desenvolver. Ao sair de sua confortável área de saber, professoras e professores, poderão vislumbrar novos caminhos para a docência e para os educandos.

Quanto aos objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, deve-se destacar que estejam vinculados em alguma medida aos saberes imprescindíveis. Indagações de como tratar certos saberes que tangenciam outros saberes mais complexos, mais imprescindíveis, deve alimentar as reflexões e práticas pedagógicas.

Os objetos e os objetivos estão alinhados à BNCC, mas apresentam uma maior coerência por demonstrar uma relação estreita entre os fundamentos teóricos do documento e seus objetivos. A concepção de juventude, apresentada nos documentos, aponta para as possibilidades de protagonismo, articulando os

projetos de vida com a dimensão comunitária, coletiva e participativa. E a expectativa que o documento apresenta sobre os jovens é de heterogeneidade, é de jovens trabalhadores e pobres. Mas será sempre importante reconhecer de onde vêm esses jovens e quais os requisitos materiais e imateriais que a escola espera deles, e o que a escola e as professoras e professores podem fazer para ajustar as linhas entre a comunidade e a escola, ou seja, ajustar o grau necessário de educabilidade. Em outras palavras, como construir com esses alunos concretos um certo grau de educabilidade que os tornem capazes de se manterem na escola e com sucesso.

A noção de currículo posta no documento está alicerçada na discussão contemporânea de currículo, e se coloca como fator determinante para se pensar práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios a serem enfrentados nos dias de hoje. Ele se propõe plural, orientador, não linear; visto como processos permanentes e não um produto acabado, e vê os professores como protagonistas do currículo e colocando os estudantes no centro dessa matriz.

O acesso e a permanência na escola fazem parte dos projetos estratégicos no Programa de Metas. No entanto, não há nenhuma estratégia explícita no documento, e nenhuma recomendação mais criteriosa sobre esse componente da política educacional, que é da maior importância para os jovens dos bairros periféricos e pobres da cidade.

A permanência na escola por longos períodos está ligada a uma aproximação das disposições, das capacidades, do entendimento que o jovem tem do mundo, da compreensão da linguagem utilizada pelos colegas e docentes, da capacidade de dialogar, com a expectativa que os sistemas escolares, a escola, as professoras e professores têm desse background que os diferentes educandos trazem.

Assim, a permanência do estudante na escola por um longo período, e com sucesso – o que significa dizer que: não abandone a escola antes de se formar e que se desenvolva neste período -, é um objetivo decisivo; e isso implica no trabalho da escola em ajustar essas linhas. Esse não é um trabalho pedagógico fácil, precisará da mediação de uma coordenação pedagógica capaz de mobilizar o grupo e de um esforço coletivo do grupo docente para a construção de critérios para esse ajuste.

Segundo o documento, "Percursos de Estudo e Formação" deverão, sempre que possível, estabelecer conexões com as seguintes temáticas: ética, cidadania, democracia, relações étnico-raciais, direitos humanos, diversidade, juventudes, tecnologias e cultura digital, relações interpessoais, meio ambiente e sustentabilidade, inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, gênero e sexualidade, mundo do trabalho, saúde e bem-estar, saúde pública, projeto de vida, entre outras temáticas emergentes. Essa determinação é de suma importância para construir os critérios de educabilidade e, consequentemente, para as práticas pedagógicas, desde que se traga as diferentes vozes para o debate, estimulando todos os alunos a se manifestarem, a se expressarem e tendo sempre suas vozes legitimadas (SILVA, 2007; VAZ, 2019).

Todos os eixos estabelecidos podem dialogar com uma educação libertária: investigação científica; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo; multiculturalismo e multiletramentos; processos criativos; gestão de conteúdos e informações; mediação e intervenção em política econômica. Entretanto, esses eixos, por si só, não suficientes para construírem possibilidades democráticas de educabilidade, esses eixos só se tornarão efetivos se olhados a partir de uma concepção crítica da realidade, e que considere a leitura de mundo e o ponto de vista dos próprios educandos (FREIRE, 1997).

O documento traz uma linguagem plenamente compreensível às educadoras e educadores. Embora eu tenha sentido falta de citações ao longo do texto. As citações são importantes porque elas determinam melhor o diálogo, passa-se a saber com quem se está falando. Todavia, sem essa delimitação, ela também pode servir como um alargador dos conceitos, ampliando as fronteiras, fazendo com que um número maior de pessoas se sinta representado; e como este é um documento construídos a muitas mãos, penso que isso ajuda no processo de compreensão e comprometimento por parte de um número maior de professoras e professores.

Alguns termos podem apresentar compreensão equivocada, ou parcial, por parte dos leitores. Todos os termos empregados em um texto são polissêmicos, por isso a importância de explicitá-los. Por exemplo, o termo cidadania pode ter vários entendimentos; pode-se ter uma compreensão em que o apenas o voto seja suficiente para caracterizar o exercício político do indivíduo, ou pode-se entender que a cidadania exige uma participação ativa na sociedade, manifestando-se legitimamente em todos as esferas da vida social, inclusive na pressão ou resistência aos poderes instituídos por meio de coletivos sociais. Ao se deixar que o próprio leitor lhe dê o sentido que lhe for mais próximo, perde-se a oportunidade de clareza dos objetivos e da intencionalidade do projeto. Na historização do componente curricular se diz corretamente que a Educação Física:

> Historicamente, a primeira vez em que se agrupou as disciplinas de línguas (nacional e estrangeiras), de Arte e de Educação Física em uma Área, inicialmente denominada 'Linguagens, Códigos e suas Tecnologias' foi nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), lançados em 2000. Posteriormente, a Área passou a ser denominada como Linguagens ou Linguagens e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2020b, p. 01).

Penso ser honesto reconhecer que em 1992, na primeira edição da publicação de "Metodologia de Ensino da Educação Física", já aparecia de forma clara a questão da linguagem. Penso ser importante esse resgate, para que os professores possam ter a ideia de que essa discussão tem pelo menos 30 anos, eis a citação:

> A educação física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituíram seu conteúdo. *O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem* (SOARES *et al*., 1992, p. 61-62, destaque nosso).

Mesmo se considerando que as discussões teóricas sobre o corpo como linguagem, ou o corpo como texto, estejam muito à frente do que foi posto no início dos anos de 1990, é relevante esse destaque, porque marca uma passagem significativa para a área, que já se fazia presente desde meados da década de 1980.

Do ponto de vista conceitual, as categorias que estão presentes no documento fazem parte de um grande arcabouço teórico com um olhar crítico sobre a realidade. Com a falta de citações, fica mais restrito observar o alinhamento teórico, mas certamente há um alinhamento político das categorias empregadas.

A questão da ciência na construção de mentalidades de mulheres e homens com apreço pelos saberes e produção científicos, não apenas como apreciadores das descobertas, mas como sujeitos

da produção científica, é necessário cada vez mais, especialmente em tempos como os que temos vivido.

A citação abaixo é um bom exemplo do que o documento traz:

"As práticas do campo de estudo e pesquisa ampliam o repertório cultural e ajudam a desenvolver e estruturar o pensamento científico, crítico, a criatividade, a comunicação e a resolução de problemas." (SÃO PAULO, 2020b, p. 10). O excerto abaixo, extraído do documento curricular, traz uma boa reflexão sobre linguagem e metalinguagem, mediando para ações metodológicas da prática pedagógica.

> Mais que isso, trata-se de prover experiências de aprendizagem através das quais os alunos desenvolvem estratégias para "ler" o novo e o pouco familiar (*designs*), seja qual for a forma em que eles se manifestem. Ao invés de simplesmente falar sobre designs autoritários, trata-se de se questionar a razão dos designs ou sobre a relação entre a forma e a função da significação. Além disso, os alunos deverão ser capazes de esboçar, por meio de várias metalinguagens, as formas que assumem os significados contemporâneos e, por meio desses construtos, seus próprios enquadramentos de explicações funcionais (COPE; KALANTZIS, 2009 *apud* SÃO PAULO, 2020b, p. 11).

O currículo apresenta possibilidades para a prática pedagógica, traz referenciais para se pensar os fundamentos éticos e políticos dessas práticas. Os objetivos descritos estão alinhados com a perspectiva teórica em que o documento está ancorado. O documento está alinhado com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora, do ponto de vista da fundamentação teórica e da

coerência entre esta e as propostas pedagógicas, organizadas por objetos de conhecimento e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, esteja à frente, apresentando uma direção claramente progressista.

Há na BNCC algumas competências específicas de Linguagens e suas tecnologias, acompanhadas do que chamam no documento de "habilidades" que penso que poderiam ter tido uma melhor apropriação pelo documento específico de Educação Física, embora o documento já dialogue com esses apontamentos. Essas competências, que também podem ser vistas como objetivos, podem ter um papel facilitador para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, como a própria criação das diferentes áreas apontam.

O texto, de um modo geral, apresenta-se de forma coerente com uma perspectiva crítica de sociedade, reconhece as características da população pobre dos bairros periféricos da cidade de São Paulo e propõe a escuta, a atenção a esses jovens, para que possam ter uma efetiva participação no processo de desenvolvimento social.

> Para facilitar a visualização do conjunto das aprendizagens propostas, os quadros contendo objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem foram organizados por eixo da cultura corporal nos anos do Ensino Médio, na expectativa de que os estudantes possam se apropriar, seja por vivências seja por reflexões, do maior número possível de objetos e de experiências. O diálogo com os jovens, com a sua realidade e a cultura local irão ser determinantes na variedade de oportunidades de experiências, na profundidade do aprendizado dentro de um determinado objeto. Trazendo plasticidade à proposta como sinal de respeito a esta diversidade. (SÃO PAULO, 2020b, p. 23-24).

Esse conjunto montado numa forma de quadro pode contribuir visualmente às consultas que professoras e professores poderão fazer com uma certa regularidade ao documento. Já foi destacado anteriormente que o documento curricular não pretende ser um currículo prescrito; neste caso, fica garantida a possibilidade de os docentes irem além, ultrapassarem a lista de objetos e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. O excerto abaixo, retirado do documento curricular, ilustra o que se espera que a escola desenvolva com seus alunos. Mas é importante destacar que a escola precisa construir um grau de educabilidade que possibilite esse importante passo no desenvolvimento da escolaridade prolongada e de sucesso para todos os jovens.

> [...] apoia o jovem a mobilizar e integrar tais conhecimentos, para ampliar suas possibilidades de análise e abstração da própria experiência, a fim de fazer escolhas conscientes, informadas e eticamente comprometidas com os valores democráticos e os Direitos Humanos. Nessa perspectiva, espera-se que o estudante possa refletir sobre questões como: Qual sua postura como praticante e/ou torcedor de esportes? Seus gestos, movimentos e palavras propagam discursos machistas, misóginos, homofóbicos e racistas? Como esse jovem faz escolhas relativas à prática de ginásticas? Busca padrões de beleza e, muitas vezes, consome sem consciência suplementos, drogas, produtos? Ou percebe o sentido de adotar práticas de ginástica para cuidar de si integralmente? Em sua relação com práticas corporais reproduz a gordofobia? Ou compreende a prática da ginástica como modo de expressar a própria corporeidade, respeitando diferentes padrões corporais? (SÃO PAULO, 2020b, p. 18).

O documento fala em estratégias de ensino que chame a participação e tomada de decisões por meio de processos democráticos. Esse é um elemento de primeira grandeza num currículo voltado para a população precarizada das periferias; mas é preciso entendê-los, é preciso que os docentes desenvolvam a capacidade de se colocar no lugar do Outro a partir do quadro de vida do Outro, e não do seu próprio. Ou seja, é preciso reconhecer a história viva desses jovens a partir dos seus relatos e do conhecimento da realidade social tão perversa que os transformam em corpos precarizados.

O currículo diz que os "estudantes nas aulas de Educação Física precisam ter momentos de aprendizagem que acolham suas necessidades, interesses e desejos" (SÃO PAULO, 2020b, p. 19). Por que isso caberia apenas às aulas de educação física? Tal alerta pode dar a impressão de que as aulas de educação física estão realmente à mercê dos interesses imediatos dos estudantes, enquanto outras, talvez as "mais importantes", não possam se dar a esse empreendimento.

O excerto abaixo, retirado do documento curricular, é um grande desafio, e é preciso que a formação profissional, política e ética de professoras e professores lhe permita esse trânsito entre as utopias e as possibilidades trazidas pelas novas gerações. O docente precisa se reinventar, enquanto tal, todos os dias, em cada aula, para que possa de fato estabelecer um diálogo profícuo, necessariamente com respeito, com esses jovens.

"Como geração mais nova, cabe aos jovens reinventar o mundo e nós, professores, precisamos nos perguntar como formamos os jovens para serem diferentes de nós e, ao mesmo tempo, como mantemos nossa responsabilidade de promover o acesso aos conhecimentos historicamente construídos" (SÃO PAULO, 2020b, p. 20). O excerto abaixo, também retirado do documento, fala em pacto e repactuar. Penso que é preciso ampliar esse termo, a ideia de

pacto não permite lidar com liberdade criativa, crítica, visto que de antemão se estabelecem limites para se reinventar. Tende a tolher as manifestações ou produzir ações de resistência que possam ser entendidas pelos docentes como indisciplina ou qualquer coisa que se assemelhe à criação de um ambiente fora do controle. Assim, pensar num ambiente aberto e respeitoso, pode produzir espaços mais democráticos e desafiadores tanto aos estudantes quanto aos professores.

"Suas culturas transgridem, constroem visões de mundo próprias, ao mesmo tempo já cristalizaram modos próprios de vivenciar o papel de alunos das aulas de Educação Física, que muitas vezes precisarão ser repactuados no Ensino Médio" (SÃO PAULO, 2020b, p. 20).

No que diz respeito à organização curricular é importante ressaltar que não se trata de uma camisa de força, de um currículo prescrito; mas ao contrário, o que se pretende é que ele possa ser inspirador. Os próprios eixos de conteúdos, que estão exatamente como na Base Nacional Comum Curricular, podem ser questionados, eles não devem ser entendidos como grupos de saberes previamente fechados. O excerto abaixo aponta o diálogo com a realidade de cada escola, com o diagnóstico e o planejamento de cada professor e seus alunos.

> Para organizar as aprendizagens ao longo de três anos do Ensino Médio, o Currículo da Cidade propõe objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes eixos de conteúdo da cultura corporal: jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, diferenciando focos de trabalho em cada ano do Ensino Médio. É importante destacar que esta proposta de organização deve respeitar o diálogo com a realidade de cada escola, com o diagnóstico e o

> planejamento de cada professor com seus estudantes, o que torna possível a sua flexibilização, modificação ou até proposta de ampliação de objetos e objetivos previstos. Ou seja, este não é um quadro estanque ou uma proposta rígida, mas sim um quadro organizador susceptível de autoria docente em cada escola, em articulação com o Projeto Pedagógico e em diálogo com os estudantes e a comunidade (SÃO PAULO, 2020b, p. 22).

O documento traz uma interessante e atual discussão acerca dos princípios metodológicos e plenamente alinhado com os fundamentos teóricos apresentados tanto no documento introdutório quanto no documento específico.

O excerto abaixo apresenta um excelente exemplo, e ainda desmistifica a ideia equivocada de que a práxis deve ser apresentada em sala de aula, numa aula expositiva. Ao contrário, trata-se do reconhecimento dela como processo de conhecimento, em que todo sujeito que se movimenta carrega nele o seu fazer cultural, ideológico e social.

> Para explicitar mais claramente a proposta lançamos mão com conceito de práxis cunhado por Paulo Freire. Para o autor a práxis supõe relações dialéticas e interdependentes entre teoria e prática, portanto a práxis é atividade prática fundamentada teórica e eticamente. O conceito de práxis contribui para o entendimento da complexidade de aprendizagens em jogo nas aulas de Educação Física. Nessa concepção, não é possível praticar a linguagem corporal sem pensar sobre ela. O sujeito que Se-movimenta carrega em seu fazer os sentidos culturais, ideológicos, sociais de seu fazer, e é justamente para trazer à tona, analisar, refletir e ampliar tais sentidos que as práticas precisam vir acompanhadas de momentos de

> pesquisa, análise e reflexão. Mas não se trata de um conhecimento exposto pelo professor em uma aula teórica ou da mera análise científica e cultural das práticas, mas de processo de construção de conhecimentos e posicionamentos éticos que nascem da experiência refletida, da práxis constante de alunos e professores. A práxis supõe a tomada de consciência e reflexão acerca das experiências corporais e de seus sentidos culturais. Não existe, portanto, prática sem significação teórica, conceitual, estando a práxis comprometida com a leitura de mundo dos jovens do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020b, p. 25).

A proposta dialoga diretamente com as professoras e professores. Apresenta possibilidades de ação pedagógica, que poderá auxiliar os docentes na reflexão metodológica, oferece ideias e referências para aprofundamento dos estudos por parte dos educadores. Os próximos três excertos ilustram bem o que afirmamos, pode ser um pouco longo, mas vale a pena retomá-lo:

> Para que professores e estudantes promovam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos do Currículo, serão necessárias aulas em diferentes ambientes da escola e fora dela, com a mobilização de diferentes recursos das linguagens, diferentes habilidades e competências, que permeiam a atuação dos estudantes nos diferentes campos da atividade humana que integram as práticas pedagógicas presentes na área de Linguagens e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2020b, p. 27-28).
>
> Traduzir o que as danças representam para os jovens exigirá não só o próprio entendimento do estudante sobre a dança, mas conhecer diferentes possibilidades de apropriação desse objeto do conhecimento, compreender os significados dados pelas diferentes culturas juvenis, analisar a relação com as músicas,

> gostos e interesses variados, entre outras ações. Até a de desconstruir suas relações criadas com a dança até o momento para atingir um patamar de conhecimento mais amplo, aprofundado e conectado à ecologia dos saberes da dança (SÃO PAULO, 2020b, p. 28).
>
> Para isso, não basta ler, pesquisar, interpretar, discutir, mas também sentir, sensibilizar-se, experimentar, apreciar e traduzir interculturalmente, sem perder de vista a si mesmo, outros pontos de vista, outras questões, argumentos, sentidos e gestos atribuídos às práticas corporais (SÃO PAULO, 2020b, p. 28).

A questão metodológica tem uma importância fundamental numa proposta como essa. No excerto a seguir vemos uma síntese dos elementos metodológicos propostos no documento curricular: a pesquisa, a participação democrática, contextualização cultural, a articulação dos saberes, a práxis e a pluralidade e diversidade. Todos esses elementos juntos estiveram ausentes na formação de professores de Educação Física por décadas. Apenas a partir dos anos de 1990 é que começaram a povoar, ainda lentamente, os cursos de Licenciatura em Educação Física.

O movimento que traz essas questões para os currículos de formação inicial não foi suficiente para tornar esse modelo curricular na formação inicial em hegemônico. Assim, temos de reconhecer que a formação que as professoras e professores da rede municipal tiveram em serviço, ao longo da carreira, foi responsável por uma formação mais crítica de sociedade e de educação. Desta forma, é fundamental que questões de base para a formação dos professores circulem pelos espaços de formação, como JEIF, ou mesmo encontros nas DREs.

> Essa abordagem metodológica está ancorada na compreensão de que, ao produzir atos de linguagens no âmbito das práticas corporais, os jovens transformam, refazem a experiência cultural, expressam suas identidades, produzem novos significados, os quais podem ser garantidos pelo uso de metodologias que envolvam a participação democrática, a pesquisa como fundamento da educação, a contextualização cultural, a articulação dos saberes, a reflexão-ação-reflexão e a pluralidade e diversidade (SÃO PAULO, 2020b, p. 29-30).

A inclusão de parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nos quadros que apresentam os objetos de conhecimento e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, que deverão ser constantemente consultados por professores e coordenação pedagógica, é uma forma de dar visibilidade às questões que afetam o planeta e as condições de vida da maioria da população. Mesmo que não haja estratégias explícitas no documento, o fato de estar visível, de certo modo, leva professoras, professores e coordenação pedagógica a revisitarem o texto, os objetivos, e incluírem, assim, em suas pautas de formação perguntas como: o que podemos fazer? O que temos feito? E, assim, quem sabe, cada coletivo poderá produzir novas pedagogias, novas possibilidades.

> No Ensino Médio, a Área de Linguagens e suas Tecnologias tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e aprofundamento das diversas habilidades das linguagens, através da interação em campos de atuação diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, o trabalho, a continuação dos estudos e as práticas cidadãs conscientes e críticas, visando às metas de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, buscando colaborar para: a proteção dos

> recursos naturais e do clima do planeta para as gerações futuras; a erradicação da pobreza e da fome e a garantia de dignidade, igualdade e de vidas prósperas e plenas em harmonia com a natureza; a promoção de uma sociedade pacífica, justa e inclusiva e de uma agenda de parcerias em prol dessas metas (SÃO PAULO, 2020b, p. 04).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento apresentado se caracteriza por avanços importantes na concepção curricular e dos conceitos que o povoa. Entretanto, é importante destacarmos que o documento pode ser apenas um documento, caso não haja condições e vontade política de colocá-lo em prática.

Do ponto de vista dos saberes imprescindíveis, o documento apresenta um olhar marcado para as necessidades dos alunos, para o reconhecimento do contexto em que vivem esses jovens; assim, caberá a cada professora e professor encontrar o seu caminho pedagógico para esse empreendimento, e, talvez, quem sabe, compartilhar suas ações com os colegas. Já quanto a questão da educabilidade, o documento não apresentou uma preocupação explícita de se identificar o estágio em que os jovens chegam, para que a partir daí, se desenvolva o programa curricular; embora, indiretamente, ao levantar a questão do contexto em que vivem os jovens, pode ser um indicativo para uma ação pedagógica mais adequada.

Como assinalado ao longo do texto, as intenções do documento são extremamente dependentes das condições políticas. É preciso que haja vontade política da Secretaria da Educação para o investimento nas formações permanentes, e com qualidade, com atenção ao desenvolvimento processual. As DREs precisam assumir

seu papel na defesa e na direção de uma escola democrática. A direção da escola precisará estar plenamente imbuída na construção de um ambiente favorável para o trabalho coletivo, e a coordenação pedagógica na construção dos processos formativos que se dão na escola. E, finalmente, os professores e professoras, que serão os agentes desse processo educativo, terão de se abrir ao entendimento de uma nova proposta curricular, abraçarem o posicionamento ético, político e pedagógico, e transcenderem o documento, fazerem de sua história, como pessoa e como profissional, a história dos jovens pobres da periferia de São Paulo.

Seria interessante que pudéssemos ver o resultado dessa proposta curricular daqui a alguns anos. Afinal, avaliar um documento é muito diferente de analisar os resultados que o documento produz.

Penso que seria válido, tanto do ponto de vista político como científico, que se desenvolvessem estudos que pudessem apontar os avanços reais e as resistências ocorridas ao longo dos anos.

Assim, concluo meu parecer parabenizando mais uma vez a todas as pessoas envolvidas nesse gigantesco processo de construção curricular por meio de consultas à base docente e olhando sempre para um mundo mais justo, mais democrático, mais aberto, mais solidário.

Mãos à obra!

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. “Corpos precarizados que interrogam nossa prática profissional”. *In*: ARROYO, M.; ROBERTO, M. (orgs.).

Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Ensino Médio - Área de Linguagens e suas Tecnologias. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2020b.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Ensino Médio. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2020a.

SILVA, A. S. "Direitos Humanos e Lugares Minoritários: um convite ao pensar sobre os processos de exclusão na escola". *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SOARES, C. *et al*. **Metodologia de ensino da Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

VAZ, A. C. "Os Direitos Humanos e as Mulheres: a escola pode civilizar?" **Revista Gestão e Políticas Públicas**, vol. 9, n. 2, 2019.

CAPÍTULO 9

A Escolha pelo Curso de Educação Física da UNIFESP:

Uma Perspectiva da Comunicação e Cultura

A ESCOLHA PELO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFESP: UMA PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO E CULTURA

Felipe Lopes Terrão

Leda Maria de Oliveira Rodrigues

A expansão do mercado de trabalho na Educação Física e a necessidade corporativista de reserva profissional contra a ação dos assim denominados "leigos da Educação Física" foram determinantes para regulamentação da área como profissão, conforme a lei nº 9.696/98, e na criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Mas não é somente isso, já que a chamada proteção da Educação Física dos "leigos" pela regulamentação da profissão e a interferência do mercado de trabalho no crescimento de um novo campo de atuação profissional fora do meio escolar (academias de ginástica, clubes, condomínios, espaços de lazer privados e públicos), promovido pelo modelo econômico neoliberal que incentiva a privatização e individualização da oferta de serviços ligados à saúde, também influenciou no modelo de formação universitária na Educação Física (NOZAKI, 2004).

Este reordenamento do curso de Educação Física é aqui destacado quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) no uso de suas atribuições aprovou a resolução CNE/CP nº 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica e, posteriormente, o parecer CNE/CES nº 058/2004, instituiu as orientações específicas

para o curso de licenciatura em Educação Física. Já para o curso de bacharelado, com base na resolução CNE/CES n°7/2004, alterada pela resolução CNE/CES nº7/2007, foram criadas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de graduação em Educação Física no ensino superior.

Cabe, aqui, um importante parêntese: a CNE/CES nº7/2007 foi objeto de diferentes interpretações sobre as diretrizes curriculares do curso de Educação Física cujos possíveis efeitos legais levaram o ministério público e o poder judiciário a criar outra resolução. Destarte, considerando a competência legal da Câmara de Ensino Superior e a necessidade de manter a conformidade do parecer CNE/CES nº 058/2004, o parecer CNE/CES nº 274/2011 definiu, mais uma vez, licenciatura e bacharelado como as duas únicas possibilidades de formação em Educação Física, não havendo uma terceira alternativa. Ambos os títulos requerem uma formação acadêmica com conteúdo comum referente ao campo da Educação Física. O comando curricular é único e indissociável. A única diferença está no fato de que a formação dos licenciados em Educação Física, além de atender à resolução CNE/CES nº 7/2004, deve também atender ao disposto na resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Apesar de diretrizes curriculares nacionais específicas e, ainda, a justificativa do Conselho Federal de Educação Física de que o profissional formado em um currículo próprio se sentiria seguro e preparado para trabalhar, a divisão do curso acabou restringindo o campo de atuação ao manter os profissionais de Educação Física reféns de competências aplicadas pelo mercado de trabalho como, por exemplo, a obrigatoriedade do registro no conselho da categoria.

A propósito, pode-se citar o estudo Iora, Souza e Prietto (2017) sobre as demandas relativas à formação de egressos dos

cursos de Educação Física ao se defrontarem com as exigências impostas pelo mercado de trabalho. Para isso, os autores entrevistaram nove egressos que retornaram para realizar sua formação no outro curso de graduação em Educação Física, licenciatura ou bacharelado.

As respostas dos entrevistados mostraram que o motivo do retorno dos egressos é determinado, fundamentalmente, pelo mercado de trabalho, para ampliar o seu campo de atuação, ou seja, para os bacharéis em Educação Física, retornar ao curso se faz necessário para ter maiores oportunidades de realizar um concurso público, contribuindo, assim, para uma maior estabilidade financeira. No caso dos licenciados, o objetivo se deve à necessidade de poder atuar no mercado liberal, complementando o seu rendimento financeiro (IORA; SOUZA; PRIETTO, 2017, p. 471).

Iora, Souza e Prietto (2017, p. 471) expõem ainda que a divisão do curso em licenciatura e bacharelado desqualificou a formação do profissional, pela visão fragmentada do campo de conhecimento apresentada nos respectivos cursos. Além disso, indiretamente, vem atendendo às demandas da regulamentação e gerência de uma pequena parcela da sociedade, o conselho da categoria (CREF/CONFEF).

Na mesma direção, ao estudar o perfil de 100 egressos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Santos, Moreira e Brito (2018) constataram, como esperado, egressos que atuam na área da Educação Física, exercendo a função de professor em atividades produzidas na escola. Por outro lado, chama atenção a presença de egressos atuando em áreas descritas para bacharéis como, por exemplo, academias de musculação e ginástica, além de egressos atuando como *personal trainer*. Isso remete a ideia de que a divisão da Educação Física, aparentemente, não impediu a desvalorização do campo profissional,

que parte do trabalho assalariado nas escolas e chega ao setor de bens e serviços, que, muitas vezes, acontece na informalidade.

Em outras palavras, as transformações permanentes do mercado de trabalho com o surgimento constante de novas tecnologias e áreas diversificadas tem imposto ao estudante questionamentos que se estendem, desde a descoberta pelo campo de interesse até a preocupação em acertar na escolha de uma profissão que atenda aos interesses pessoais e financeiros, o que é uma tarefa complexa, face à insegurança advinda do mercado de trabalho brasileiro (BIASE, 2008).

Portanto, considerando a divisão do curso de Educação Física em dois currículos distintos para atender as exigências do mercado de trabalho, a influência do Conselho Federal de Educação Física e a busca pela segunda formação em Educação Física como estratégia para ampliar o campo profissional, partimos da ideia de que a escolha pelo curso de Educação Física, em alguma medida, é resultado de decisões e relações sociais que marcam cada percurso profissional de modo particular, uma vez que esse processo de escolha possui relação direta com a trajetória de vida do agente, podendo essa decisão ter como objetivo a manutenção ou superação da posição social conquistada pela geração anterior.

A partir deste postulado, apresentamos como objetivo geral deste estudo identificar as razões pela escolha do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Paulo com base na hipótese de que o contato com práticas culturais ou corporais da Educação Física, proveniente da trajetória social em diversos campos sociais, exercem influência na escolha pelo curso.

Tendo em consideração a hipótese e objetivo estabelecidos, formulou-se como problematização deste estudo os seguintes termos: Qual é a influência da origem familiar, trajetória social e educacional na escolha pelo curso de Educação Física?

Considerando, ainda, que o curso de Educação Física cumpre em seu processo seletivo a lei de cotas, perguntamos, qual é o perfil socioeconômico dos discentes que ingressam no curso de Educação Física pelo sistema universal e/ou sistema de cotas?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, é preciso esclarecer que este estudo é resultado de uma pesquisa de mestrado junto a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Plataforma Brasil, sob o parecer nº 836.033, e pela comissão do curso de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo (Ofício nº 09/14).

Os dados deste estudo transversal, de cunho interpretativo, sobre os quais trataremos aqui foram coletados com oito ingressantes pelo sistema universal e oito pelo sistema de cotas do curso de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo, oriundos do vestibular de 2015. Todos os participantes foram esclarecidos dos objetivos e métodos deste estudo ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Sobre os instrumentos escolhidos, torna-se fundamental explicitar que o questionário socioeconômico possibilita ao nosso estudo conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Paulo, contudo, é importante lembrar que a caracterização destes voluntários não pode ser generalizada em razão de não trabalharmos com uma amostra na sua totalidade. Em relação a entrevista, segundo Thiollent (1981), a escolha deste instrumento permite ao pesquisador obter informações subjetivas dos entrevistados sobre os seus valores e opiniões.

Para a análise qualitativa foram realizadas cinco entrevistas com ingressantes do sistema universal e sistema de cotas para averiguar o modo de transmissão do capital cultural incorporado pelo agente e como este influenciou na escolha pelo curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Paulo, além disso, as concepções de classificação, reclassificação e desclassificação foram empregadas para explicar qual é a estratégia adotada pelo discente nessa decisão.

Quanto a escolha dos participantes, cabe ressaltar que a seleção dos ingressantes pelo sistema universal e sistema de cotas foi aleatória e teve como justificativa o interesse dos discentes que se dispuseram em responder ao questionário socioeconômico e, também, participar da entrevista.

CAMPO DE PESQUISA

No que diz respeito ao campo de pesquisa, a escolha pela Universidade Federal de São Paulo se justifica nos seguintes critérios: a Universidade Federal de São Paulo somente oferece o curso de Educação Física no campus da Baixada Santista; o curso é realizado em período integral; o curso oferecido é o de bacharelado na modalidade saúde, ou seja, o estudante deste curso não é habilitado para trabalhar na educação básica; utiliza como vestibular para ingresso o Exame Nacional do Ensino Médio; reserva um número determinado de vagas para alunos cotistas (negros, pardos, índios e egressos da escola pública), conforme lei nº 12.711/2012.

Ainda em relação ao local de pesquisa, o curso de bacharelado em Educação Física – modalidade saúde - da Universidade Federal de São Paulo tem duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos, possuindo a carga horária de 4420 horas cursadas

em período integral. O currículo do curso é o de bacharelado na modalidade de saúde. Além disso, em sua estrutura curricular, o curso apresenta 4 eixos: O ser humano em sua dimensão biológica; O ser humano e sua inserção social; Trabalho em Saúde, e; Aproximação à prática específica de Educação Física, ou seja, o objetivo do curso é desenvolver conteúdos e atividades sistematizadas para intervir em serviços de saúde, possibilitando aos futuros profissionais compor equipes multidisciplinares de diferentes locais de trabalho voltados à qualidade de vida, prevenção e controle de doenças (FERREIRA *et al*., 2013, p. 648).

Sobre o vestibular do curso de Educação Física, é importante ter claro que a Universidade Federal de São Paulo cumpre em seu processo seletivo a lei nº 12.711/2012 ou sistema especial de reserva de vagas. A lei em questão ou lei de cotas, regulamentada pelo decreto nº 7.824/2012, é uma modalidade de seleção que obriga a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia aos estudantes oriundos integralmente do ensino médio público ou da educação de jovens e adultos, com reserva específica para pretos, pardos e indígenas. Além disso, a metade desses 50% deverá ser reservada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita (FERES JR.; DAFTON; CAMPOS, 2012).

Ainda de acordo com a lei nº 12.711/2012, a distribuição das vagas entre os cotistas é dividida em quatro grupos:

- Grupo L1 é constituído por candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Grupo L2 é formado por candidatos auto-declarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta

per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

- Grupo L3 é composto por candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente do ensino médio em escolas públicas.
- Grupo L4 é formado por candidatos auto-declarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Também é preciso lembrar que a lei nº 13.409 alterou os artigos 3o, 5o e 7o da lei nº 12.711/2012 para incluir as pessoas com deficiência na modalidade de seleção que obriga a reserva de matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para investigar a relação entre o contato com práticas corporais e culturais da Educação Física e a escolha pelo curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Paulo como estratégia educacional, optamos pelos conceitos de capital cultural, campo e as concepções de classificação, reclassificação e desclassificação. A partir dessas considerações, apresentaremos a seguir uma breve revisão com a qual se justifica as opções teóricas deste estudo.

O conceito de capital cultural possibilita compreender como cada indivíduo, a cada momento, contaria com um volume e uma

variedade específica de práticas culturais e sociais, trazidos do "berço", acumulados ao longo de cada trajetória social, assegurando ao agente uma determinada estratégia ou escolha no espaço social. Para Bourdieu (1998):

> [...] O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um *habitus*. Aquele que o possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc) [...] (BOURDIEU, 1998, p. 74-75).

O capital cultural, segundo Bourdieu, pode existir sob três formas:

> [...] no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a

> garantia - propriedades inteiramente originais [...] (BOURDIEU, 1998, p.74).

Assim, pode-se dizer que o capital cultural amealhado pelo estudante do curso de Educação Física, sobretudo no estado incorporado, representa a consolidação de um perfil cultural e social, contudo, é preciso ter claro que cada agente utiliza diferentes estratégias para manter ou aumentar o volume de capital cultural em outro mais rentável e/ou mais legítimo (por exemplo, reconverter o capital cultural em diploma universitário).

A opção pelo conceito de campo se deve ao fato de que cada profissão se constitui dentro de um determinado espaço social com conhecimentos, experiências, relações sociais e regras específicas entre agentes que compartilham códigos de pertencimento, classificação e estratégias para conservarem ou modificarem suas posições no campo profissional. A esse respeito, Bourdieu (1998) explica que:

> Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças - há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço - que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997, p. 57).

Pode-se dizer, portanto, que a Educação Física é um campo de lutas simbólicas em que se estabelecem hierarquias de valores, se formam códigos de pertencimento e classificação como, por

exemplo, a conquista do diploma universitário de uma instituição com reconhecimento social e prestígio acadêmico como a Universidade Federal de São Paulo.

Já as concepções de classificação, reclassificação e desclassificação permitem ao nosso estudo investigar se a escolha pela Universidade Federal de São Paulo é uma estratégia de distinção social que permite ao seu detentor o direito de ingressar em um campo profissional específico e, ainda, um método adotado por certas classes ou frações de classe para manter ou melhorar sua posição no espaço social. E nas palavras de Bourdieu encontramos apoio para inferir que a obtenção do diploma universitário garante ao seu portador o reconhecimento social de um perfil com habilidades e competências específicas e, ao mesmo tempo, assegura o direito de ocupar determinados cargos ou posições sociais (BOURDIEU, 2013). Segundo Bourdieu (2013):

> [...] na definição tácita do diploma, ao assegurar *formalmente* uma competência específica (por exemplo, um diploma de engenheiro), está inscrito que ele garante *realmente* a posse de uma "cultura geral", tanto mais amplo e extenso quanto mais prestigioso for esse documento; e, inversamente, que é impossível exigir qualquer garantia real sobre o que ele garante formal e realmente, ou, se preferirmos, sobre o grau que é a garantia do que ele garante. Este efeito de imposição simbólica atinge sua máxima intensidade com os alvarás da burguesia cultural: certos diplomas [...] garantem, sem outras garantias, uma competência que se estende muito além do que, supostamente, e garantido por eles, com base em uma cláusula que, por ser tácita, impõem-se, antes de tudo, aos próprios portadores desses diplomas que, deste modo, são intimados a assenhorear-se realmente dos atributos que, estatutariamente, lhes são conferidos. [...] (BOURDIEU, 2013, p. 28-29).

A respeito do valor simbólico do diploma universitário de uma instituição com reconhecimento social, Sampaio e Sanchez (2017), em uma pesquisa que investigou as trajetórias de atuação profissional e os percursos de formação acadêmica de 190 docentes que hoje atuam na Faculdade de Educação da USP – FE/USP – e na Faculdade de Educação da UNICAMP – FE/UNICAMP, com base nos dados da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq, concluíram, entre outros resultados, que 80 dos 107 docentes da FE/USP e 47 dos 83 docentes da FE/Unicamp graduaram-se em instituições públicas.

Outro dado relevante são os docentes da FE/USP e da FE/UNICAMP que realizaram a graduação e a pós-graduação em instituições privadas. Na FE/USP, 25 professores cursaram a graduação em alguma instituição privada. Dentre eles, nove estudaram na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, seis na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, dois na Fundação Getúlio Vargas e os demais se distribuem em instituições privadas. Na FE/UNICAMP, dos 29 docentes que estudaram em instituições privadas, 19 fizeram sua graduação na PUC-Campinas, PUC-SP e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ (SAMPAIO; SANCHEZ, 2017).

Além disso, no nível de pós-graduação, 16 docentes da FE/USP foram titulados mestres em instituições privadas, entre as quais figuram apenas três: PUC-SP, PUC-Campinas e PUC-RJ. Na FE/UNICAMP, apenas seis docentes cursaram o mestrado em instituições privadas; além da PUC-Campinas e da PUC-SP, aparecem na lista a FGV, em São Paulo, e a Universidade Metodista de Piracicaba. No doutorado, apenas a PUC-SP e a PUC-Campinas são citadas como instituição onde se titularam quatro docentes da FE/USP e dois da FE/UNICAMP. Quer isso dizer que mais de 80% dos docentes da FE/UNICAMP e da FE/USP obtiveram seus

mestrados em universidades públicas e mais de 90% deles se titularam doutores também em universidades públicas (SAMPAIO; SANCHEZ, 2017).

Os resultados deste estudo denotam, entre professores que atuam na Faculdade de Educação da USP e na Faculdade de Educação da UNICAMP, a relação entre o diploma universitário obtido em uma instituição de ensino superior com reconhecimento acadêmico e o ingresso em cargos com prestígio social no campo profissional.

DISCUSSÃO

Este estudo foi realizado em duas etapas complementares. Na primeira fase, com base questionário socioeconômico, buscamos investigar os aspectos econômicos, sociais e educacionais com o objetivo de apresentar um quadro mais aprofundado sobre os 16 voluntários deste estudo. Na segunda parte, realizamos cinco entrevistas com ingressantes pelo sistema universal e sistema de cotas a fim de averiguar a relação entre o contato com práticas culturais ou corporais da Educação Física, proveniente da trajetória social em diversos campos sociais, e a escolha pelo curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Paulo.

Os dados analisados junto ao questionário socioeconômico permitem caracterizar os ingressantes pelo sistema universal do curso de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo como uma amostra, na sua maioria, com características das classes médias, já que estes sujeitos possuem renda familiar superior a seis salários mínimos, pais com formação superior e com empregos que exigem qualificação superior. Por outro lado, a presença de um estudante com percurso educacional no ensino público e pais com

ensino fundamental em ocupações que exigem pouca qualificação também indicam a presença de sujeitos das classes populares pelo sistema universal (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil socioeconômico de ingressantes pelo sistema universal e sistema de cotas do curso de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo

Nome*	Idade/ Vestibular	Renda Familiar	Escolaridade Pai	Profissão Pai	Escolaridade Mãe	Profissão Mãe	Trajetória Ensino
Luis	17/ universal	Acima de 8 S.M***	Ensino superior	Engenheiro mecânico	Ensino superior	Bióloga	Privado
Sara	19/ universal	De 6 a 7 S.M***	Ensino superior	Pastor	Ensino médio	Não exerce atividade	Privado
Yago	25/ universal	De 2 a 3 S.M***	Ensino fundamental	Vigilante	Ensino fundamental	Não exerce atividade	Público
Elmi	18/ universal	De 6 a 7 S.M***	Ensino superior	Professor	Ensino médio	Aux. enfermagem	Privado
Evan	19/ universal	De 7 a 8 S.M***	Ensino superior	Escrevente da polícia	Ensino superior	Advogada	Privado
Cyro	18/ universal	De 6 a 7 S.M***	Ensino superior	Servidor público	Ensino superior	Dentista	Privado
Noel	22/ universal	Acima de 8 S.M***	Ensino superior	Engenheiro civil	Ensino superior	Médica	Privado
Lior	19/ universal	Acima de 8 S.M***	Ensino superior	Engenheiro civil	Ensino superior	Aux. Dentista	Privado
Toni	17/ cotas	De 3 a 4 S.M***	Ensino médio	Encarregado de Setor	Ensino médio	Autônoma	Público
Yuri	18/ cotas	De 3 a 4 S.M***	Ensino médio	Autônomo	Ensino fundamental	Não exerce atividade	Público
Alan	18/ cotas	De 1 a 2 S.M***	Ensino médio	Não informou	Ensino médio	Funcionária pública	Público
Yael	20/ cotas	De 2 a 3 S.M***	Ensino fundamental	Motorista	Ensino fundamental	Diarista	Público
Luca	22/ cotas	De 4 a 5 S.M***	Ensino fundamental	Pedreiro	Ensino médio	Auxiliar de serviços	Público
Liam	17/ cotas	Acima de 8 S.M***	Ensino superior	Corretor de imóveis	Ensino superior	Auxiliar de serviços	Público
Izan	17/ cotas	De 2 a 3 S.M***	Ensino médio	Corretor de imóveis	Ensino superior	Professora	Público e privado
Hana	17/ cotas	De 4 a 5 S.M***	Ensino fundamental	Operador de máquinas	Ensino superior	Professora	Público

Nota 1: * O nome verdadeiro dos sujeitos apresentados neste estudo foi substituído por nomes fictícios com o intuito de preservar o anonimato de sua identidade.

Nota 2: ** O salário utilizado como renda nesta pesquisa é o salário mínimo nacional de 2014 no valor de R$ 724,00, conforme publicação do decreto presidencial nº 8.166, de 23 de Dezembro de 2013. *** S.M: Salário mínimo.

No que diz respeito aos ingressantes pelo sistema de cotas verificamos a existência de estudantes, como esperado, pertencentes às classes populares em razão da trajetória escolar em escolas públicas, renda familiar inferior a cinco salários mínimos, pais com diferentes escolaridades (ensino fundamental I, II, médio incompleto ou completo e ensino superior) e com ocupações, na sua maioria, que exigem baixa escolarização, contudo, é importante esclarecer que a presença de um estudante (1/8) com renda familiar superior a 8 salários mínimos se justifica nos critérios estabelecidos pela lei de cotas ou lei nº 12.711/2012 (ver Quadro 1).

Na segunda fase da pesquisa, a partir das falas de cinco ingressantes do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Paulo, buscamos analisar duas perguntas: a) Quais foram os motivos pela escolha do curso de Educação Física? b) Porque você escolheu o curso da Universidade Federal de São Paulo?

Sobre as razões pela escolha do curso de Educação Física, as afirmações que seguem expressam, basicamente, estes motivos.

> Eu era uma criança gordinha e isso no ensino médio começou acarretar problemas sociais e quando eu comecei a emagrecer e a desenvolver problemas alimentares, como bulimia, comecei a ter obsessão pela perda de peso e quando isso ficou muito obsessivo e começou a acarretar problemas fiz um acompanhamento psicológico, mas também comecei a me interessar por esportes e comecei a praticar corridas e a correr cada vez mais e isso me levou a escolher a Educação Física (SARA, INGRESSANTE PELO SISTEMA UNIVERSAL).

> Eu escolhi o curso de Educação Física por causa do gosto pela prática de esportes e por causa da musculação... sempre pratiquei futebol na escola e

> depois que comecei a fazer musculação fiquei fascinado pela área (YAGO, INGRESSANTE PELO SISTEMA UNIVERSAL).

> Desde muito cedo, eu dançava e na dança eu me encontrei, com cinco anos já queria ser igual minha professora e assim foi ao decorrer dos anos... Um pouco mais velha fui criando outros amores, como futebol e toda a área fitness e funcional.
>
> Mas, à princípio a razão da minha escolha foi pela dança, para poder me aprofundar no movimento do corpo. Em 2013, ano que antecedia meu ano de vestibular, eu me lesionei e precisei me afastar da dança por tempo indeterminado e quando iniciei meu tratamento conheci outras áreas pela qual me apaixonei: saúde, em especial a reabilitação, e foi muito fantástico e acolhedor saber e ver o papel do educador físico em hospitais.
>
> Isso só reafirmou a minha decisão! (ALAN, INGRESSANTE PELO SISTEMA DE COTAS).

Além da influência do contato com práticas corporais, chama atenção nas falas dos ingressantes o conhecimento sobre o campo profissional da Educação Física.

> Então, eu sempre gostei muito de biologia, de como o corpo humano funciona, de todo esse mecanismo e foi isso que eu achei mais parecido comigo, por eu gostar de exercício e tudo escolhi a Educação Física, mas sempre tive receio por causa do campo, da remuneração e tal... sempre todo mundo fala muito mal do profissional de Educação Física e que não faz nada e hoje eu vejo que é totalmente diferente, vejo que não é assim como falam... (YURI, INGRESSANTE PELO SISTEMA DE COTAS).

> Escolhi o curso de Educação Física pela possibilidade de diferenciação e inovação enquanto profissional, uma vez que se trata de um campo muito amplo profissionalmente (LUÍS, INGRESSANTE PELO SISTEMA UNIVERSAL).

Interessante notar nas falas dos entrevistados como o contato com práticas corporais da Educação Física permitiu aos ingressantes conhecer as regras do campo profissional e, ainda, orientar sua escolha universitária. Além disso, as percepções e opiniões dos discentes sobre o campo de trabalho e o retorno econômico da profissão também revelam que as estratégias dos agentes não se configuram como uma escolha inata, mas sim uma orientação do volume de capital cultural incorporado, proveniente de variados espaços sociais.

Em outras palavras, o capital cultural amealhado pelo agente representa a consolidação de um perfil cultural que assegura ao seu portador a possibilidade de transformar esse "capital" em uma moeda de troca como, por exemplo, a estratégia necessária para ingressar no ensino superior em uma Universidade pública ou o retorno econômico no campo profissional.

Definindo-se a influência do volume de capital cultural incorporado pelo agente na escolha do campo profissional, parece plausível analisar as razões pela escolha da Universidade Federal de São Paulo. Por isso, apresentaremos as percepções dos estudantes sobre decisão.

> Por ser uma Universidade de excelência em medicina e como o meu curso tinha a parte biológica, acabei concretizando a minha escolha pela UNIFESP (LUIS, INGRESSANTE PELO SISTEMA UNIVERSAL).

> Porque não é paga e também por causa do reconhecimento que o ensino possui (YAGO, INGRESSANTE PELO SISTEMA UNIVERSAL).

Além do prestígio acadêmico e social da Universidade Federal de São Paulo, as respostas dos entrevistados também apontam para a importância da localização da instituição como critério de escolha pelo curso de Educação Física, apresentada a seguir:

> Por causa do curso ser voltado para saúde e no estado de São Paulo eu tentei USP e UNIFESP...creio que também sejam as únicas (Rs).
>
> Eu passei na USP, mas a grade da UNIFESP tinha me chamado mais a atenção, além disso, a cidade também foi um dos motivos de escolha (ALAN, INGRESSANTE PELO SISTEMA DE COTAS).
>
> Porque é aqui em Santos e é mais perto da minha casa... e também foi mais fácil passar na comparação com outros vestibulares (SARA, INGRESSANTE PELO SISTEMA UNIVERSAL).

A partir das entrevistas realizadas verificamos que em termos de escolha pelo curso da Universidade Federal de São Paulo os dados expressam, nos dois grupos, o valor simbólico do diploma da Unifesp. E nas concepções de classificação, reclassificação e desclassificação encontramos apoio para inferir que os discentes pelo sistema universal investiram em um ensino seletivo que sobressai-se pelo reconhecimento acadêmico para manter sua posição social. Já para estudantes do sistema de cotas ingressar em

uma vaga no ensino superior de qualidade representa uma forma de alcançar uma nova reclassificação social.

Outro ponto relevante que pode auxiliar na compreensão das razões dos discentes investirem na Unifesp são suas percepções e opiniões sobre a gratuidade do ensino e a localização da instituição, uma vez que a singularidade de cada estratégia reflete o volume de capital cultural e posição do agente no campo. Significa dizer, na prática, que os discentes pesquisados lançaram mão de seus capitais, acumulados ao longo de suas trajetórias, para perceber, consciente ou inconscientemente, que investir no ensino superior gratuito ou em uma instituição próxima da sua casa é uma estratégia para manter sua classificação social e, ainda, evitar uma possível desclassificação do capital cultural herdado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal limitação do presente estudo encontra-se no fato de que estamos falando de cinco entrevistas e não da totalidade do curso de Educação Física da UNIFESP. Logo, não podemos pensar em uma generalização dos dados, mas na possibilidade de insurgir a particularidade dentro da generalidade.

No presente estudo objetivou-se identificar as razões pela escolha do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de São Paulo. Para tanto, os dados foram obtidos por meio dos seguintes instrumentos:

a) questionário socioeconômico aplicado junto a todos os participantes do estudo para delimitar o perfil socioeconômico dos mesmos;

b) entrevistas com cinco ingressantes pelo sistema universal ou sistema de cotas para investigar a relação entre a incorporação no capital cultural de práticas corporais e culturais da Educação Física e a escolha pelo curso de Educação Física e, também, a estratégia de reconversão adotada pelo discente ao escolher o curso da Universidade Federal de São Paulo.

A primeira "conclusão" é que os ingressantes pelo sistema universal, na sua maioria, possuem características de classe média em razão da trajetória educacional na iniciativa privada, pais com profissões socialmente valorizadas, ensino superior e renda familiar superior a seis salários mínimos. Já os discentes pelo sistema de cotas apresentam, como esperado, percurso educacional público, renda familiar inferior a cinco salários mínimos, pais com ensino básico incompleto ou completo e com ocupações que exigem pouca qualificação, ou seja, confirmaram o perfil característico das classes populares.

No caso da influência da origem familiar, trajetória social e educacional na escolha pelo curso de Educação Física, o que se pode constatar é a relação entre a incorporação no volume do capital cultural de práticas corporais da Educação Física e a escolha pelo curso de Educação Física, uma vez que as falas analisadas indicam o envolvimento com práticas corporais, proveniente das experiências com diferentes campos sociais, como responsáveis pela escolha do curso.

No que concerne especificamente sobre como a escolha pelo curso de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo foi construída, as concepções de classificação, reclassificação e desclassificação nos ajudam a pensar que para os ingressantes pelo sistema universal investir em uma instituição com prestígio social e reconhecimento acadêmico é uma estratégia de distinção para

manter sua posição no espaço social e, ao mesmo tempo, evitar uma possível desclassificação do capital cultural herdado anteriormente (origem familiar, trajetória social e educacional). No caso dos ingressantes pelo sistema de cotas, considerando que o curso de Educação Física cumpre em seu processo seletivo a lei nº 12.711/2012, a escolha pelo curso da Universidade Federal de São Paulo possibilitou a estes discentes investirem no ensino superior como estratégia de reconversão para conquistar uma nova reclassificação social.

Por fim, este artigo apresenta algumas questões e, ao mesmo tempo, acaba por abrir outras questões que não dá conta no escopo deste estudo. Sugerimos que os temas aqui tratados sejam também fruto para outras pesquisas de natureza sobre as razões para escolha pelo curso de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BIASE, É. G. **Motivos de escolha do curso de graduação:** uma análise da produção científica nacional (Dissertação de Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2008.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Editora da USP, 2013.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 7.824 de 11 de outubro de 201**2. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

BRASIL. **Decreto n. 8.166 de 23 de Dezembro de 201**3. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.696, de 01 de setembro de 1998**. Brasília: Planalto, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

BRASIL. **Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 058, de 18 de fevereiro de 2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 274, de 6 de julho de 2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, de 31 de março de 2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, de 4 de outubro de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/02/2023.

FERES JR, J.; DAFTON, V.T.; CAMPOS, L.A. A. "Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma". **Revista de Ciências Humanas**, vol. 12, n. 2, 2012.

FERREIRA, S. *et al*. "Formação profissional em Educação Física e saúde na Universidade Federal de São Paulo". **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, vol. 18, n. 5, 2013.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFF, 2004.

SAMPAIO, H.; SANCHEZ, I. "Formação acadêmica e atuação profissional de docentes em educação: USP e UNICAMP". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, 2017.

SANTOS, J. C.; BRITO, A. F.; MOREIRA, W. W. "Formação profissional em educação física: o perfil dos egressos da UFPI no século XXI". **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, vol. 26, n. 2, 2018.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1981.

CAPÍTULO 10

Produção de Conhecimento Vinculada à Formação de Professores de Educação Física ´para Atuação Junto de Pessoas com Deficiência: Contribuições do UNIGEPAFA

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO VINCULADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO JUNTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO UNIGEPAFA

Douglas Roberto Borella

Gabriela Simone Harnisch

Jalusa Andreia Storch Díaz

A Educação Física tem, dentre diferentes temas, avançado suas pesquisas para promover a inserção de pessoas com deficiência no contexto escolar. Um dos motivos deste fortalecimento refere-se aos decretos e leis implantados no país que asseguram os direitos a educação das pessoas com deficiência (PCD), dentre eles o recente Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que em seu capítulo IV (do Direito à Educação), artigo 28, assegura a necessidade do poder público promover pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, bem como desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado - AEE (BRASIL, 2015).

Isto revela a preocupação pública em assegurar o acesso e permanência escolar de alunos que integram o público alvo da Educação Especial (PAAE), comprovado pelo crescente número de alunos PAEE matriculados no Brasil, indicando que 82% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas

habilidades estão incluídos em classes comuns (CENSO ESCOLAR, 2016).

Para tanto, faz-se necessária a preocupação com a qualificação dos professores com conhecimento centrado nos alunos com deficiência, desde o processo de formação inicial nos cursos de graduação até a formação continuada em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*. Neste percurso são aprimorados os saberes, procedimentos, estratégias e adaptações capazes de garantir a participação efetiva destes alunos nas aulas de Educação Física, resultando como produto final a produção do conhecimento, a qual é importante por três principais razões:

a) Primeiro, porque a própria Educação Física, enquanto curso de graduação, esteve e continua em processo de reestruturação;

b) Segundo, devido à demanda por programas, serviços e produtos ligados ao universo das pessoas com deficiência enquanto prática das atividades físicas;

c) Terceiro, em decorrência da necessidade de ter profissionais mais qualificados para atuarem com tal população.

Cientes da necessidade de difundir o conhecimento relacionando a formação de professores no campo da Educação Física, no ano de 2011 houve a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física Adaptada – UNIGEPAFA integrado ao curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon, com intuito de contribuir com a comunidade escolar e científica por meio das linhas de pesquisa centrada na "Formação de Professores". O objetivo do UNIGEPAFA, desde sua criação, foi o de investigar e fomentar a produção de conhecimento acerca da pessoa com

deficiência, e em específico, correlacionando com a área da Educação Física.

Entende-se que a sistematização do conhecimento científico revelado pelo UNIGEPAFA se constitui como importante para evidenciar as principais teorias, práticas exitosas, aplicações e delineamentos de pesquisa voltados às pessoas com deficiência que estão atrelados ao processo de formação de professores no oeste do estado do Paraná e no Brasil.

Assim, o problema de pesquisa é centrado na seguinte pergunta norteadora: quais as contribuições da produção de conhecimento com o foco temático formação de professores produzido pelo UNIGEPAFA? Para respondê-la, temos o objetivo geral de identificar a produção de conhecimento bem como as contribuições do UNIGEPAFA acerca da formação de professores, obviamente, para atuações com pessoas com deficiência.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva que teve o intuito de descrever as características de determinado fenômeno – a formação de professores de Educação Física com ações direcionadas aos alunos com deficiência, buscando estabelecer relações entre variáveis (VIEIRA, 2002; GIL, 2010). Para tanto, o presente estudo caracterizou-se como um relato de experiência que considerou as similaridades e diferenças significativas entre os trabalhos científicos publicados pelo grupo UNIGEPAFA. Também baseou-se na pesquisa bibliográfica por abranger a produção pública dos trabalhos científicos produzidos pelo UNIGEPAFA, colocando os pesquisadores em "contato direto com tudo o que já foi estudado e

dito" por suas ações de pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 56).

O fichamento foi a opção de instrumento de coleta de dados por facilitar a ordenação dos assuntos e seleção da documentação produzida pelo UNIGEPAFA (MARCONI; LAKATOS, 2008). As fichas foram compostas pelos itens: autores, título, nome do periódico, ano de publicação, objetivos do estudo, forma e ano de publicação, tipo de pesquisa, resultados, conclusão.

A pesquisa compreendeu quatro fases para a coleta e análise dos dados: identificação e localização, compilação, fichamento e análise de dados (MARCONI; LAKATOS, 2007):

> Identificação e Localização: ocorreu em março a abril de 2019 e envolveu a procura dos trabalhos científicos publicados pelo UNIGEPAFA no Currículo Lattes do Líder/Coordenador do grupo de pesquisa o qual participou de todos os trabalhos. Os critérios de inclusão dos trabalhos foram:
>
> a) trabalhos científicos publicados pelo UNIGEPAFA, no período de 2011 à 2019, que fossem na área da Educação Física. Após a identificação, partiu-se para a busca dos trabalhos na íntegra, os quais deveriam apresentar título, resumo, objetivo geral, objetivos específicos, resultados e considerações finais. Na sequência, foram selecionados os trabalhos e artigos centrados na temática "Formação de professores", envolvendo pesquisas relacionadas à formação inicial ou continuada de professores de Educação Física no trabalho junto de alunos com deficiência e estudos que apresentassem propostas e/ou avaliações de programas de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, treinamento ou especialização de professores de Educação Física;

b) Compilação: após identificados os trabalhos científicos com a temática "Formação de professores", foi efetuada a leitura na íntegra dos textos a fim de identificar as informações e dados presentes. Para esta etapa utilizou-se dos apontamentos de Gil (2002), onde o autor classifica os tipos de leituras: 1) Leitura Exploratória: verifica em que medidas a obra consultada interessa na pesquisa; 2) Leitura Seletiva: determina o material que de fato interessa à pesquisa, sendo uma análise mais profunda que a exploratória; 3) Leitura analítica: feita em base nos textos selecionados com a finalidade de ordenar e fichar as informações. Após esta etapa, partiu-se para a organização do material;

c) Fichamento: realizou-se a decomposição dos elementos pertencentes aos trabalhos para classificação, generalização e análise. Foram utilizadas planilhas que serviram para ordenar, sistematizar e analisar o material, a fim de construir uma organização lógica dos dados;

d) Análise dos dados: organizou os dados qualitativamente, de modo descritivo e em tabelas. Não objetivou realizar comparações exatas, mas analisar a essência do fenômeno mediante a descrição, compreensão e o significado (THOMAS, NELSON, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a produção científica e sua distribuição de acordo ao longo do tempo, o UNIGEPAFA desenvolveu 88 trabalhos científicos, sendo mais expressivos os resumos simples e os trabalhos completos publicados em anais (Tabela 1). Mediante a leitura realizada, encontramos que a "Formação de Professores" não

foi o tema central de todos os trabalhos do UNIGEPAFA. Na Tabela 1 visualizam-se a as produções do grupo.

Tabela 1 - Distribuição da produção científica

Modo de produção	Produção Total	Produção conforme o Tema	%
Resumos simples publicados em anais de congressos	26	12	46,15
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	28	12	42,86
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	13	5	38,46
Artigos completos publicados em periódicos	21	6	27,27
TOTAL	**88**	**34**	**38,36**

Fonte: Elaboração própria.

A produção científica do Unigepafa entre os anos de 2011 e 2019 perfez o total de 34 trabalhos centrados na temática formação de professores, dos quais os anos de 2011 e 2017 foram mais expressivos totalizando 18 publicações (ano de 2011, n = 09; ano de 2019, n = 09). Houve a produção de cinco artigos científicos relacionados ao tema e que apresentam a seguinte classificação Qualis na área da Educação Física (Plataforma Sucupira): 3 artigos B4 e 1 artigo B2. Os dados são revelados na Tabela 2, a qual está disposta na página seguinte.

Tabela 2 - Quantificação das publicações conforme o foco temático pelo UNIGEPAFA

Modo de produção	Ano de publicação								
	2011	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Artigos completos publicados em periódicos		1	1		2				1
Trabalhos completos publicados em anais de eventos	5			1			2	4	
Resumos expandidos publicados em anais de eventos			1			2	2		
Resumos simples publicados em anais de eventos	4		2			1	5		
TOTAL	**9**	**1**	**4**	**1**	**2**	**3**	**9**	**4**	**1**

Fonte: Elaboração própria.

Acerca do âmbito de Publicações, encontramos que 14 publicações foram realizadas em congressos regionais, 13 em congressos nacionais e duas em congressos internacionais. Já o método empregado nas produções científicas do UNIGEPAFA foram 100% qualitativas, empregando diferentes técnicas de coleta de dados, sendo a principal os questionários e relatos de experiências, tal como demonstra a Tabela 3.

Muitas produções científicas do UNIGEPAFA debruçaram suas ações a partir do seguinte problema: qual o conhecimento

necessário que os professores de Educação Física devem presentar para atuar com pessoas com algum tipo de deficiência? E as respostas foram subdivididas considerando dois processos fundamentais - a "Formação Inicial de professores" e a "Formação Continuada de professores".

Tabela 3 - Técnica de coleta de dados

Modo de produção	Quanto à técnica de coleta de dados	Quantidade
Artigos completos publicados em periódicos	Questionário Bibliográfica	3 2
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	Questionário Relato de Experiência (Bibliográfica) Documental Observacional Bibliográfica	4 5 1 1 1
Resumos expandidos publicados em anais de congressos	Questionário	5
Resumos simples publicados em anais de congressos	Questionário Relato de Experiência (Bibliográfica)	5 7
	TOTAL	**34**

Fonte: Elaboração própria.

FORMAÇÃO INICIAL

Sobre a formação inicial de professores de Educação Física para o trabalho junto de alunos com deficiência, as pesquisas apontaram que um elemento diferencial é a estrutura da(s) disciplina(s) específica(s) voltada(s) para as pessoas com deficiência nos cursos de Educação Física – Licenciatura. Para tanto, a Tabela 4 elucida a percepção dos professores sobre a contribuição para o conhecimento profissional advindo das disciplinas que trataram

sobre pessoas com deficiência nos cursos de Educação Física investigados pelo UNIGEPAFA.

Tabela 4 - Percepção dos professores sobre a contribuição para o conhecimento profissional advindos das disciplinas que tratam sobre pessoas com deficiência nos cursos de Educação Física

Resultados	Ano de publicação
A disciplina específica não contribuiu com a formação	2015
Professores não tiveram a disciplina específica	2017, 2017, 2011
Fragilidade na formação inicial	2018
A disciplina específica com insuficiência de experiência com pessoas com deficiência	2017, 2017, 2017, 2015, 2013, 2013, 2013
Extrema relevância ter conhecimento prático e teórico	2018
Os cursos de Educação Física devem oportunizar mais experiências e vivências com pessoas com deficiência	2018, 2018 2015
A disciplina específica com carga horária baixa	2015
A disciplina específica com conteúdos insuficientes	2013
Disciplina insuficiente sendo necessário buscar conhecimentos em outras fontes	2017
A disciplina foi suficiente para pequena parcela dos participantes	2015
A disciplina específica foi suficiente para 54,71% dos acadêmicos	2016
Ausência de interlocução da disciplina específica com as demais disciplinas do curso	2017

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados encontrados acerca da disciplina específica são preocupantes e dicotômicos, pois ao mesmo tempo em que foram reveladas fragilidades, também houveram relatos da relevância dos conhecimentos teóricos e principalmente as oportunidades práticas advindas no processo da formação inicial.

Sobre a percepção dos professores acerca da disciplina específica são preocupantes e dicotômicos, pois ao mesmo tempo em que foram reveladas fragilidades, também encontramos que os acadêmicos ressaltaram a relevância dos conhecimentos teóricos e principalmente as oportunidades práticas advindas no processo da formação inicial.

Tais fragilidades foram apontadas por Faria (2017), que investigou 106 acadêmicos de Educação Física e encontrou que sete consideram-se altamente habilitado para o trabalho junto da pessoa com deficiência, 56 consideram-se habilitados, 37 pouco habilitados e seis afirmam estar sem habilitação alguma.

Borella (2010) analisou as características das disciplinas específicas que tratam de pessoas com deficiência nos cursos de graduação em Educação Física. Constatou que a carga horária das disciplinas era reduzida; a não realização de práticas curriculares e/ou estágios junto de alunos com deficiência; baixa transversalidade dos debates entre as disciplinas contidas nos currículos das habilitações de bacharelado e licenciatura em Educação Física.

Martins (2011, p. 62) investigou os cursos de licenciatura da UFRN e relatou que das 31 licenciaturas, oito apresentavam um componente curricular obrigatório que versava sobre Educação Especial e 18 apresentavam um ou mais componentes optativos/eletivos que contemplavam a temática. Trouxe que 58,8% dos acadêmicos que cursavam disciplinas relacionadas à Educação Especial consideravam-na muito boa, embora sugerissem "a ampliação da carga horária, uma correlação maior entre teoria e prática pedagógica empreendida nas diferentes escolas, a oferta de outras disciplinas na área, assim como a inserção de conteúdos em outras disciplinas".

Schmitt *et al*. (2015) trouxeram que 50% dos professores afirmaram que somente uma disciplina/conteúdo voltada à pessoa

com deficiência "não foi suficiente", 17% citaram ser "pouco suficiente" e 11% consideraram a mesma como "suficiente". Dessa forma, é possível verificar que a maioria dos egressos e professores sentem-se insuficientemente preparados para o trabalho envolvendo pessoas com deficiência na área da Educação Física.

Por mais que três estudos produzidos pelo UNIGEPAFA (dois em 2017 e um em 2011) mostraram que alguns professores não tiveram a disciplina específica no curso de graduação em Educação Física, a partir da década de 80 os cursos de Educação Física acrescentaram nas matrizes curriculares disciplinas e conteúdos relativos às pessoas com deficiência. Desde a publicação da Resolução 03/87 que trata do Currículo Mínimo para os cursos de Educação Física, o Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987), o parecer 215/87 em seu parágrafo IV do artigo VI sugere que no rol de disciplinas para compor o novo currículo há necessidade de formar um profissional de Educação Física competente a trabalhar com pessoas com deficiência. A partir desse momento, os cursos começaram a oferecer em suas matrizes curriculares pelo menos uma disciplina que abordasse a questão da pessoa com deficiência, podendo ser ofertada de forma obrigatória ou optativa (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

Fonseca e Santos (2011) investigaram professores de educação física e revelou o conhecimento fornecido a eles no decorrer das disciplinas. 18 participantes (32,1%) afirmaram ter obtido conhecimento total sobre diversas deficiências e 31 (55,4%) obtiveram conhecimento razoável sobre diversas deficiências. Já Ranzan *et al*. (2016) investigou 93 egressos de Educação Física e constatou que 51 apontaram que a disciplina da matriz curricular foi suficiente para o trabalho junto de pessoas com deficiência. Porém, destacaram que a carga horária da disciplina ficou a desejar.

Um dos estudos produzidos pelo UNIGEPAFA (Tabela 5) mostrou a ausência de interlocução da disciplina específica com as

demais disciplinas do curso, evidenciando a baixa interdisciplinaridade. Silva (2015, p. 110) enfatizou que "ao invés de haver somente uma disciplina no currículo, o conteúdo sobre pessoas com deficiência deveria permear e ser discutido em todas as disciplinas". Sobreira, Lima e Nista-Piccolo (2015) ouviram o relato de acadêmicos sustentando não possuir o preparo efetivo para atuarem com pessoas com deficiência, pois as disciplinas não oferecem suporte efetivo, pelo fato de serem desenvolvidas isoladas e distantes das experiências reais. Também verbalizaram que o conhecimento teórico desenvolvido em sala de aula não estabeleceu uma conexão com as vivências práticas.

De outra parte, Martins (2014) expõe que a formação para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência é tida como uma variável determinante nas atitudes inclusivas dos docentes, sendo que a maioria evidenciou a necessidade de mais formação específica. Mahl (2016) apontou em sua tese de doutorado que a oferta da disciplina voltada para atuação junto de pessoas com deficiência nos cursos superiores de Educação Física, dentre outros meios para a formação inicial e continuada, isoladamente, não dá conta de formar e preparar os professores de Educação Física para a docência na perspectiva inclusiva.

Diante o exposto entendemos que é preciso promover uma relação interlocução constante entre os conhecimentos construídos nas disciplinas dos cursos de Educação Física a respeito da pessoa com deficiência em suas múltiplas possibilidades, especialmente articulando a práxis pedagógica junto de experiências práticas ao longo da graduação, utilizando diferentes intervenções profissionais, permitindo aos acadêmicos a resolução de casos práticos reais (SOBREIRA; LIMA; NISTA-PICCOLO, 2015).

FORMAÇÃO CONTINUADA

Corresponde à formação continuada, aquela obtida após a conclusão do curso de graduação, a partir da participação em cursos de atualização, aperfeiçoamento ou ações de formação. Castro (2015), Gatti, Barreto e André (2011), Di Giorgi (2010) e Shigunov (2001), descrevem as diferentes formas de realização da formação continuada: participação em oficinas, palestras, seminários e cursos de curta ou longa duração, presenciais e a distância, ofertados pelas secretarias de Educação ou de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas.

Conforme vimos anteriormente há fragilidades na formação inicial e a formação continuada também mostra-se em situação comprometida. A Tabela 5 revela os dados encontrados neste estudo acerca das características da formação continuada.

Os resultados demonstram a necessidade de incentivo à formação continuada de professores no campo da Educação Especial, seja por parte dos órgãos governamentais bem como do próprio professor. No estudo de Schmitt *et al*. (2015) encontrou-se que os professores alegam não estarem aptos para atuar com alunos com deficiência devido à falta de atualização na área, elemento este que impede que práticas pedagógicas inclusivas efetivas sejam aplicadas.

O que chama atenção é o fato de que fazer formação continuada, especificamente na área da *Educação Especial*, não é condizente em estar preparado para atuar junto de pessoas com deficiência. Harlos (2015) constatou que 95,3% dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial, no estado do Paraná, estruturam-se com ausência de estágios. Ou seja, tal dado vem de encontro com os achados oriundos dos estudos produzidos pelo UNIGEPAFA, onde evidencia a ausência de práticas junto de alunos

com deficiência apresentando fragilidade na formação inicial, e que na formação continuada também não está sendo desigual.

Tabela 5 - Características da formação continuada na área da Educação Especial

Resultados	Ano de publicação
55,6% dos professores já realizaram ou estão realizando formação continuada	2017
Motivos pelos participantes não realizar formação continuada: opções não atrativas; desinteresse; distância dos locais de oferta; tempo e situação financeira	2017
Professores relatam participar esporadicamente em cursos de curta duração	2017
Professores reconheceram a importância da atualização	2017, 2015
Professores demostraram interesse em realizar formação continuada	2017
Os cursos de Educação Física devem ofertar eventos que abordem esta temática	2015
Professores apontam que não possui cursos ou especializações na área	2015
Professores relatam não se interessar em fazer especialização na área	2015
Falta de atualização na área específica como elemento de maior dificuldade para as práticas pedagógicas	2015
60% dos participantes do estudo realizaram pós Lato Sensu em Educação Especial	2013
Formação continuada de curta duração: estudo 1 - 40% dos professores fizeram cursos; estudo 2 - 50% dos professores fizeram cursos	2013 2002
Poucos participam de formação de curta duração	2011

Fonte: Elaboração própria.

Faria (2017) apurou que nos cursos de formação continuada realizado por professores de educação física 64,4% dos participantes não tiveram essa oportunidade de experiências práticas junto de alunos com deficiência. Estes dados revelam o quanto a formação continuada possa não estar atendendo as necessidades destes professores. Segundo Mauerberg-de Castro (2005), quando se tem experiência prévia com assuntos em torno da diversidade, deficiência e inclusão, principalmente durante sua formação, apresenta-se um perfil mais favorável ao modelo inclusivo na atuação profissional.

Os dados anunciados neste estudo expõem explicitamente as fragilidades na formação inicial e continuada para o trabalho junto de pessoas com deficiência. Por mais que Perrenoud (2002) chamava atenção para o processo de formação onde a mesma deve contemplar concepções teóricas e práticas fortalecendo as reflexões das ações futuras, nos parece que não foi dado importância a este tipo de qualificação profissional.

Considera-se que os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e os cursos de graduação em Educação Física (licenciatura), para poderem formar o profissional demandado pela atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial, precisam passar por transformações estruturais. Ressalta-se que também tenha-se incentivo do poder público para que os professores busquem formação continuada. Manzini e Fiorini (2016), esclarecem que é responsabilidade das secretarias municipais de educação e núcleos regionais de educação ofertar a formação continuada, devendo esses identificar as facilidades e dificuldades dos professores sobre a inclusão escolar, para planejar cursos nessa área.

Partindo do exposto acerca das fragilidades na formação inicial e continuada para o trabalho junto de alunos com deficiência, compreende-se que para que se tenha mais oportunidades de

formações para os professores de educação física, especificamente nas ações para com alunos com deficiência, tem-se a necessidade de profissionais qualificados para contribuírem com tais formações. Porém, há precariedade do número de professores universitários envolvidos com pesquisa e extensão neste contexto para que possam sanar os anseios dos professores.

O despreparo dos profissionais não pode se configurar como o único algoz da inclusão. É necessário pontuar que, além da formação inicial e continuada serem imprescindíveis para o êxito profissional junto de alunos com deficiência, não pode-se deixar de ressaltar que ambas as formações não são as únicas responsáveis por uma educação de qualidade. Trata-se de um conjunto de ações que visam a complementação indissociável, tais como: políticas públicas, políticas educacionais, formação de outros profissionais (merendeiras, secretários, motoristas, serviços administrativos, zeladores), envio de obras literárias às escolas, acessibilidade, inclusão digital, equipamentos para a Educação Especial, piso no magistério, concurso público, incentivo à ciência, transporte escolar, sala de aula menos lotadas, entre outros. Enfim, que se tenha organização com recursos financeiros, tecnológicos, humanos e emocionais.

CONCLUSÃO

Evidenciamos neste estudo que UNIGEPAFA apresentou um volume de produções significativas desde o ano de sua criação (2011) até 2019, totalizando 88 trabalhos. Destes, constatamos que foram 12 resumos simples publicados em anais de congressos e seis 6 artigos versaram sobre o tema formação de professores, cuja coleta transcorreu predominantemente por meio de questionários e relatos de experiência com dados expressos qualitativamente. De modo

geral, analisamos a existência de fragilidades no processo de formação inicial e continuada de professores de Educação Física que atuam junto de pessoas com deficiência

Na formação inicial, os professores expuseram as fragilidades das disciplinas específicas relacionadas às deficiências, devido à falta de oportunidades práticas em contextos reais além da falta de transversalidade nas disciplinas. Já na formação continuada, constatamos a baixa oferta de cursos que versem sobre o trabalho junto de alunos com deficiência, como também as opções de cursos não atrativos, distância dos locais de oferta tempo e situação financeira.

Ao final, interpretamos que o processo de formação de professores de Educação Física que atuam com pessoas com deficiência não deve ser oriundo somente de disciplinas específicas, pois elas sozinhas não garantem o conhecimento qualificado para os futuros profissionais. Deste modo, compreende-se que conhecimentos interdisciplinares contribuiriam para a eficiência da formação de profissionais de Educação Física. Acreditamos que o UNIGEPAFA fez e continua fazendo contribuições acerca do tema em questão. Nas universidades, o sucesso das ações desta natureza são advindos por meio do fomento e investimentos nas pesquisas, além da promoção de espaços para debates, congressos, simpósios, encontros, onde profissionais de diversas áreas de atuação possam obter qualificação, e em específico, para professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física** (Tese de Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/01/2023.

BRASIL. **Notas estatísticas**: Censo Escolar 2016. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 13/01/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13/01/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13/01/2023.

BRASIL. **Resolução CNE n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13/01/2023.

BRASIL. **Resolução n. 03, e 16 de junho de 1987**. Brasília: Ministério da Educação, 1987. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13/01/2023.

CASTRO, M. M. C. “A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida”. **Caderno Cedes**, vol. 35, n. 95, 2015.

DI GIORGI, C. A. G. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010.

FARIA, J. T. **Formação continuada em Educação Física**: qualificação voltada ao trabalho junto ao aluno com deficiência (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física). Cascavel: Unioeste, 2017.

FONSECA, M. P. S.; SANTOS, M. P. “Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: analisando as ementas”. **Movimento**, vol. 17, n. 1, 2011.

GATTI, A.; BARRETO, E. M. E. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HARLOS, F. E. **Formação De Professores para Educação Especial no Paraná**: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas (Tese de Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2015.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de educação física**: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência (Tese de Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2016.

MANZINI, J. E.; FIORINI, M. L. S. "Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 22, n. 1, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MARTINS, C. L. R. "Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes". **Revista Movimento**, vol. 20, n. 2, 2014.

MARTINS, L. A. R. "A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos". *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

MAUERBERG-CASTRO, E. "Uma proposta para a organização curricular da Educação Física Adaptada nos cursos de Educação Física". *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: Capes, 2008.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. "Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades". *In*: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (orgs.). **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri: Editora Manole, 2005.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2002.

RANZAN, M. E. *et al*. "Formação em educação física e a preparação para atuação junto de alunos com deficiência". **Anais do I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva**. Marília: Unesp, 2016.

SCHMITT, J. A. *et al*. "Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atuação junto de alunos com deficiência". **Conexões**, vol. 13, n. 1, 2015.

SHIGUNOV, V. **A formação profissional e a prática pedagógica**: ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: Editora do Autor, 2001.

SILVA, O. O. N. **Formação profissional em Educação Física no Brasil**: história, conflitos e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SOBREIRA, V.; LIMA, S. R.; NISTA-PICCOLO, V. L. "A percepção dos futuros professores de educação física sobre a preparação no trabalho com pessoas com deficiência". **Pensar a Prática**, vol. 18, n. 1, 2015.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em Atividade Física**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

VIEIRA, V. A. "As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing". **Revista da FAE**, vol. 5, n. 2, 2002.

CAPÍTULO 11

Contribuições das Metodologias Online de Dança para Pesquisas Decoloniais nas Universidades Brasileiras

CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS *ONLINE* DE DANÇA PARA PESQUISAS DECOLONIAIS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Cátia Pereira Duarte

Rodrigo Ribeiro Nascimento

Vitor Tadeu Paiva Silva

Em tempos pandêmicos, professores sem formações para o ensino à distância se veem inseguros para as mudanças rápidas que o ensino remoto emergencial (ERE) exige para garantir o cuidado sanitário. No entanto, como sabem o que devem trabalhar, a forma é aprendida aos poucos, sem prejuízos àqueles que precisam de uma educação de qualidade. O que se torna mais grave é a interpretação daquilo que se faz dentro da escola por familiares que não acompanharam o currículo escolar e passam a ter acesso às aulas de conteúdos que não identificam como adequados às aulas de Educação Física.

O impasse permitiu que entendêssemos a amplitude que pode tomar a educação pública e, a partir de então, procurássemos fundamentações teóricas que valorizassem a voz da população brasileira e, ao mesmo tempo, instigasse as produções da nossa universidade. Seria preciso melhorar as condições de trabalho tecnológico dos professores e, ao mesmo tempo, tornar a educação mais humanizadora (ARROYO, 2021), capaz de criar uma sintonia entre escola e família para combater as políticas do governo, contrárias ao ensino remoto, a formação inicial e continuada de professores, a formação emancipada dos sujeitos (DUARTE;

SILVA; MELO, 2021), já que tempos de exceção exigem modelos educacionais que não comprometam a eficácia da aprendizagem.

No Colégio de Aplicação João XXIII (CAp) fez-se projetos coletivos de trabalho (PCT), relacionando conteúdos de diferentes disciplinas; formação tecnológica em cursos com duração de 20h; encontros *online* na plataforma Moodle com responsáveis; diálogo diário com alunos pelo WhatsApp; estudos sobre decoloneidade (QUIJANO, 2005; CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007; BAPTISTA, 2018; DIAS; ABREU, 2020), transculturalidade, estudos subalternos, colonialidade do poder dentre outros, nos grupos de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A partir da nova realidade das aulas de Educação física, como fazer as metodologias de ERE de dança corroborarem com pesquisas decoloniais nas universidades brasileiras? Tem-se por objetivos: analisar as aulas *online* de dança tradicional para sinalizar os anseios dos sujeitos no CAp que poder contribuir com as diversas redes de ensino de Juiz de Fora; e, divulgar as demandas de formação de ensino, pesquisa e extensão do CAp que se embasaram na decolonialidade e que poderão servir de sugestão para formações iniciais e continuada.

Deseja-se com a descrição densa do processo, exemplificar o raciocínio de um planejamento de trabalho escolar (organização de eventos escolares e curso de extensão com formação de professores, realização de pesquisa com estagiários e professores da rede municipal, publicação de artigos e vídeos na internet) que enriqueça o trabalho universitário na aproximação dos mesmos com a população, em prol de uma educação que seja crítica e protagonista a partir das realidades do hemisfério sul.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo etnográfico (GEERTZ, 1989), realizado em meados de 2020 ao término de 2021, com noventa formandos do CAp, dois estagiários e quatro professoras de Educação Física, que trabalham com danças tradicionais no último ano de escolarização básica, utilizou-se diário de campo segundo procedimentos (FONSECA, 1999) da Antropologia Social (MAUSS, 2003).

Pesquisas etnográficas em escolas públicas precisam ter cuidado com a descrição do cotidiano, pois é preciso estranhar o familiar e se familiarizar com o estranho, em busca de um projeto que melhore as relações humanas e, consequentemente, as relações com o conhecimento neste momento de pandemia. Para conseguir avaliar o processo, nada como um diário de campo para sinalizar padrões antropológicos que superam as dificuldades e construções do conhecimento nas universidades que instiguem pesquisas científicas ressignificadas.

Os noventa alunos formandos do Ensino Médio têm, em média, 17 anos e vivem em bairros próximos ao centro da cidade. Antes assistiam a sete tempos de aula presencial e agora assistiram aulas no turno da manhã ou no turno da tarde, pois todas eram online no ERE e híbrido a partir de novembro de 2021. Antes, poucos trabalhavam, agora, cerca de 40% trabalha no contraturno. Os estagiários têm 21 anos e vivem em bairros próximos ao centro da cidade; assistindo aula presencial antes da pandemia e online durante a mesma; ambos trabalhando quando não estão estudando. Já as professoras têm, em média, 47 anos e vivem próximos às escolas. Ambas participam de grupos de estudos, orientam estagiários, organizam eventos, além de ter mais de vinte anos na docência pública.

Para detalhar os procedimentos, fez-se uma conversa com os alunos, estagiários e professores do município, sobre a forma possível de discutir danças tradicionais no presencial, no ERE e no combinado (os dois anteriores), como: organização de eventos, curso de extensão para formar professores, realização de pesquisa com estagiários e professores da rede municipal, construção de artigos e materiais para *internet*. Os alunos e estagiários acompanhavam a proposta em grupo de WhatsApp, os professores faziam encontros regulares nas sextas-feiras à tarde pelo Meet institucional (procedimento de estranhamento dos acontecimentos no campo). Depois de alguns dias, de posse das sínteses dos encontros, definiram-se as demandas da III Troca de saberes e da III Feira das regiões, a organização do trabalho de extensão junto à Pró reitoria e a efetivação da pesquisa no Grupo de Pesquisa Práticas pedagógicas e Educação Física (procedimento de esquematização das regularidades/ irregularidades). Após algumas reuniões onde as mazelas foram sanadas, foi definido um *checklist* do que era preciso ser reconfigurado ou mantido (desconstrução dos estereótipos e comparação com exemplos antropológicos). Em canal de Youtube, registrou-se os eventos e vídeos de formação em danças tradicionais e, em anais de congressos e revistas, papers e artigos que estão em prelo (sistematização do material em modelos alternativos segundo Fonseca (1999).

Para analisar os registros no diário de campo, seguiram-se as indicações da Antropologia Social de Mauss (2003), procurando uma linha interpretativa para o que foi observado antes, durante e depois do processo (exemplos de *potlatch*), já que as interações dos sujeitos no CAp com estagiários e professores de outras redes têm pressupostos antropológicos e sociológicos diferentes de outros sujeitos de outras escolas federais da cidade. O movimento circular de dádivas/ reciprocidades de caráter interpessoal (*idem*, *ibidem*), acionado pela força do espírito que acompanha coisas concretas (exemplo de hau) ou coisas simbólicas (exemplo de mana),

evidenciou a necessidade de reconhecimento, inclusão e prestígio de determinados saberes nas rodas de debate do ensino superior (MARTINS, 2005). A divulgação dos materiais produzidos sinalizou reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores de escola básica, bem como sugestão de ação acadêmica por meio de produção de artigos em revistas e apresentação dos mesmos em congressos, oferecimento de cursos de extensão, divulgação de material didático nos canais da página da escola.

DESCRIÇÃO DENSA DO PROCESSO

As aulas *online* de dança deram visibilidade às frágeis corporalidades da comunidade escolar que acha nossas raízes culturais menos importantes que as de outros lugares brancos do mundo. Essa concepção é antiga e precisa ser atacada com produção de conhecimento e divulgação dessa, com linguagem simples, para a população. Segundo Quijano (2005) o mito fundador da versão eurocêntrica (Europa é o centro do universo) é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do percurso civilizacional. Desse mito se origina a perspectiva evolutiva de movimento e mudança unilinear e unidirecional da história humana. No entanto, só com a América o processo do capital conseguiu se consolidar e obter o domínio mundial, onde as relações de produção, ou seja, o mecanismo heterogêneo de todas as formas de controle do trabalho e de seus produtos sob o domínio do capital, constituiu-se nas identidades que conhecemos hoje. Como frisa o autor, a primeira identidade geocultural moderna e global foi a América e não a Europa.

As famílias, ao criticar nossas atividades, demonstravam a eficiência dos elementos eurocêntricos: “uma articulação peculiar entre um dualismo entre civilizado x primitivo ou tradicional x

moderno da sociedade; a naturalização das diferenças culturais entre os grupos humanos por meio de sua codificação na raça; e, a deslocalização temporal distorcida de todas essas diferenças, de modo que tudo o que não é europeu é percebido como passado (*idem*, *ibidem*). Em 2019, alunos e professores se reuniam, presencialmente, em um espaço específico da escola, para trabalhar o conteúdo de dança. Já em 2020, com o ERE, professores dobraram o tempo de atendimento aos alunos porque era oferecido o mesmo conteúdo em dois turnos (alunos trabalhadores puderam garantir o sustento da família), impedindo a participação de todos/ as em todas as discussões sobre o tema da cultura corporal.

Concordando com Cunha (2020), o mundo acentuou a noção de distância física entre as pessoas e, por outro lado, acentuou noção de aproximação das relações por conta das novas formas de comunicação. Se fez necessário ressignificar as metodologias de dança, aprendendo/ ensinando tal ressignificação no meio acadêmico, enquanto se adaptava a constantes mudanças, do presencial sem grandes tecnologias para o *online* tímido, tecnologicamente falando, para o combinado (*online* e presencial) mais tecnológico, para o presencial com todas as tecnologias.

De acordo com a Lei 9394/96, a dança é considerada uma das linguagens da arte. Ela é, por si só, uma forma de expressão que facilita o desenvolvimento de habilidades nas pessoas, capaz de estabelecer uma certa comunicação entre sentimentos e ideias, formando e integrando indivíduos em grupos, sendo muito empregada em diferentes contextos e culturas. Nessa linha, a dança entra para o currículo, permitindo a construção de corpos críticos a partir do conhecimento das origens, condições de vida dos praticantes, influências políticas, econômicas, religiosas, filosóficas etc, que influenciam a modalidade e são influenciadas por ela. Na sequência, a Lei 13.278/16 garante que os estudantes da educação

básica tenham, obrigatoriamente, acesso ao aprendizado das artes, como música, dança e teatro, nas disciplinas escolares.

Para dançar é preciso um corpo e a ideia da diferenciação entre o corpo e o não-corpo na experiência humana é praticamente universal. Foi durante a cultura repressiva do cristianismo, fruto dos conflitos com muçulmanos e judeus, sobretudo entre os séculos XV e XVI em plena Inquisição, que a primazia da alma foi enfatizada. Chega Descartes e seculariza esse pensamento cristão (QUIJANO, 2005), fazendo a religião perder a sua influência sobre as variadas esferas da vida social. A razão/sujeito entra no lugar da alma e como uma nova identidade, é capaz de racionalizar o corpo que se torna mero objeto a ser conhecível. Nessa perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como inferiores por não terem sujeitos racionais, podendo ser domináveis e exploráveis. Mignolo (2010) então alerta para a lógica do século XX, de descolonizar/ decolonizar a visão das instituições (poder), a mente (saber) e o imaginário (ser), em um movimento geopolítico e corpo político de conhecimento que denuncia a universalidade reivindicada por apenas um grupo étnico, os europeus. Para o autor, a libertação precisa incluir a classe racial que a burguesia europeia colonizou além de seus limites geográficos. Ao invés de penso, logo existo, devemos refletir sobre "eu estou onde penso" (MIGNOLO, 2010).

Aprendendo a desaprender para poder reaprender, dialogando junto da professora de Música (a professora de Dança está cursando Doutorado e a de Teatro se aposentou durante a pandemia), foi possível, nas aulas de Educação Física dialogar sobre as diversas etnias das turmas, entendendo que as diferentes culturas instigavam a diversidade de conhecimento, abrindo diálogos e questionamentos sobre xenofobia, racismo, sexismo. Por preconceitos dos alunos, influência das religiões dos pais, falta de um debate anterior no currículo escolar, os alunos questionam os motivos deste tema da cultura corporal no ensino médio. No entanto,

a abertura ao diálogo, que é típica do CAp, facilitou o ensejo de todos no trato pedagógico deste conhecimento, a ponto de desejarem que outras escolas transformassem seus currículos para que outros alunos tivessem os mesmos acessos a cultura popular brasileira e a relação entre as culturas que constituíram o país.

A cultura popular era fácil de ser buscada em vídeos com as lideranças indígenas, quilombolas, caiçaras, portuguesas etc, da região, pois os mesmos fazem parte das pesquisas da autora. Já a relação entre essas culturas, ao longo do século passado, exigiu um pouco de estudo histórico. Oliveira e Candau (2010) lembram que, com a emancipação jurídico-política da África e da Ásia, anos 1970, houve consistentes reflexões sobre o pós-colonialismo, indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo Modernidade/ Colonialismo (M/C) as estruturas subjetivas ainda estão presentes, pois o colonizador destrói o imaginário do outro, enquanto reafirma o próprio de que é humanizado porque emancipa o outro. Segundo os autores, "opera-se a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus" (p. 19) até mesmo nas ciências humanas.

Com experiências presenciais e remotas, ao término dessa formação, foi possível realizar dois eventos. Durante a construção da troca de saberes houve interação dos alunos e estagiários com as comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras e europeias, bem como com diversos órgãos da instituição (cerimonial, divulgação, transporte, restaurante dentre outros). Aquilo que era comum e popular agora precisava de tradução, de cuidado, de respeito pela diversidade, pois os estudantes se perguntavam quem eles eram: africanos, afrodescendentes, pretos, indígenas, brancos, europeus, pseudoeuropeus ou outra classificação de raça, cor, etnia. Para Oliveira e Candau (2010, p. 21), essa dúvida existe "entre o

colonialismo e a não-existência, pois quando se nega sistematicamente uma outra pessoa, se nega todos os atributos de sua humanidade, obrigando as pessoas a se perguntar: quem eu sou?" A questão nessa fase foi a modernidade como fenômeno global, com distintas localidades e temporalidades (poderes); a coexistência de diferentes formas de produção de conhecimento (saberes); e, os movimentos sociais que combatem a geopolítica no corpo, quando não aceitam seus paradigmas europeus de verdade de nós, como outros (seres). Não houve dilemas de acesso à plataforma da UFJF, mas a baixa participação de graduandos e professores se deu pelo excesso de trabalho que muitos sinalizaram em mensagens de telefone e *e-mail*, problemas típicos de quem não escolhe ter muitas demandas, apenas as tem e as desenvolve da melhor maneira possível.

Durante a feira das regiões do país, os grupos de alunos, com o apoio dos estagiários, apresentaram belíssimos slides de Power Point sobre aspectos históricos, sociais, religiosos, filosóficos, econômicos, políticos que se relacionavam às técnicas de danças tradicionais brasileiras, contribuindo com a formação dos professores que acompanhavam as nossas possibilidades de trabalho à distância. Nos debates, frisou-se a importância do racismo estrutural, da interseccionalidade crítica, do pensamento crítico de fronteira, da luta contra a não-existência/ a existência dominada/ a desumanização imposta pelo dualismo ocidentalismo x eurocentrismo. O conceito de interculturalidade é central nessa reconstrução "porque o vivido transcende (grifos meus) a experiência da colonialidade; porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade; e, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global" (WALSH, 2005, p. 25 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

O papel da dança (do sânscrito respirar a vida) tradicional (ontem, hoje e amanhã) na vida escolar é de não só estimular a expressão ou a formação, manutenção e recriação de elementos da cultura de diversas sociedades, mas hábitos e costumes que extrapolam o universo artístico e que, saudavelmente, fazem a sintonia da política com questões da terra e da sua gente (DUARTE, 2019). Nesta linha, Ballestrin (2013) colabora ao dizer que a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo pós-colonialismo. Os fundamentos da decolonialidade nesse momento adverso são importantes para formar um princípio pedagógico que resgate as diferentes movimentações sociais das periferias, das aldeias e quilombos, para o centro da cidade.

Como alternativa para acompanhamento presencial, realizou-se um projeto de extensão, para professores, no formato online. Espera-se que, em 2022, consiga-se frequentar as escolas a fim de trabalhar juntamente com professores de Educação Física da rede municipal. Neste processo, os professores foram casando as práticas de suas aulas com os diálogos que tiveram com líderes de comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras e europeias, e com uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista embasada na Constituição de 1988.

Concomitantemente, realizou-se pesquisas com estagiários e professores da rede municipal no Grupo de pesquisa Prática pedagógica em Educação Física, pois embora alguns tivessem saberes tecnológicos, a maioria estava se adaptando as relações dos saberes profissionais aprendidos no ensino superior e na vida experiencial com os saberes culturais das aldeias, o que exigiria transformar tudo isso em tópicos de conteúdos que deveriam invadir o currículo. Foi aí que surgiu a teoria decolonial para grande parte do grupo, como caminho para resolução dos problemas, já que seria

fundamental compreender o que conhecemos sobre nós mesmos para pensar, fazer ou dizer aos nossos alunos.

Revisitando a Lei 10.639/03, percebe-se que ela passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica, porque traz o racismo estrutural no Brasil enquanto um sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça; destaca a luta por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos da comunidade afro-brasileira; evidencia que se precisa de estratégias de valorização da diversidade, como: "condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise; a superação do etnocentrismo eurocêntrico; a discussão do tema por toda a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Os momentos de partilha superaram nossas expectativas, pois professores de diferentes origens se viram obrigados a refletir sobre o tempo e o espaço de seus corpos no âmbito escolar. Se antes eles faziam trabalhos disciplinares copiando planos de aula da internet, agora precisavam fazer trabalhos interdisciplinares com lideranças exóticas à sua realidade, que preferiam a oralidade - presencial ou virtual-, às metodologias urbanas de ensino. Pouco se sabia sobre os indígenas, assim foi feito uma lista de questões para Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Parati, pronta para ser debatida quando visitarmos as aldeias. Já em relação aos quilombolas, alguns trouxeram "ancestralidades e religiosidades; outros o dilema da diáspora; outros as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; outros o beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados; bem como a produção artística e política na atualidade" (*idem*, *ibidem*, p. 34-35).

A história de origem de um povo é contemplada por uma variedade de herança cultural, contudo, devido a influência de um contexto majoritariamente eurocêntrico, as pessoas tendem a rejeitar esse tipo de conhecimento, alheias, ou não, ao silenciamento sofrido pelas minorias, reproduzindo comportamentos intolerantes, racistas, xenofóbicos, sexistas dentre outros. A experiência concedida pela teoria decolonial envolveu manifestações culturais em lugares inimagináveis sendo uma conquista histórica, pois abriu oportunidade para que os silenciados ocupem seus lugares de fala.

Os relatos foram se fundamentando e transformados em artigos e papers, encaminhados para revistas de educação ou aprovados em congressos que serão realizados em 2021 ou 2022. Chamou atenção as novas divulgações de estudos acadêmicos por meio de vídeos de desafios, entrevistas, lives, que até então eram bastante adotadas por cursos de comunicação, mas não para todas as áreas do conhecimento. Assim, respeitando o giro epistêmico de compreender as circunstâncias para resolver os dilemas, surgiu a prática de confeccionar vídeos com aplicação de teorias ao chão da escola. A perspectiva fortaleceu laços que estavam ameaçados pelas distâncias na pandemia e fez os envolvidos sentissem orgulho da sua identidade, com desejo que vivenciar as danças assim que pudéssemos estar juntos. Apesar do grande avanço das discussões e dos debates públicos, para a grande maioria dos indígenas, afrodescendentes, quilombolas e outros discriminados, ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade (*idem*, *ibidem*). Reconhecer as colonialidades do poder, do saber, do ser farão os professores entenderem as colonialidades naturalizadas do ver, fazer, pensar, ouvir, sentir [...] que determinam, também, o pesquisar. Por fim, teremos que reorganizar os debates nas ciências sociais, privilegiando o Brasil nessa articulação, pois a

análise hispânica está aquém da portuguesa, nas Américas como um todo (BAPTISTA, 2018).

Infelizmente, com a página da escola desatualizada (com os cortes de verbas não matemos os bolsistas de comunicação), eventos presenciais proibidos (somente atividades online são indicadas na pandemia) e pouca interação entre as unidades da UFJF (os calendários são diversos, comprometendo as etapas de desenvolvimento de qualquer projeto entre o CAp e cursos de licenciaturas e/ ou unidades de pesquisa científica), não há perspectiva, a curto prazo, de atingir um número grande de pessoas envolvidas, ou não, nas experiências pedagógicas desta escola federal.

Obviamente, as pesquisas decoloniais não se limitam aos contextos de educação básica, mas que seria interessante partir de algo concreto realizado nestes espaços, para aperfeiçoar as teorias de forma mais justa, socialmente falando, seria. Países desenvolvidos procuram humanizar os processos educativos a partir dos conflitos internos, produzindo práxis a partir de seus próprios locais. Nós, ao contrário, por estudar em outros países e não ter uma grande produção teórica própria, tendemos a escutar pouco a nossa realidade cotidiana, falando e escrevendo metanarrativas de autores europeus que se propõem a contar a nossa histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando os significados da dança para o currículo escolar, no ensino presencial, ERE, combinado e agora presencial mais evoluído, percebeu-se que independente da prática em si ou do treinamento para avaliações (mosaicos viraram moda na pandemia quando as pessoas gravavam danças de suas casas), os estudantes do

CAp percebem a necessidade de contextualizar cada elemento (gesto, figurino, música etc) que compõem as coreografias. Essa realidade se reproduz de formas paralelas em outras escolas da periferia da cidade, da zona rural e até das aldeias indígenas, quilombolas e caiçaras. Os conflitos de pertencimento e identidade se afloram mais do que em aulas desportivas ou gímnicas e isso ocorre, talvez, porque questões religiosas mal resolvidas do passado estão ganhando espaço nas construções dos corpos que se propõem ser mais respeitosos com a diversidade do nosso país. A partir da evolução dos conhecimentos das periferias, aldeias e quilombos, novas categorizações de saberes culturais devem surgir, pois a América não ficou parada enquanto a Europa se desenvolveu.

É importante frisar que, um dos objetivos da linha colonial é colocar uns contra os outros, exatamente para subjugar e definir o lugar dos subalternos na sociedade. Trabalhar uma educação que enfrente esse dilema é, no mínimo, respeitar a população como um todo, mesmo que ela não ainda não compreenda o porquê de passar tantas dificuldades, silenciamentos, invisibilidades. Na luta para acabar com epistemicídios curriculares e de certas práticas corporais, deve-se desobedecer às hegemonias estabelecidas pelas estruturas do colonialismo branco e seu sistema capitalista. Por meio da dança no ensino, na extensão, na pesquisa, na formação de professor e de estagiário, reconstruíram-se conceitos fundamentais para vivenciar danças tradicionais brasileiras. A partir do que é feito na sala de aula nos últimos anos, novas concepções tecnológicas devem ser estudadas na decolonialidade, pois com cursos básicos, professores aprenderam diferentes formas de trabalhar seus saberes.

O momento histórico precisa de debates dessas pautas no chão da escola, nas universidades, nos espaços educacionais mais afastados do centro das cidades. Com trabalhos paralelos, pois os leitores terão que aprofundar a compreensão deste texto com os materiais sugeridos em notas, acredita-se que os objetivos foram

atendidos: sinalizou-se a necessidades dos alunos e professores, bem como divulgou-se exemplos de propostas decoloniais para os profissionais de educação da região. Na tentativa de ampliar a discussão, sugere-se que as próximas monografias considerem essa perspectiva teórica para analisar sujeito/ família ainda colonizado, instituições ainda eurocêntricas, metodologias ainda acríticas, movimentos sociais politicamente brancos, para então desenvolver a identidade do nosso povo que aparecerá nos congressos, livros, oralidades, protestos artísticos por justiça social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. "Mini-curso GT-03 Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico?" **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Educação**. Belém: UFPA, 2021.

BALLESTRIN, L. "América Latina e o giro decolonial". **Revista Brasileira de Ciência Política**, vol. 11, 2013.

BAPTISTA, P. A. N. "Desafios das Epistemologias Decoloniais e do Paradigma Ecológico para os Estudos de Religião". **Revista Interações**, vol. 13. n. 23, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/02/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Planalto, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/02/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016**. Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/02/2023.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. "Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico". *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

CUNHA, L. **Pandemia e dinâmica social**: urgências, impasses e incertezas. Braga: Universidade do Minho, Braga, 2020.

DIAS, A. S.; ABREU, W. F. "Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica". **Educação**, vol. 45, 2020.

DUARTE, C. P. (org.). "III Troca de saberes e fazeres indígenas e quilombolas on line do Cap". **Youtube [2021].** Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 26/02/2023.

DUARTE, C. P. **Modos de ser quilombola, indígena e português**: do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, Aldeia Araponga e Comunidade de Areosa (Tese para fins de Promoção à Classe de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). Juiz de Fora: UFJF, 2019.

DUARTE, C. P.; SILVA, J. B. L.; SOARES, L. M. "Ciência, cultura e política: como estes temas interferem na educação em tempos de pandemia por covid-19?" **Atena**, vol. 2, 2021.

FONSECA, C. "Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação". **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, 1999.

GEERTZ, C**. A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

MARTINS, P. H. "A sociologia de Marcel Mauss: dádiva, simbolismo e associação". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, 2005.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2003.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2010.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil". **Educação em Revista**, vol. 26, n. 1, 2010.

QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Disponível em: In: QUIJANO, Anibal". **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Alenice Aliane Fonseca é professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail para contato: alenicealiane@gmail.com

Alexandre Rosa é professor da Universidade da Região de Joinville (Univille). Especialista em Educação Física Escolar: Movimento Humano. Mestre em Teologia pela Faculdade EST. E-mail para contato: prof.alexandrerosa@hotmail.com

Antonio Carlos Vaz é professor da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Mestre em Educação. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: cacau_vaz@yahoo.com.br

Braulio Nogueira de Oliveira é professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail para contato: braulio.oliveira@ifce.edu.br

Caio Carvalho Castanheira é graduando em Hotelaria pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Áreas de interesse de pesquisa: Turismo; e, Transporte Ativos. E-mail para contato: caiocastanheira@id.uff.br

SOBRE OS AUTORES

Cátia Pereira Duarte é professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada, mestre e doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). E-mail para contato: catia.duarte@ufjf.br

Cinthya Vieira Mendes é graduanda em Nutrição pela Faculdade de Saúde e Humanidades Ibituruna (FASI). Área de interesse de pesquisa: Nutrição Esportiva. E-mail para contato: v.cinthyamendes@gmail.com

Claudio Lucas da Silva Farias é residente em Saúde da Família e Comunidade. Graduado em Educação Física. Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE). E-mail para contato: claudiolucas1993@gmail.com

Cristiani Luna Gomes Duarte é analista na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Doutoranda em Administração e Ciências Contábeis pela Fucape Business School (FUCAPE). E-mail para contato: cristiani.luna@gmail.com

Douglas Roberto Borella é professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre e doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: douglas.borella@unioeste.br

SOBRE OS AUTORES

Eduarda Eugenia Dias de Jesus é graduanda em Educação Física pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Área de interesse de pesquisa: Atividade Física. E-mail para contato: eduardaeugenia3@gmail.com

Elaine Cristina Hornschuch Barbosa é *personal trainer*. Graduada em Educação Física pela Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail para contato: elainechornschuch@gmail.com

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Emiko Harumi Duarte Nakai é bacharel em Educação Física pela Universidade Paulista (UNIP). Áreas de interesse de pesquisa: Reabilitação Física. E-mail para contato: emiko.nakai@yahoo.com.br

Fabricio Faitarone Brasilino é professor da Universidade da Região de Joinville (Univille). Doutorando em Saúde e Meio Ambiente pela Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail para contato: fabriciofaitarone@univille.br

SOBRE OS AUTORES

Fátima Priscila Morela Edra é professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Ciência Política pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). E-mail para contato: fedra@id.uff.br

Felipe Lopes Terrão é professor na Rede Municipal de Guarulhos (SP). Mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: felipelopesterrao@gmail.com

Fernando Faitarone Brasilino é professor na ETEC Philadelpho Gouvea Netto. Mestre em Enfermagem pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP). E-mail para contato: fndfaitarone@gmail.com

Gabriela Simone Harnisch é professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre e doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: gabriela.harnisch@unioeste.br

Gabrielle Vilela Alcântara é professora da Faculdade de Saúde e Humanidades Ibituruna (FASI). Especialista em Bases Nutricionais da Atividade Física pela Universidade Gama Filho (UGF). E-mail para contato: gabrielle.vilela@fasi.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Jalusa Andreia Storch Díaz é professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: jastorch@ufcat.edu.br

João Victor da Costa Alecrim é professor universitário. Bacharel e licenciado em Educação Física. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail para contato: joaovictoralecrim73@gmail.com

Leda Maria de Oliveira Rodrigues é professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: ledaorodrigues@gmail.com

Marcelo Barros de Vasconcellos é professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutor em Nutrição pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: professormarcelobarros@hotmail.com

Marcelo Faria Porretti é professor do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RJ). Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: marcelo.porretti@cefet-rj.br

SOBRE OS AUTORES

Mariana Soares Guimarães é graduanda em Nutrição pela Faculdade de Saúde e Humanidades Ibituruna (FASI). Área de interesse de pesquisa: Nutrição Esportiva. E-mail para contato: marianasguimaraes77@gmail.com

Marina Werner é professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Especialista em Nutrição Esportiva pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail para contato: marinacwerner@gmail.com

Monique Ribeiro de Assis é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). E-mail para contato: monique_assis@uol.com.br

Pedro Jorge Cortes Morales é professor da Universidade da Região de Joinville (Univille). Doutor em Saúde e Meio Ambiente pela Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail para contato: pedro.jorge@univille.br

Priscilla Ferronato é professora da Universidade Paulista (UNIP). Mestre em Ciências da Motricidade Humana. Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: pamferronato@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Ricardo Willian Muotri é professor da Universidade Paulista (UNIP). Graduado em Educação Física. Mestre e doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: rwmuotri@yahoo.com.br

Rodrigo Ribeiro Nascimento é professor da Rede Municipal de Ensino de Santos Dumont (MG). Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail para contato: nascimento.ribeiro.rodrigo@gmail.com

Rômmulo Celly Lima Siqueira é professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Mestre em Ciências Fisiológicas. Doutor em Farmacologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail para contato: rommulo.siqueira@ifce.edu.br

Valéria Grifante é graduada em Nutrição. Especialista em Nutrição Esportiva e Estética pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Área de interesse de pesquisa: Nutrição Esportiva. E-mail para contato: lelagrifante@hotmail.com.br

Vinicius Dias Rodrigues é professor da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail para contato: vinicius.rodrigues@unimontes.br

SOBRE OS AUTORES

Vitor Tadeu Paiva Silva é graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Áreas de interesse de pesquisa: Saúde; e, Reabilitação. E-mail para contato: tadeu_paiva@hotmail.com

Wellington Danilo Soares é professor da Faculdade de Saúde e Humanidades Ibituruna (FASI). Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail para contato: wdansoa@yahoo.com.br

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023