

**Ivan Fortunato &
Alexandre Shigunov Neto
(org.)**

**EDUCAÇÃO FÍSICA & ENSINO
SUPERIOR: DOCÊNCIA E PESQUISA**



Edições Hipótese

F745e

Fortunato, Ivan
EDUCAÇÃO FÍSICA & ENSINO SUPERIOR:
DOCÊNCIA E PESQUISA
Shigunov Neto, Alexandre & Fortunato, Ivan (org.)
São Paulo: Edições Hipótese, 2017.
193p.

Bibliografia
ISBN: 978-85-923511-2-0

1. Educação. I. Título.

CDU - 370

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Nutecca), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP); Prof. Ms. João Lúcio de Barros (IFSP).

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: TENDÊNCIAS A NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	2
Celi Nelza Zülke Taffarel; Cássia Hack; Márcia Morschbacher	
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOLOGIA	28
Telma Sara Q. Matos e Vilma Leni Nista-Piccolo	
CAPÍTULO 3 - O XADREZ E SUAS NUANCES NO CAMPO DA PESQUISA	50
Danielle Ferreira Auriemo; Francielly Naves Fagundes; Cleiton Marino Santana	
CAPÍTULO 4 - QUESTÕES REFERENTES À SEXUALIDADE: PCNs E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	69
Ivan Fortunato	
CAPÍTULO 5 - LA INVESTIGACIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA EN ESPAÑA. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE	88
Javier Cachón-Zagalaz e Maria Luisa Zagalaz-Sánchez	
CAPÍTULO 6 - GERONTOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERFACES DE ESTUDOS SOBRE ENVELHECIMENTO ATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	108
Elisangela Gisele do Carmo; Raiana Lídice Mór Fukushima; Reisa Cristiane de Paula Venâncio; Renata Laudares Silva; Nara Heloisa Rodrigues; Gisele Maria Schwartz	
CAPÍTULO 7 - O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E OS CURRÍCULOS QUE FORMAM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	141
Wilson Alviano Júnior e Marcos Garcia Neira	
CAPÍTULO 8 - A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: UMA PROPOSTA A FAVOR DAS DIFERENÇAS	156
Alexandre Vasconcellos Mazzoni e Marcos Garcia Neira	
CAPÍTULO 9 - PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FOCO NOS GRUPOS DE PESQUISA	171
José Pedro Scarpel Pacheco; Ana Paula Evaristo Guizarde Teodoro; Renata Laudares da Silva; Gisele Maria Schwartz	
AUTORES E AUTORAS	189

APRESENTAÇÃO. Novo livro sobre Educação Física

Esta é a quarta coletânea das Edições Hipótese direcionada para a área de Educação Física. Já tratamos sobre a formação profissional, a formação de professores e para as possíveis áreas de atuação.

Na presente obra, reunimos uma séria de textos que ajudam a pensar a Educação Física no Ensino Superior, seja nas práticas de formação, seja nas atividades voltadas para o campo de trabalho.

Os temas são diversos, justamente como é multifacetada e cheia de possibilidade a Educação Física como campo de estudo, pesquisa e carreira.

Esperamos que a obra em tela ajude estudantes, professores e profissionais a constantemente repensarem suas práticas, olhando para a Educação Física sempre de forma mais ampla que a prática desportiva.

Como sempre, desejamos excelente leitura.

São Paulo/Itapetininga, novembro de 2017

Ivan Fortunato & Alexandre Shigunov Neto

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: TENDÊNCIAS A NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Celi Nelza Zülke Taffarel
Cássia Hack
Márcia Morschbacher

A Formação de Professores de Educação Física e suas bases teóricas, a divisão da formação em Educação Física entre Bacharelado e Licenciatura, a atuação do Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física, denominado de Sistema CREF/CONFED, incidindo na regulamentação da profissão e, a reforma do Ensino Médio são os quatro elementos centrais da problemática que aqui tratamos. Reconhecemos, no interior desta, as contradições e possibilidades superadoras para o trato com o conhecimento científico clássico da Educação Física, discutidas tendências desumanizadoras e/ou humanizadoras na formação humana, as quais disputam o futuro da Educação e da Educação Física no Brasil.

A situação da formação em Educação Física no Brasil, com dados colhidos em maio/2017 no sítio do Ministério da Educação acerca dos cursos de Educação Física em atividade no Brasil, está sintetizada por regiões no Quadro 01. São no total 1.709 cursos em atividade. Destes, 770 são no grau de Bacharelado e 939 no grau de Licenciatura. Quanto à modalidade, os cursos são à distância e presencial, podendo ser, quanto a sua gratuidade, público ou privado. Constata-se a partir desses dados que as Universidades públicas não ofertam cursos de Bacharelado à distância, enquanto, as instituições privadas desenvolvem 94 cursos. Na modalidade presencial são 591 Cursos de Bacharelado privado e 85 Cursos de Bacharelado público. Quanto ao grau de Licenciatura na modalidade à distância, são 133 Cursos privados e 20 Cursos públicos. Na modalidade presencial, são 626 Cursos de Licenciatura privados e 160 Cursos públicos. Os dados apontam que a tendência é aumentar o número de cursos privados nos diferentes graus e modalidades.

Sobre a formação de professores de Educação Física, em meio a disputas de projetos societários e de formação humana e, atendendo demandas de nichos do mercado, daqueles que comercializam o direito social à Educação transformando-a em mercadoria, encontramos a Resolução no Conselho Nacional da Educação que rege a matéria, e outorga a divisão da formação na Educação Física em Graduação e

Licenciatura (Resolução CNE/CES 07/2004). Esta divisão tem contribuído para fomentar desentendimentos na área, bem como, para desqualificar o trabalhador, profissional de Educação Física, já em seu processo de formação inicial, pela adequação à divisão entre licenciados e bacharéis sem questionamentos e, pela negação de conhecimentos (CRUZ, 2009; DIAS, 2011; MORSCHBACHER, 2012; DUTRA, 2013). A divisão na formação serve de mote à delimitação dos campos de atuação pelo Sistema CREF/CONFEF: em que caberia aos bacharéis atuar em todos os sistemas excluindo o educacional e, aos licenciados, atuar somente no sistema educacional. Sob o argumento da qualificação da formação dos professores de Educação Física para a atuação nos diferentes campos de atuação (educacional e não educacional), que, por suposto, demandariam conhecimentos e competências distintos, tem-se a formação dividida na área da Educação Física. Esta concepção tem repercussões no currículo de formação dos professores, implicando, por exemplo, que determinados conteúdos e determinadas atitudes sejam negadas a uns e a outros, conforme o curso que realizam. A ciência seria própria aos bacharéis, em especial a ciência da saúde e, ao licenciando caberia a área pedagógica.

QUADRO 01 – cursos de graduação em educação física em atividade por modalidade, grau, gratuidade do curso, em cada região geográfica brasileira

REGIÃO	MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL CURSO REGIAO
	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA		
	PUBLICO	PRIVADO	PUBLICO	PRIVADO	PUBLICO	PRIVADO	PUBLICO	PRIVADO	
NORTE	00	16	03	027	19	026	045	030	166
NORDESTE	00	32	05	038	14	095	052	068	304
CENTRO OESTE	00	16	05	022	06	051	015	055	170
SUL	00	13	01	022	17	112	019	111	295
SUDESTE	00	17	06	024	29	307	029	362	774
TOTAL	00	94	20	133	85	591	160	626	1709

Fonte: Compilação autoral de dados do sítio do Ministério da Educação disponível em <emec.mec.gov.br> acessado em maio de 2017.

Sobre a base teórica que historicamente fundamenta a formação de professores de Educação Física, tanto nos cursos de licenciatura quanto de bacharelado, vamos encontrar uma predominância de conteúdos da área biológica e esportivizado (FENSTEIRSEIFER, 1986); na produção do conhecimento, a ênfase nas abordagens positivista e fenomenológica (SILVA, 1997, 1990).

Sobre o currículo do Curso de Educação Física e a formação de Professores vamos encontrar, em contraponto, a defesa do curso de licenciatura de caráter

ampliado¹, que reconhece como objeto do currículo a elevação da capacidade teórica dos estudantes, a reflexão consistente sobre a cultura corporal, seus fundamentos, a práxis e o trabalho científico. Dentro das propostas para modularizar o currículo considerando os eixos dos Fundamentos e do Trabalho Científico², vamos delimitar no presente texto os desafios de enfrentar a fragmentação e negação do conhecimento como a questão crucial. Negam-se conhecimentos na formação de professores, por um lado, e por outro, as contrarreformas em curso, por exemplo, a do Ensino Médio, negam conhecimentos aos estudantes deste nível da Educação Básica.

Nos motiva a possibilidade de investigar identificando nos pressupostos da concepção histórica da dialética como lógica e teoria do conhecimento (KOPNIN, 1978), e suas contribuições, que por incorporação e superação, podem ser consideradas para enfrentar as contradições aqui sinalizadas, a saber, a negação de conhecimentos, as abordagens biologicistas, naturalistas, construtivistas e idealistas da Educação Física, na formação de professores e no Ensino Médio.

Investigamos, portanto, a compreensão do ser humano e o seu desenvolvimento para além das leis biofísicas necessárias nos processos de vida. Estudamos as leis sócio-históricas do desenvolvimento humano, as suas bases materiais no modo de produção capitalista, e as possibilidades de essência para superar contradições na formação de professores de Educação Física e na Educação Física no Ensino Médio.

Sobre a intervenção do Sistema CREF/CONFED que atua regulamentando a profissão desde 1998 (Lei n. 9696), destacamos sua ingerência na formação inicial e continuada de professores de Educação Física. Delimitamos a questão da ingerência considerando a Constituição Federal e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996) que asseguram a autonomia da universidade e a obrigatoriedade da Educação Física nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Neste momento histórico, em que, segundo Arrizabalo Montoro (2014, p. 369-542), enfrentamos as crises, os ajustes e novas crises do capital, que busca sua

¹Sobre Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado ver: TAFFAREL, C.; HACK, C. (2015). Dossiê da Licenciatura em Educação Física com caráter ampliado: Fórum, Marco Legal e a Produção Científica. Volumes 1, 2 e 3. Salvador/Bahia.

² Ver o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2011).

hegemonia, sua “normalidade”, culminando com a destruição de forças produtivas, impõe-se o debate sobre projetos societários, formação humana, formação profissional unificada e, levanta-se a necessidade da crítica às atuais diretrizes de formação de professores de Educação Física e de reforma do Ensino Médio, na busca de outras referências teórico-metodológicas para os currículos de formação profissional e para o Ensino Médio, visando superar a divisão na formação acadêmica, a desqualificação dos profissionais, no processo de sua qualificação acadêmica e a negação de conhecimentos no currículo escolar.

O que diz a literatura

A literatura acerca da formação de Professores, notadamente os estudos de Taffarel (1993), Freitas (1995), Escobar (1997), Nozaki (2004), Santos Júnior (2005), Lemos (2008, 2011), Cruz (2009), Dias (2011), Dutra (2011, 2013), Morschbacher (2012, 2016), Alves (2015), Dantas (2017) e outros, questiona os currículos de formação de professores de Educação Física que comprometem, pela negação de conhecimentos clássicos, a consistente base teórica necessária à atuação profissional.

Estudos como os de Duarte (2004) e de Martins (2013) demonstram a necessidade de superarmos teorias pedagógicas de base construtivista e idealistas. Somam-se também desafios para superar na Educação Física as concepções biologicistas e naturalistas, que explicam o movimento humano e, na educação, as teorias pedagógicas de base construtivista e idealistas. Estas concepções e teorias pedagógicas têm como principal limite a não apreensão do real da sua concreção (síntese de múltiplas determinações), o que confere, nos planos imediato, mediato e histórico, limites na formação humana realizada sob a sua fundamentação, bem como à ação humana decorrente destas concepções e teorias.

Os estudos indicam, portanto, a necessidade de condições objetivas para superar as concepções que reproduzem a divisão na formação acadêmica e o rebaixamento teórico dos currículos, que empobrecem as possibilidades da formação humana, bem como, impõem limites à atuação do Professor de Educação Física. Apontam a necessidade de apropriação do conteúdo clássico a partir da compreensão de uma ciência que é feita para contribuir com a ampliação da formação humana, no

sentido da omnilateralidade, e não em uma perspectiva de aceder ao capitalismo, no formato de mercadoria e de uma formação unilateral.

No âmbito da formação de professores em geral e, em específico, dos professores de Educação Física, o domínio do conhecimento científico e dos meios de sua produção é componente inerente de tal formação: não se eleva o pensamento teórico da classe trabalhadora mediante os processos de escolarização se os indivíduos responsáveis pela condução desta tarefa não tenham desenvolvido esta capacidade, bem como se não dominam os conceitos científicos a serem tratados e as bases científicas do trabalho pedagógico. Portanto, tendo em conta a tendência à desqualificação da formação da classe trabalhadora a partir de diferentes meios, entre estes, o rebaixamento teórico dos currículos devido à negação do acesso ao conhecimento científico, uma proposta de formação que reivindique e materialize o acesso a este conhecimento apresenta-se como avançada e como expressão da resistência à referida tendência. É desta forma que situamos a proposta da Licenciatura Ampliada dentre os projetos de formação que disputam a direção da formação dos professores de Educação Física. (MORSCHBACHER, 2016, p.284).

Neste sentido, o projeto de formação de professores de Educação Física marcadamente defendido por nós, a Licenciatura Ampliada, tem por princípio o seu desenvolvimento fundado no materialismo histórico dialético (MARX, 2008):

[...] no âmbito da teoria da aprendizagem e do desenvolvimento, da teoria pedagógica e da metodologia do ensino como os fundamentos teóricos mais avançados para compreender e explicar a realidade e para perspectivar a formação da classe trabalhadora e, em específico, dos professores de Educação Física (MORSCHBACHER, 2016, p.292).

A formação dos professores de Educação Física com consistente base teórica passa pelo acesso ao conhecimento nas suas formas mais elaboradas, que sirva de instrumento para a explicação da realidade nas suas múltiplas determinações e para a ação cientificamente fundamentada em uma perspectiva crítico-superadora. Ação que se opera em uma conjuntura de avanço da destruição das forças produtivas e da barbárie³ e que, portanto, não pode ter como força propulsora a reprodução e a naturalização das relações sociais capitalistas.

³ A crescente contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas (em que temos, atualmente, um franco processo de destruição das forças produtivas) demonstram a incompatibilidade entre o capitalismo e o atendimento das necessidades básicas da população mundial (ARRIZABALO MONTORO, 2014). À guisa de exemplo, mencionamos os conflitos bélicos em todo o mundo – fruto da disputa imperialista por territórios, mercados, matéria-prima e força de trabalho –

Encontramos elementos consistentes para alicerçar a formação de professores de Educação Física e para assegurar o conhecimento clássico científico da cultura corporal no Ensino Médio, na Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1977, 1978a, 1978b; LURIA, 2011; DAVYDOV, 1988; RUBINSTEIN, 1957, 1977; MARTINS, 2013; DANTAS, 2017), na Pedagogia Socialista, eminentemente a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013; MARSIGLIA, 2011; MALANCHEN, 2016) e a Metodologia Crítico-Superadora no Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Quando nos referimos aos campos de atuação do profissional de Educação Física, reportamo-nos ao campo da Educação Formal e não-Formal, e consideramos como possíveis campos de atuação profissional, além do Sistema Educacional, o Sistema de Saúde, o Sistema de Lazer, o Sistema Esportivo que potencializa o esporte de alto rendimento e, o campo das Políticas Públicas. Destacamos, no entanto, que estes campos estão imersos na estrutura e conjuntura capitalista e que neste sistema as forças produtivas deixaram de crescer e estão retrocedendo (TROTSKY, 2009). Neste modo de produção, as forças destrutivas como, por exemplo, o Setor Rentista da economia capitalista, está destruindo forças produtivas (MONTORO, 2014). Neste contexto estes campos de trabalho ora se expandem e ora se retraem de acordo com os interesses de lucro do capital, gerando precarização, retirada de direitos e desemprego.

Em todos os campos de atuação profissional do professor de Educação Física teremos um único objeto: a cultura corporal, e no trabalho formativo teremos professores, estudantes, objetivos, avaliações, conteúdos e métodos, tempos e espaços formativos. Portanto, a formação profissional não poderá negar conhecimentos para o exercício da profissão em qualquer um dos campos de atuação, pois o trabalho pedagógico com a cultura corporal é o elemento que confere identidade aos professores de Educação Física nestes campos. Conforme explicitam Taffarel e Santos Júnior (2010, p.35): “[...] o que define a profissão são determinadas necessidades ou demandas sociais que podem ou não estar contempladas no processo de formação”. Neste sentido, trata-se de formar professores de Educação Física visando o desenvolvimento de uma base teórica para o trabalho pedagógico

responsáveis pela morte de milhares de pessoas, os altos índices de doenças ocasionadas de forma direta pelas precárias condições socioeconômicas das populações, as mais de 800 bases militares estadunidenses instaladas fora do território do país, a não erradicação da fome (mas a sua intensificação) em nível mundial, o aumento do volume da indústria bélica e da ciência militar nos países imperialistas, etc.

com a cultura corporal, o qual será contextualizado pelo professor conforme a especificidade e os objetivos de cada campo de atuação profissional.

Quanto ao problema da cisão da formação e conseqüente atuação na profissão de Educação Física, Nozaki (2004) desenvolveu uma tese de doutoramento sobre a regulamentação da profissão com o objetivo de empreender análise sobre o reordenamento do mundo do trabalho e suas conseqüentes modificações no campo da Educação Física brasileira e seu reordenamento, a partir dos nexos e determinações com o capital. Verificou que o capital se utiliza de todas as formas sociais de intervenção para o controle da profunda crise na qual está imerso, necessitando subsumir, também, todas as dimensões humanas, não somente a física, mas os desejos e as emoções. O trabalho, por outro lado, se subsume ao capital, porém, ao mesmo tempo, trava com ele, uma intensa luta. E a atuação profissional no âmbito da Educação Física e seus campos de trabalho não permanecem incólumes.

A Educação Física foi caracterizada no estudo como uma forma de intervenção social que se desdobra num campo conflitivo entre trabalho e capital, contudo, com uma mediação dominante do capital que segue o seu movimento geral. O método de análise utilizado possibilitou encontrar um novo metabolismo do capital manifesto pelo reordenamento jurídico-político do Estado que se canaliza em reformas no campo das particularidades – Educação, Educação Física. A adequação do trabalhador de Educação Física às novas demandas das competências e empregabilidade foi mediada pela sua regulamentação da profissão. Tal processo se efetivou no mais alto grau de avanço do capitalismo, o que credenciou o Sistema CREF/CONFED como sua estrutura avançada. Assim, a tese explicitou as bases em que o Sistema CREF/CONFED emerge, se assegura e suas tendências de ação.

Deste argumento, podemos afirmar a nocividade, em se tratando de um projeto societário emancipador, da divisão da formação e regulamentação da profissão, principalmente em um momento histórico em que avançam as políticas neoliberais de desregular o trabalho, retirando direitos e conquistas dos trabalhadores.

A contrarreforma do Ensino Médio emerge em uma conjuntura de rompimento com o Estado democrático de direito no Brasil e de constituição de um Estado de exceção, mediante um golpe jurídico, parlamentar e midiático arquitetado pela burguesia nacional e o imperialismo estadunidense em crise e consumado pelas

instituições do Estado (burguês) brasileiro⁴. O governo que é posto no poder, com o apoio das referidas instituições, realiza uma severa ofensiva aos direitos dos trabalhadores com contrarreformas.

Entre estas contrarreformas, está a do Ensino Médio, que é regulamentada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esta implica em uma reorganização que interfere em toda a Educação Básica e está baseada nas teses do *man power approach*. Estas teses intensificam o sentido individualista, meritocrático da educação e são severamente criticadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos⁵.

A seguir apresentamos, na forma de síntese, os elementos centrais do aparato legal que estabelece a contrarreforma do Ensino Médio e das críticas à mesma, relativas ao seu processo e ao seu conteúdo.

Em relação ao processo de elaboração e aprovação da Lei n. 13.415/2017, Kuenzer (2017) refere-se ao embate entre dois projetos de formação humana para o Ensino Médio: a posição dos setores privados, “que defendem a flexibilização dos percursos formativos” (p. 333) e a posição das entidades, movimentos e intelectuais que historicamente buscam a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora e que “defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar” (p. 333).

Em 22 de setembro de 2016, mediante a Medida Provisória n. 746, o governo golpista de Temer incorpora a proposta que atende aos interesses do setor privado. Este processo culmina com a promulgação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de

⁴Da conjuntura nacional temos que destacar que estamos em meio a um Golpe, sim, (JINKINGS; DORIA; CLETO; 2016), infringido contra a democracia, contra o Estado de Direito, contra a Constituição Brasileira de 1988, contra a vontade popular expressa em mais de 54 milhões de votos que colocou como vencedora do segundo turno nas eleições de 2014, para um segundo mandato, a presidenta eleita Dilma Rousseff, candidata pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Ver em: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (2016). Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1. Ed. São Paulo/SP: Boitempo. Por isto, repetimos, FORA TEMER. EM DEFESA DA DEMOCRACIA, DOS DIREITOS E CONQUISTAS DOS TRABALHADORES. NENHUM DIREITO A MENOS. DIRETAS JÁ. Palavras que estão impregnadas de conteúdos históricos referentes a luta da classe trabalhadora e que orientam o sentido atual das lutas unificadas das principais frentes, sindicatos e partidos de esquerda do Brasil.

⁵ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) trataram destas teorias do individualismo do poder do homem no texto “A política educacional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido”. Revista Educação e Sociedade Volume 26 Numero 92, 2005. Ver mais em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017. Acesso dia 22 de julho de 2017.

2017, que estabelece mudanças na estrutura do Ensino Médio, nos termos da Medida Provisória (MP). Apesar da intensa resistência dos setores progressistas da sociedade civil (particularmente do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio) e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta foi aprovada integralmente. A edição da MP, a apresentação, a (rápida) discussão e aprovação do Projeto de Lei que reproduz a MP ocorreram em prazo exíguo, sem abertura de espaços para o debate aprofundado, o que evidencia a forma autoritária que orientou o processo (KUENZER, 2017). Motta e Frigotto (2017) e Freitas (2016) realizam a mesma crítica, quanto ao processo.

O conteúdo da contrarreforma do Ensino Médio pode ser sintetizado em: carga horária e matriz curricular (KUENZER, 2017). A Lei n. 13.415/2017 determina a ampliação progressiva da carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em até 5 anos. Com a ampliação da carga horária no próximo quinquênio, mantendo-se os 200 dias letivos, a carga horária diária corresponde a 5 horas, até atingir 7 horas diárias (isto é, período integral (KUENZER, 2017)). As escolas que ofertarem o ensino integral, atendidos aos critérios estabelecidos pelo MEC terão apoio financeiro por uma década (Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral). Este repasse, entretanto, dependerá da disponibilidade orçamentária do Ministério. Em uma conjuntura em que os jovens evadem da escola em razão da necessidade de ingresso no mercado de trabalho e/ou de alunos trabalhadores, é grande o risco da evasão escolar. Além da seletividade anunciada da implantação do ensino integral das escolas, expressa na sua vinculação à disponibilidade orçamentária. Lembremos da Emenda Constitucional 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos.

Quanto à matriz curricular, “A organização curricular determinada pela Lei obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da duração” (KUENZER, 2017, p. 334). A organização curricular passa a admitir diferentes percursos formativos: a) até 1.800 horas da carga horária total destinadas a conteúdos comuns, em atendimento à Base Nacional Comum Curricular e incluindo a Parte Diversificada⁶; b) o restante da carga horária destinada a cinco possibilidades de percursos curriculares diferenciados:

⁶ Kuenzer (2017) observa que a referida lei estabelece uma carga horária máxima para os conteúdos comuns do currículo, contudo, não fixa o mínimo, facultando aos sistemas de ensino fixar uma carga horária mínima.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Conforme observa Kuenzer (2017), duas são as disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio: Língua Portuguesa e Matemática. As demais, entre elas Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia devem ser obrigatoriamente incluídas, todavia, não por todo o percurso, o que pode incorrer na sua oferta em módulos de curta duração (KUENZER, 2017). Destaque-se, ademais, a referência no texto da lei a estas áreas não como componentes curriculares obrigatórios, mas como “estudos e práticas”.

Relativamente aos itinerários de formação, estes serão definidos pelos sistemas de ensino de acordo com suas situações concretas, o que evidencia a restrição das possibilidades de escolha dos alunos⁷. É falacioso, portanto, o discurso da autonomia dos alunos em optarem pelos percursos. Além disso, tem-se a “a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas.” (KUENZER, 2017, p. 336). Motta e Frigotto (2017) alertam ainda para o fato de que esta “escolha” tende a ser compulsória:

Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento. (p.368).

⁷ Ademais: “Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas.” (KUENZER, 2017, p. 336).

A possibilidade de oferta da educação técnica e profissional a partir de parcerias com instituições, a certificação de competências demonstradas por demonstração prática, experiências de trabalho supervisionado ou adquiridas fora do ambiente escola, a docência exercida por profissionais com notório saber, associam-se aos aspectos mencionados como expressão do processo de desqualificação do Ensino Médio e dos trabalhadores no seu processo de formação colocado pela contrarreforma em questão.

Com a reforma do Ensino Médio nos chega ainda à proposta em forma de projeto de Lei da Escola Sem Partido. Sobre a Escola Sem Partido, segundo parlamentares de esquerda que têm que combater esta aberração nos parlamentos, esta é uma medida tão arbitrária, absurda que nos coloca novamente nos patamares da educação dogmática do tempo feudal. O Ministério Público Federal encaminhou ao Congresso Nacional, uma Nota Técnica, no dia 22 de julho, no qual aponta a inconstitucionalidade de um dos projetos – PL 867/2015. A Escola Sem Partido ou a Lei da Mordaça apresenta, a pretexto de defender princípios como a "neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado", assim como o "pluralismo de ideias no ambiente acadêmico", argumentos que colocam os professores em situações altamente constrangedoras de vigilância política ideológica, e os mesmos serão punidos caso afrontem as convicções morais dos pais. A Nota técnica ressalta ainda que "O projeto subverte a atual ordem constitucional por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, os espaços público e privado, impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e contraria o princípio da laicidade do Estado – todos esses direitos previstos na Constituição de 88"⁸. Portanto, isto representa uma posição ideológica de uma classe. Neste sentido nos opomos às classes dominantes que pretendem nos amordaçar. (Para acessar a nota técnica na íntegra <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>).

Gaudencio Frigotto organizou uma coletânea de textos , oportuna, necessária, contando com contribuições de Maria Ciavata, Fernando Penna, Betty Spinola, Felipe

⁸ Notícia publicada em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo> Acesso dia 22 de julho de 2017.

Quiroz, Eveline Algebaile, Marise Ramos, Amana Mattos, Isabel Santa Bárbara, Rafael de Freitas, Paulino Orso, entre outros, sobre a gênese, contexto, a lei, a origem, o sentido político, e o significado pedagógico do Projeto de Lei n. 867/2015, que cria o Programa Escola Sem Partido, no quadro dos graves fatos que estão ocorrendo no Brasil, neste período histórico. Os textos indicam que precisamos insistir na organização política para resistir à conjuntura do golpe parlamentar, midiático, jurídico, em toda a sua virulência para entendermos a base econômica nacional e internacional que motivou tal processo, para refutar os falsos argumentos. Os autores são unânimes em defender uma “sólida formação teórica, indispensável para uma prática consequente” (CIAVATTA, 2017, p.15).

Mas enfim, porque o acesso ao conhecimento clássico é importante tanto para os professores quanto para os estudantes no Ensino Médio que constituem elementos centrais das forças produtivas? Segundo Trotsky:

O desenvolvimento das forças produtivas não é necessário em si mesmo. Em última instância, o desenvolvimento das forças produtivas é necessário para construir as bases de uma nova personalidade humana, consciente, que não obedeça a nenhum amo na Terra, que não tema a nenhum senhor que esteja no céu; uma personalidade humana que resuma em si mesma o melhor de tudo o que foi criado pelo pensamento de épocas passadas, que avance solidariamente com todos os homens, que crie novos valores culturais, que construa novas atitudes pessoais e familiares, superiores e mais nobres que as que se originaram na escravidão de classes. (TROTSKY; 1925)

Podemos aqui destacar um sentido ontológico e um sentido histórico (dialeticamente articulados) ao conteúdo da resposta a esta pergunta: em seu sentido ontológico, destacamos a natureza e a especificidade da educação, reconhecendo o seu papel no processo de humanização dos seres humanos – em que o acesso sistemático ao conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade é o instrumento por excelência a que permite e potencializa a humanização dos seres humanos (SAVIANI, 2013). Em seu sentido histórico, ressaltamos que a educação escolar no modo de produção capitalista é marcada pela contradição entre a especificidade do trabalho educativo (a socialização do conhecimento) e a especificidade das relações capitalistas de produção (a propriedade privada dos meios de produção – tendo em conta que a ciência é, também, força produtiva) (SAVIANI; DUARTE, 2012). Neste sentido, tem-se uma correlação de forças no

campo educativo, conforme as classes em luta. Tem-se forças que operam na perspectiva da desqualificação dos trabalhadores no processo de formação e da desumanização e tem-se forças que operam na perspectiva da humanização e da construção e defesa de um projeto de formação alinhado aos interesses e necessidades imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora. Estas forças disputam os rumos da formação da classe trabalhadora na Educação Básica e no Ensino Superior, na base teórica que fundamenta o trabalho pedagógico, nas escolas, nas políticas públicas, nas instâncias da gestão, etc.

Portanto, quando tratamos do projeto de formação em Educação Física fundado na perspectiva da Licenciatura Ampliada, explicamos que se trata de um currículo modularizado e estruturado em torno de 4 eixos organizadores do conhecimento: Eixo dos Fundamentos, Eixo da Práxis Pedagógica, Eixo do Conhecimento Específico e, Eixo do Trabalho Científico. Cada eixo compreende um conjunto de conhecimentos organizados⁹, que podem ser tratados em Sistemas de Complexos.

Os Conhecimentos de Formação Ampliada são aqueles que permitem uma compreensão de conjunto, radical e de totalidade comum a qualquer tipo de formação profissional e que permite transcender a uma compreensão de um único sistema de ensino, o sistema formal de educação. Compreendem os estudos acerca das relações do ser humano com a natureza, com os demais seres humanos na sociedade, com o trabalho, com a educação, a saúde, o desenvolvimento humano, o treino corporal esportivo e o trabalho científico. (UFBA, 2011, p. 26)

No presente texto estamos destacando o Eixo do Trabalho Científico e dos Fundamentos e dentro deste a área da Saúde.

No que diz respeito ao Eixo do Trabalho Científico, os estudos de Morschbacher (2016) demonstraram que na formação dos professores de Educação Física a formação científica para o trabalho científico é necessária e vital. Trata-se de uma possibilidade de resistir ao rebaixamento dos professores de Educação Física já na sua formação. Ao apresentar possibilidades de trato com o conhecimento no Eixo Trabalho Científico do Curso de Licenciatura em Educação Física da FAGED/UFBA, cujo currículo foi reconceptualizado com base na proposta da Licenciatura Ampliada,

⁹ Esta organização deverá relacionar: Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos.

foi possível explicar como o conhecimento para esse Eixo pode ser sistematizado, com que objetivos e diretrizes. Foram apresentados ainda, elementos para a seleção e de organização de conteúdos. Os dados empíricos e os estudos da teoria permitiram à autora concluir que a formação dos professores de Educação Física para o trabalho científico necessita abranger o conhecimento clássico relativo à história da filosofia e da ciência, da filosofia da ciência, da epistemologia e do debate epistemológico da área da Educação Física, dos balanços da produção do conhecimento da área, das abordagens teóricas e dos métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa, bem como orientar-se pelos seguintes objetivos e diretrizes: a consistente base teórica, o desenvolvimento da atitude científica e da visão de totalidade, o domínio de conceitos, a instrumentalização para a produção do conhecimento científico, a abordagem científica dos conteúdos e a história como matriz científica. Frente a tais conclusões nos perguntamos: é possível formar negando este conhecimento?

Na perspectiva deste Projeto de Formação em Educação Física, a Saúde configura-se como um dos elementos que compõem o Eixo dos Fundamentos¹⁰, ou seja, é elemento fundante da/para a área.

Apontamos a especificidade do Sistema de Complexo¹¹ Educação Física e Saúde na perspectiva de formação “que tem como objeto, a Cultura Corporal, como eixo articulador do conhecimento a prática social (práxis) e como matriz científica a história” (UFBA, 2011).

Segundo Pistrak (2011) a organização do programa de ensino, deve orientar-se segundo os Sistemas de Complexos com tema escolhido segundo os objetivos postos para contribuir na compreensão da realidade atual estudando de forma dinâmica (histórica-dialética) e não estática para apreensão do conjunto de relações recíprocas de dado objeto. Assim, o tema “Educação Física e Saúde” está além do plano mediato pedagógico, mas tem relevância no âmbito social e é um tema fundamental, de valor real e pode ser associado sucessivamente por diversas aproximações a outros temas de outros complexos na formação de professores de Educação Física. O estudo de complexos só tem sentido na medida em que “eles

¹⁰ O Eixo dos Fundamentos reúne as disciplinas introdutórias a Filosofia, Sociologia, as Bases Biológicas do desenvolvimento humano, conhecimento de Anatomia, Fisiologia, Educação e Saúde, Fundamentos Psicológicos da Educação e Organização da Educação Brasileira.

¹¹ Ou centro de interesse (PISTRAK, 2011, p. 107).

representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual” (PISTRAK, 2011, p. 108).

O estudo do complexo “Educação Física e Saúde” trata da historicidade dos conceitos e o processo em que as teorias que os sustentam foram desenvolvidas, bem como, os seus nexos e os seus determinantes que implicam na formação de professores de Educação Física, o que exige tratar com rigorosidade o conhecimento científico originado nesta relação que formará um arcabouço necessário para as demandas da atuação profissional.

O estudo a partir deste complexo permite superar os dualismos na compreensão de ser humano tratando a partir da formação integral, omnilateral, bem como a dualidade entre teoria e prática a partir da compreensão de práxis, tratar a relação Educação Física e Saúde numa perspectiva sócio-histórica do fenômeno (perspectiva interdisciplinar) ao invés de limitá-la aos aspectos biológicos, apreendendo a questão da Saúde pelo paradigma da Salutogênese, em sua raiz etimológica latina: *salus*, que designa o atributo principal dos inteiros, intactos, íntegros. É necessário “retomar o debate filosófico, teórico, metodológico e pragmático sobre saúde, doença e conceitos correlatos” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.8), tendo em vista que de “leve insatisfação com a flagrante pobreza teórica do campo epidemiológico” passou a constatar “a urgência de preencher essa enorme lacuna epistemológica, imprescindível para o processo histórico de constituição do campo da saúde coletiva” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.7).

Dialogar com rigorosidade e, por incorporação do que é o mais elaborado, e assim, realizar o salto teórico qualitativo necessário para a área de Educação Física, no que diz respeito à formação de professores, torna-se uma exigência.

Em síntese, tratar do processo de humanização pela apropriação da cultura (ENGELS; 1990) significa tratar a categoria Saúde em um Sistema de Complexo como um processo, síntese de múltiplas determinações em que as dimensões biológicas, sociais, filosóficas, econômicas, culturais, ambientais e outras da vida humana sejam apreendidas do modo de produção da sociedade em seu desenvolvimento histórico e tratadas pedagogicamente no Curso de Formação de Professores de Educação Física¹².

¹² A este respeito está em desenvolvimento uma tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (2013-2017).

Principais discussões a partir do aqui exposto

Considerando que a literatura decorrente de estudos científicos indica: (a) a disputas de projetos societários e de formação humana e, a hegemonia dos setores que atendem demandas de nichos do mercado, comercializando o direito social à Educação transformando-a em mercadoria; (b) que a divisão da formação em Educação Física é um elemento a ser superado; (c) que as condições em que foi gestada a perspectiva divisionista diz respeito à hegemonia da lógica capitalista e sua política neoliberal de desqualificar o trabalhador em sua formação acadêmica; (d) é mister, na formação acadêmica não negar conhecimentos científicos e consolidar uma consistente base teórica que trata do conhecimento científico clássico na formação de Professores de Educação Física no sentido da formação omnilateral.

A literatura demonstra que, nas atuais condições objetivas, a possibilidade concreta de enfrentamento do rebaixamento da formação dos professores de Educação Física situa-se na Licenciatura Ampliada.

Na análise de estudos sobre a reforma do Ensino Médio fica demonstrado que esta intensifica a histórica dualidade que marca este nível de ensino: uma formação propedêutica, que prepara a classe capitalista e setores privilegiados da classe trabalhadora em direção ao ensino superior, em uma formação de cunho ou ênfase profissionalizante, voltada à classe trabalhadora e preparatória ao ingresso mais imediato no mercado de trabalho¹³. Frigotto (2016) reafirma esta tendência e analisa que esta reforma liquida a dura conquista do EM como educação básica universal para a maioria dos jovens e adultos brasileiros, além de ser uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à LDB (Lei n. 9394/1996), que referenciam a universalidade o EM como etapa final da Educação Básica.

A reforma do EM tem como pano de fundo a negação de conhecimentos aos estudantes do EM e o mascaramento da satisfação das suas reais necessidades (escolas com infraestrutura e equipamentos adequados, aulas de qualidade, professores valorizados e bem remunerados (etc.)), pelo “mediocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista” (FRIGOTTO, 2016, p. 331). Além disso, conforme Kuenzer (2017), a flexibilização dos

¹³ Esta dualidade é apontada por Rodrigues (2011), Frigotto (2016), Freitas (2016), Kuezer (2017), Motta e Frigotto (2017), entre outros.

percursos de formação significa, concretamente, a institucionalização do acesso desigual e diferenciado ao conhecimento.

Kuenzer (2017) esclarece que a pretendida flexibilização curricular contida na contrarreforma do Ensino Médio é parte de um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível: “[...] a concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no ensino médio: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno” (p. 337). Esta flexibilização abrangeria uma organização mais flexível nos espaços, tempos e conteúdos de ensino, em que os alunos passam a ser sujeitos de sua aprendizagem gerenciando seus tempos e espaços, aprendendo a aprender sozinho ou em comunidade e optando pelo seu percurso formativo (KUENZER, 2017). Trata-se da expressão das pedagogias do “aprender a aprender”, analisadas e criticadas por Duarte (2004). Conforme este autor, aquilo que melhor as define é a sua negação das formas clássicas da educação escolar e de transmissão do conhecimento elaborado (DUARTE, 2010).

Nesta mesma perspectiva, Motta e Frigotto (2017) referem-se à contrarreforma do EM como “uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (p. 357). Negam-se conhecimentos no âmbito do esvaziamento dos currículos pela base teórica que orienta a reforma (“pedagogias do aprender a aprender”) e pela organização curricular proposta.

Conforme nos aponta a professor Barata Moura (1989, p. 45) “O saber não é valioso porque mata a história, mas, muito pelo contrário, porque, situando-se nela, permite a sua inteligibilização e uma intervenção criativa e transformadora nela”. Portanto, negar o saber aos estudantes do Ensino Médio, negando a Educação Física no currículo escolar ou tornando-a facultativa, contribui para a desumanização, para a desqualificação dos trabalhadores em seu processo de formação.

Para exemplificar podemos mencionar o que significa, por exemplo, como as formas contemporâneas de ginástica e sua aprendizagem nos ciclos de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 1992), implicam em um conhecimento clássico, ampliado, que transcende as leis biofísicas. Estamos nos referindo ao complexo sistema de funções psíquicas e suas implicações na atividade e desenvolvimento humano (LURIA, 2011) que decorrem das atividades principais executadas pelos estudantes,

entre as quais a de estudar. Deixar de estudar, o que é vital para os jovens, configura-se muito mais do que desumanização, é um crime contra a juventude.

Portanto, o que aqui defendemos é que a formação em Educação Física tenha uma ampla e sólida base teórica que trate do conhecimento científico clássico necessário para o pleno desenvolvimento da Educação Física em especial no Ensino Médio, que está sendo atacado com uma contrarreforma avassaladora. Defendemos que a superação da divisão implique também em superar a base teórica biologicista, naturalista, construtivista e idealista com que são tratados os conteúdos clássicos da área, em especial nos eixos do trabalho científico e dos fundamentos da área da saúde na formação de professores. Defendemos a revogação da contrarreforma que implicará na negação do conhecimento clássico da Educação Física no Ensino Médio.

Para fazer frente à divisão na formação de professores de Educação Física e, ao rebaixamento teórico no Ensino Médio, recolocamos aqui as propostas da Formação Unificada, Licenciatura de Caráter Ampliado e, a proposta do Ensino Médio Integrado, politécnico que tem por base a concepção de emancipação humana, para potencializar todas as capacidades humanas, emancipação da classe trabalhadora do jugo do capital, e a dimensão da politécnica, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Ensino Médio integrado, conforme veio sendo reivindicado e construída por setores progressistas da Educação. Nesta perspectiva é imprescindível recolocar as seguintes perguntas: em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em "capital humano", psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital? Em que medida o Brasil e suas políticas educacionais estão dissociadas do processo de destruição de forças produtivas, pela ação decorrente das forças destrutivas como o são o capital rentista (ARRIZABALO; MONTORO, 2014)? Em que medida o Brasil está inserido insubordinadamente na economia internacional capitalista, imperialista e dessa forma, justificam-se as políticas de educação de

formação de professores diversionistas e as políticas de formação profissional no ensino médio baseadas nas teses do *man power approach*¹⁴?

O próximo período, de perda de direitos e conquistas, será extremamente complexo em decorrência dos retrocessos e das medidas políticas aprovadas e adotadas por um “parlamento hegemonicamente conservador” e que sustenta um “governo golpista” (JINKINGS, I; DORIA, K; CLETO, M., 2016). Isto exige recolocar as propostas e disputar os rumos da formação humana, rumos da formação de professores, em especial da Educação Física e os rumos da formação da classe trabalhadora no Ensino Médio. Enfim disputar, com resistência ativa, coletiva, organizada e propositivamente, o projeto de nação e de educação.¹⁵

Considerações finais

Retomando a categoria “possibilidade de essência” descrita por Cheptulin (1982, p.342) como sendo aquela cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, compreendemos que determinadas condições objetivas estão colocadas para avançarmos na luta contra a divisão na formação do professor – profissional de Educação Física e contra a negação do conhecimento na escola, em especial no Ensino Médio.

Sintonizados com a luta de resistência, travada neste momento histórico, em todo o planeta, contra o imperialismo, contra os ajustes, contra o modo de vida capitalista, contra a perda de direitos e conquistas, consideramos de grande importância reconhecer que a possibilidade está posta. Este reconhecimento nos permitirá orientar a atividade prática e, em particular, a realização de planificações concretas de curto, médio e longo prazo.

As possibilidades estão em relação direta com a atividade prática humana, e sua consideração assegura uma orientação adequada das vias e dos meios de se

¹⁴ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) trataram destas teorias do individualismo do poder do homem no texto “A política educacional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido”. Revista Educação e Sociedade Volume 26 Numero 92, 2005. Ver mais em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017. Acesso dia 22 de julho de 2017.

¹⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) está em disputa. Limites avanços e perspectivas são tratadas no texto de Cláudia Sabia e Érika Alaniz, “Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): limites, Avanços e perspectivas”, publicado na Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília (v. 1, n. 1, p. 35-63, jul./dez. 2015).

chegar a esse ou àquele resultado prático. As possibilidades são ilimitadas, à medida que a matéria passa de um estado qualitativo a outro e aparecem novas possibilidades.

Temos possibilidade sim de alterar os rumos da história e de romper os nós que foram amarrados pela construção de consensos que estão sendo desfeitos pela luta de classes. Temos possibilidades sim de enfrentar uma tendência à destruição de forças produtivas, uma destruição da classe trabalhadora, uma destruição da juventude pela negação do conhecimento.

Os estudos anteriormente citados demonstram que os embates são enormes no plano científico, acadêmico, político, que as propostas de unificação são minoritárias, que a contrarreforma já foi homologada pelo presidente golpista Michel Temer, mas, que o processo está em curso e não pode ser dado como acabado. Necessita, sim, a precisão nos rumos, nas tendências para que se dê com precisão o combate ao reacionarismo na formação do profissional: Professor de Educação Física, no Brasil e nas reformas educacionais, em especial a contrarreforma do Ensino Médio.

Neste sentido, estamos nos aliando às posições de resistência ativa, organizada, coletiva, propositiva¹⁶ e de ofensiva e defendendo a tese da necessidade da formação unificada em um único curso de Graduação: Licenciatura Plena de Caráter Ampliado que deverá ser complementado com cursos de especialização, mestrado e doutorado que aprofundarão a consistente base teórica, a consciência de classe, a formação política e, a auto-determinação revolucionária dos professores de Educação Física formados nas universidades, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Estamos nos aliando aos que combatem a contrarreforma do Ensino Médio e lutam para incluir nos currículos escolares a Cultura

16 O professor Saviani vem sustentando que: “É preciso defender uma escola pública, livre das ingerências privadas, e combater medidas restritivas dos direitos sociais. Essa luta deve ser de todos”, explica, ressaltando a necessidade de ações coletivas – visto que no âmbito da individualidade não se consegue responder os ataques à altura – e propositivas – que, para além de resistirem, apresentam alternativas às investidas do governo e de seus aliados”. Ver mais in: <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=4236>. Ver ainda a declaração In: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2002/unihoje_ju194pag05.html Diz Saviani “Termos que resistir a essa tendência dominante. Mas essa resistência vinha se manifestando a meu ver de forma passiva e individual. Então eu postulei a resistência implicando duas características: 1) que ela seja organizada e coletiva e 2) que ela seja propositiva. Não adianta resistir na base do não concordo”. Acesso dia 22 de julho de 2017.

Corporal como objeto de estudo que permite elevar a capacidade teórica dos estudantes (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Defendemos que esta formação tenha referência no projeto histórico para além do capital, o que significa admitir que estamos em um processo de transição, que, na sociedade de classes, significa disputar o projeto histórico (FREITAS, 1987).

Apresentamos, portanto, a proposta de Licenciatura Ampliada e, dentro dela o Eixo do Trabalho Científico e o Eixo dos Fundamentos, como possibilidade de tratar do conhecimento clássico da ciência e, em especial na área da saúde através do sistema de complexo Educação Física – Saúde.

É necessário, no entanto, reafirmar que tudo que diz respeito ao humano “[...] tem suas raízes [brotam] nas condições materiais de existência” (MARX, 2008). Sem uma compreensão radical do modo de produção, ou seja, das leis gerais que regem o capital, sem compreensão do que é o Estado burguês e do que é necessário para superar esta forma de organização do poder político e, sem os devidos enfrentamentos na luta de classes, não será superado o que hoje coloca em risco, não somente a saúde, em seu sentido amplo e restrito, de cada um e da sociedade, mas, a própria vida no planeta Terra. Isto nos indica a necessidade de aliarmos premissas teóricas a programáticas.

Concluimos que, o tempo histórico de avanço na destruição de forças produtivas que se manifesta na formação profissional e nas contrarreformas, por exemplo, do Ensino Médio, exige o enfrentamento e, que é possível, sim, a resistência ativa, por dentro dos currículos de formação de professores e dos currículos escolares, considerando as contribuições teóricas da referência marxista, com aderência ao real concreto, a partir de experiências no trabalho formativo na formação de professores e na escola.

A prevalência de uma tendência desumanizadora, ou de uma tendência humanizadora, de uma tendência superadora do capitalismo, o socialismo, ou da tendência à barbárie, dependerá das correlações de forças. Por isto estamos nos posicionando, contra a contrarreforma do Ensino Médio, Lei da Mordaza, contra a negação de conhecimentos, contra as divisões e fragmentações na formação dos professores de Educação Física e, tomando partido na luta de classes ao lado dos que defendem a formação omnilateral que não nega conhecimentos e não divide o ser humano e o exercício da profissão.

Referências bibliográficas

Alves, M. S. (2015). Formação de Professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015. 350 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Arrizabalo Montoro, X. (2014). Capitalismo y Economía Mundial: Bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía.

Barata-Moura, J. (1989). A dialética da cientificidade: algumas reflexões para debate. *Vértice*, Lisboa, n. 20, p. 43-50, nov. 1989.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 05 jul. 2017.

Cheptulin, A. (1982). *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega.

Ciavatta; Maria. Apresentação: Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: Frigotto; G. (Organizador). *Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

CRUZ, A. C. S. (2009). O Embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade Licenciatura-bacharelado. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

Colavolpe, C.R; Taffarel, C. N. Z.; Santos Jr, C de L. (Org.) (2009). *Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais: construindo políticas públicas para a Educação Física, esporte e lazer*. Salvador/BA: EdUFBA.

Coletivo De Autores. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Dantas, F. A. M. (2017). O trato com o conhecimento da Educação Física Escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade. 2017. 177 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA.

Davydov, V. V. (1988). A atividade de aprendizagem no primeiro período escolar. In: Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de textos publicados na Revista Soviet Education sob título Problems of desenvolvimental teaching (tradução para o português não publicada). Educação Soviética.

Dias, F. B. M. (2011). A fragmentação da formação de professores de Educação Física: Minimização da formação sob a ordem do capital. 2011. 290 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Duarte, N. (2004). Vigotski e o “aprender a aprender” Crítica as aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. (3ª Ed.) Campinas/SP: Autores Associados.

Duarte, N. (2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

Dutra, G. C. Z. (2011). Atualidade do debate sobre a formação unificada na Educação Física: Um balanço da correlação de forças na área. Monografia da Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer. FAGED/UFBA.

Dutra, G. C. Z. (2013). Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de Educação Física. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Engels, F. (1990). O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. São Paulo: Global.

Escobar, M. O. (1997). Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica – experiência na disciplina escolar Educação Física. 1997. 199 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

Fensterseifer, Haimo H. (1986). As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. In: I Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Recife, 1986. Anais..., Recife: CBCE, 1986. p.89-94.

Freitas, L. C. (1987). Projeto Histórico, Ciência pedagógica e “didática”. Educação e Sociedade. Ano IX, n. 27, Set/1987. São Paulo, Cortez.

Freitas, L. C. (1995). Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática. São Paulo: Papirus.

Freitas, L. C. (2016). Ensino Médio: elite atrasada descarta arte e educação física. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino->

medio-elite-atrasada-descarta-arte-e-educacao-fisica/?iframe=true&theme_preview=true>. Acesso em: 09 jul. 2017.

Frigotto, G. (2016). Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Movimento – Revista de Educação, Rio de Janeiro, ano 3, n.5, p.329-332.

Hildebrandt-Stramann, R.; Taffarel, C. N. Z. (Org.). (2007). Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí: Unijuí.

Jinkings, I; Doria, K; Cleto, M. (2016) Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1ª Ed. São Paulo/SP: Boitempo.

Kopnin, P.V. (1978). A Didática como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr./jun., 2017.

Lemos, L. M. (2008). Formação profissional e a inserção de egressos do Curso de Educação Física da UNIJUI no mercado e no mundo do trabalho: 1995-2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí/RS.

Lemos, L. M. (2011). Formação e trabalho do(a) professor(a) de Educação Física na formação social capitalista. 2011. 289 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Leontiev, A. N. (1977). O homem e a Cultura. In: ADAM; Y. et al. Desporto e desenvolvimento humano. Lisboa: Seara Nova.

Leontiev, A. N. (1978a). Atividade consciência e personalidade. Buenos Aires: Ciência del hombre.

Leontiev, A. N. (1978b). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.

Luria, A.R. (2011). O homem com um mundo estilhaçado. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.

Marsiglia, A. C. G. (Org.). (2011). Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. Campinas/SP: Autores Associados.

Malanchen, J. (2016). Cultura, Conhecimento e Currículo contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados.

Martins, L. M. (2013). O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar, contribuições à luz a psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados.

Marx, K. (2008). *Contribuição à Crítica da Economia Política. Expressão Popular: São Paulo.*

Morschbacher, M. (2012). *Reformas Curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil.* 2012. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS.

Morschbacher, M. (2016). *Formação de Professores: proposições para a Formação para o Trabalho Científico na Licenciatura em Educação Física.* 2016. 363 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA.

Motta, V. C. Da; Frigotto, G. *Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).* *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.

Nozaki, H. T. (2004). *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.* 2004. 399 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da Escola do Trabalho.* (3ª ed.) Expressão Popular: São Paulo.

Rodrigues, R. (2011). *O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onnipresença.* In: CALDART, R. (Org.) (2011). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.* São Paulo: Expressão Popular.

Rubinstein, S. L. (1977). *Princípios de psicologia geral: a activação, a actividade.* Tradução Jaime Carvalho Coelho. Lisboa: Estampa.

Rubinstein, S. L. (1957). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie.* Berlin, VW.

Santos Júnior, C. de L. (2005). *A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teóricos metodológicos.* 2005. 157 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador/BA.

Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica.* (11ª ed.) Campinas/SP: Autores Associados.

Saviani, D.; Duarte, N. (Org.) (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas: Autores Associados.

Silva, R. V. de S. e. (1997). *Pesquisa em Educação Física: determinações histórias e implicações epistemológicas.* 1997. 279 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Silva, R. V. de S. e. (1990) Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. 1990. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Taffarel, C. (1993). A formação do profissional de Educação Física: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura da UNICAMP. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

Taffarel, C. N. Z.; Santos Júnior, C. de L. (2010) Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In.: Terra, D. V.; Souza Júnior, M. (Org.). Formação em Educação Física & ciências do esporte: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE. p. 13-47.

Trotsky, L. (1925). A proteção das mães e a luta pela elevação do nível cultural. Discurso à Terceira Conferência Sindical sobre Proteção às Mães e às Crianças, realizada em 7 de dezembro de 1925. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1925/12/07.htm>>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

Trotsky, L. (2009). O programa de Transição. In: Marx, K. Engels; F. Lenin; I. Trotsky; L. O Programa da revolução. Brasília: Nova palavra.

UFBA. (2011). Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Salvador: Faculdade de Educação – Licenciatura em Educação Física, 68 p. (Mimeo)

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOLOGIA

Telma Sara Q. Matos
Vilma Leni Nista-Piccolo

A formação de professores em Educação Física (EF) reflete uma orientação profissional, que constitui em saberes docentes geralmente identificados numa composição de disciplinas do curso. Pertencente à área da Saúde, a Educação Física mantém uma ínfima relação com a Educação, que pode sinalizar a formação em Licenciatura, cujo foco é habilitar professores para atuação profissional em ambiente escolar.

O processo de graduação para licenciar um professor segue propostas acadêmicas, pautadas em diretrizes específicas da área, com um currículo organizado por duas áreas de conhecimento: Formação Ampliada e Formação Específica, conferindo uma flexibilidade ao(s) curso(s) de Licenciatura em sua organização curricular.

Este trabalho aqui descrito propõe analisar as disciplinas voltadas aos estudos da Psicologia, presentes nos cursos de Licenciatura em EF, possivelmente contempladas na Formação Ampliada, na dimensão Relação ser humano e sociedade, na intenção de observar quais as questões psicológicas que poderão suscitar uma interface entre as duas áreas: Educação Física e Psicologia.

No estudo de Moreira (2011), a EF pode usufruir dos constructos das disciplinas de Psicologia, quando a dinâmica dos processos subjetivos entre docentes de Ensino Superior e graduandos favorecer uma interlocução entre eles, promovendo maior entendimento sobre as questões dessa singularidade.

Para isso, é necessário entender o conceito de subjetividade, o qual se configura como um conjunto de condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade. Em consonância a esse raciocínio, seguem as palavras de Bock (2009, p. 67):

[...] como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade.

As disciplinas de Psicologia não oferecem apenas contributos em torno de processos da subjetividade humana, elas também podem fornecer um conjunto de informações a ser empregado pelo educador em sua prática pedagógica na escola. Na realidade, o conhecimento adquirido por meio das disciplinas de Psicologia é um dos pressupostos específicos que subsidiam reflexões sobre princípios primordiais, tanto do ponto de vista biológico, como de linguagem, pensamento, inteligência, afetividade, socialização, moralidade, comportamentos, dentre outras que podem ser incluídas como essência de uma disciplina desse conteúdo (Moreira, 2011).

A partir dessa proposta de reflexão sobre o processo formador do professor de Educação Física, e considerando as questões psicológicas presentes nesse enredo, surgiu a inquietação de conhecer quais as disciplinas da Psicologia que compõem a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em EF nas Instituições Ensino Superior (IES) públicas do estado de Minas Gerais, com intuito de identificar se há real contribuição delas na formação de futuros professores dessa área.

Para compreender quais as bases psicológicas que têm contribuído na formação dos futuros professores da área de EF, procurou-se identificar nas matrizes curriculares formadas pelas ementas/conteúdos e bibliografias, presentes nos cursos de Licenciatura em Educação Física dessas IES acima citadas, se há disciplinas de Psicologia, quais são elas e por quem são ministradas.

Segundo dados do INEP (Brasil, 2016), concentra-se no estado de Minas Gerais – o segundo maior estado da região Sudeste – um amplo número das IES do Brasil, sejam elas públicas ou privadas. A quantidade de IES instaladas nesse estado obteve real crescimento, pois em 2002 eram 202 instituições e, em 2016, esse número saltou para 374, resultando um aumento de aproximadamente 83% (Brasil, 2016).

Com o interesse em analisar a existência de uma interface entre as áreas da Psicologia e da Educação Física, visando compreender quais e como as disciplinas de carácter psicológico podem contribuir com a formação do professor de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado de Minas Gerais, desenvolveu-se uma pesquisa, para a qual foram levantadas as produções científicas

expressas em artigos, livros, dissertações e teses que discutem uma possível relação entre essas áreas de conhecimento, destacando as várias dimensões da Psicologia consideradas relevantes para a formação docente, e interpretando os currículos de Educação Física.

Para isso, foram identificadas as disciplinas presentes nessas estruturas curriculares, apontando categorias de suas respectivas áreas de formação. Também foram levantados os professores responsáveis por essas disciplinas, os quais foram entrevistados, na expectativa de se conhecer o pensamento deles sobre o desenvolvimento desses conteúdos.

A partir de uma análise dos planos de ensino, verificando as ementas, os conteúdos curriculares e suas bibliografias indicadas, e associando os dados encontrados com as respostas dos professores, foram elaboradas matrizes que revelaram convergências e divergências existentes entre os cursos. Com isso foi possível apontar diretrizes sobre as reais contribuições da área da Psicologia na formação do professor de Educação Física.

Contribuições da psicologia na formação do professor de Educação Física

Pode-se dizer que a disciplina de Psicologia, presente nos cursos de Licenciatura, possui a faculdade de oferecer ao futuro professor que ele transponha o nível de senso comum, de ser “um entendedor das angústias humanas”. Desenvolvendo trabalhos em benefício da educação, favorecendo a compreensão dessas disciplinas, a Psicologia, como elemento multidimensional, ultrapassa as dimensões psicológicas, estando imbricadas outras dimensões: a social, antropológica, biológica, política, dentre outras.

Essas disciplinas de Psicologia, no processo de formação de professores, devem contemplar os aspectos representativos da complexidade educacional, pois se caracteriza como situações concretas e cotidianas dos processos de ensino, no intuito de favorecer a aprendizagem, ou seja, mapeando e especificando caminhos e alternativas, construindo um diálogo com as propostas educativas.

O tema que se discute sugere que os conceitos e as fundamentações de que a Psicologia dispõe são saberes necessários à docência e poderiam ser contemplados na formação de professores, incluindo aqui os cursos de Licenciatura em Educação Física. Entretanto desse pressuposto derivam algumas indagações: quais seriam

esses conhecimentos? Qual sua real função na formação desses professores e em que momento da graduação devem ser ensinados? Há interfaces entre os conhecimentos psicológicos e a formação do professor de Educação Física?

O que chama a atenção é como essas disciplinas podem e devem estar inseridas na (re) construção de práticas e saberes docentes, sobretudo no que tange à figura do professor como profissional prático-reflexivo, nas questões das inter-relações, nos fatores subjetivos.

Segundo Lins (2012), nos cursos de formação em Educação Física (EF), as disciplinas de Psicologia estão relacionadas ao crescimento e ao desenvolvimento humano, bem como aos aspectos da Psicologia da Educação, da Aprendizagem e da prática de Esporte. Para esse autor, essas disciplinas devem contemplar embasamentos teóricos sobre o desenvolvimento do ser humano: aportes voltados à aprendizagem e aos fatores que envolvem a Psicologia Esportiva. Esses conteúdos, posteriormente, poderão ser retomados em disciplinas de cunho pedagógico no decorrer da graduação, visando à melhor formação acadêmico-pedagógica.

Para Pozo (2002), autor da Psicologia Cognitiva, as disciplinas da área da Psicologia, na formação do professor, podem contribuir para o processo de repensar a aprendizagem como um procedimento interno e singular que se produz entre as pessoas. Mediada pela experiência sociocultural, bem como pelos processos subjetivos do desenvolvimento humano, compreende-se a colaboração efetiva na formação do sujeito.

Os elementos teóricos da Psicologia que devem ser abordados na formação docente, os quais não só contribuem, mas também, agregam conhecimentos, colaborando para a prática pedagógica em EF, são: aporte no entendimento da relação professor-aluno; subsídios importantes para as questões de avaliação; informações relevantes sobre o desenvolvimento humano, sobre a aprendizagem dos alunos, dados que estão presentes na formação da personalidade; aspectos relacionados ao trabalho em grupo, às emoções nas práticas esportivas, e ainda às questões motivacionais.

A inserção das disciplinas de Psicologia nos cursos de graduação em Educação Física tem localização no tempo e no espaço, diante da construção dos saberes e da revisão das crenças do graduando na área da EF, e das inúmeras possibilidades de intervenção que o futuro professor possa desenvolver ao longo de suas práticas docentes (Iachite et al, 2004).

Esse considerável encontro como um possível diálogo entre a Psicologia e a Educação Física, de acordo com Rúbio (2001), não se refere apenas às partes físicas, mas, sim, ao “suprassumo, à essência das questões humanas”. Contudo, deve-se pensar que a aproximação entre essas duas áreas deve ser efetiva, não deixando isolada a Psicologia no currículo da EF, mas, sim, inter-relacionando ambos os conhecimentos envolvidos, visando a uma contribuição à formação do futuro professor.

Se ambas as áreas tratam do ser humano incluindo seus aspectos individuais, questões subjetivas e as suas relações sociais, pode-se interpretar que esses fatores são motivos da ocorrência de uma dialogicidade entre as duas áreas. Porém, esses não são motivos suficientes para que essa aproximação se mantenha e se solidifique, pois, além das questões já mencionadas, nas relações humanas também estão implícitos os confrontos de opiniões, as necessidades de adaptação ao outro e as diferentes manifestações de comportamento.

Diante dessa colocação, Lins (2012) traz como contribuição o Parecer 632/69, que aborda o Conteúdo Específico da Faculdade de Educação, o qual discute as áreas de estudo que devem ser envolvidas. A autora enfatiza a Psicologia Educacional como importante para a formação do professor, compreendendo-a não apenas como a soma da Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Aprendizagem, embora as contemple. Observa-se, então, que:

Se a Psicologia Educacional há de ter algum efeito importante e duradouro nos processos e técnicas de ensino, é necessário que se estabeleça íntima vinculação entre a teoria e a prática e se mostrem as implicações educacionais dos fatos psicológicos. É preciso que a Psicologia Educacional se distinga da Psicologia básica por seu conteúdo próprio. (Brasil, 1969, p. 156).

Pode-se entender que a presença das disciplinas de Psicologia, de acordo com Lins (2012), no currículo de formação de professores deve ser considerada com certa atenção, pois são inúmeras as limitações dessas disciplinas, assim como são os de qualquer outra, pois nenhuma área do conhecimento consegue sozinha contemplar todos os processos educacionais vinculados à complexidade do ser humano.

Então, elucidando o papel da Psicologia para a área da Licenciatura efetiva-se como movimento dialético entre uma unidade concreta, comprometida e reflexiva que

se personifica nas grandes e pequenas decisões que o professor adota para favorecer e direcionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

Diante disso, Larocca (2002) compreende a Psicologia, como meio e não como fim na contextualização da formação dos professores, pois é na educação que se encontra a responsabilidade humana e social daquela. Dessa maneira, o movimento inter e transdisciplinar já é uma pressuposição de construção da Psicologia para Educação “[...] permitindo-lhe e impulsionando a interlocução entre teorias e práticas e não a mera execução de propostas pensadas e fora de seu contexto pelos especialistas” (Larocca, 2002, p.34).

Para laochite et al (2004), outra possibilidade de aproximação entre a Psicologia e a Educação Física pode ser o emprego de estratégias de resoluções de problemas por meio de situações reais de ensino, sendo as disciplinas de Psicologia o aporte para esse conhecimento dos futuros professores de EF, pois elas colaboram com um ponto de vista crítico, com a concepção do cidadão autônomo e ativo, no sentido físico, político e socialmente comprometido com a modificação social.

Dada a participação de diferentes recortes na Psicologia ministrados durante a formação em Educação Física e, partindo da hipótese de que há subsídios em vias de mão-dupla entre essas áreas, pode-se entender que as teorias psicológicas ministradas durante a formação de educadores vêm se sustentando ao longo desses anos. Ainda que isso não seja o foco principal, há que se arguir sobre como tem se dado a relação entre o conteúdo dessas teorias vinculado ao objeto de estudo da Educação Física, uma vez que, nesse período, a EF, como área de cultura, conhecimento e de formação, vem sofrendo diversos questionamentos e alterações.

Advogando ao que diz Guedes (2000, p.03), os docentes responsáveis pelas disciplinas do núcleo sociocultural, dentre elas situam-se as PsicoLOGIAS, nem sempre estão preocupados em procurar os pormenores na justaposição das Ciências Humanas e Sociais com a Educação Física e, como decorrência, vê-se a “[...] retransmissão de conhecimentos básicos das disciplinas adotadas das Ciências Sociais, sem delineamento das contribuições para a formação do licenciado em EF”. Não se pode negar que os conteúdos da Psicologia são encantadores e envolventes aos olhos dos professores dessa área, porém, em algumas circunstâncias identificadas nesse estudo, não foram as escolhas dos jovens licenciados dos cursos de Educação Física.

O que se deve elucidar ao futuro licenciado em EF, é que as disciplinas de Psicologia podem trazer um novo olhar às questões bio-psico-sócio-cultural do movimento humano, pois, esse, em suas diferentes nuances, requer a transformação de uma visão restrita em torno da relação do ser humano e o meio ambiente. Pode-se dizer que a Psicologia conseguirá auxiliar na construção dessa relação visando aprimorar o conhecimento da natureza social sobre o fenômeno do movimento humano.

Matos e Nista-Piccolo (2013), junto com o Grupo de Estudos Potencial, observaram os cursos de EF nas IES do estado de São Paulo, e verificaram a presença de disciplinas de Psicologia na estrutura curricular deles. O foco dessa análise estava voltado para as ementas dessas disciplinas especificamente. Identificou-se, de certa forma, uma preocupação com a formação do professor de Educação Física, no que condiz a uma compreensão de homem como ser social, em todos os aspectos integrados, formando assim uma gestalt, na busca pelo entendimento da singularidade humana.

Diante dessas colocações, iniciam-se os questionamentos e as inquietações, incitando o processo de investigação sobre quais disciplinas da área da Psicologia estão sendo elencadas nos currículos dos futuros licenciados em Educação Física. A resposta não é simples e muito menos definitiva, e não se tem a pretensão de resolver todos os problemas da esfera educacional, mas, sim, trazer uma reflexão sobre o perfil do profissional que se deseja formar, voltando-se para sua futura atuação docente.

É comum encontrar uma relação dessas áreas de conhecimento vinculada apenas à disciplina de Psicologia do Esporte e do Exercício. Ademais, esse foi, segundo Matos e Nista-Piccolo (2013), um ponto encontrado em grande parte dos cursos de licenciatura em EF no estado de São Paulo, que expressavam em seus conteúdos programáticos e respectivos ementários, elementos que condizem aos cursos de bacharelado, mesmo tendo sido deflagrados aspectos relevantes da formação do licenciado. Mas, o que se quer ressaltar é que não se pode restringir o diálogo das disciplinas de Psicologia na formação do professor de Educação Física apenas ao conhecimento pertencente à Psicologia do Esporte, pois há outros fundamentos da Psicologia voltados à formação do professor que podem contribuir numa perspectiva transformadora.

Percebe-se que há um longo e sinuoso caminho a ser percorrido para a edificação dos saberes da Psicologia para atuação docente concernentes às demandas da realidade socioeducacional. Acredita-se, por isso, que as indagações realizadas por filósofos e sociólogos que estudam os aspectos educacionais, como: “quem queremos formar? “, “para que queremos formar? “, “a favor de quem nós formamos? “ (Nogueira; Bock, 2009), também persistem na reflexão sobre a formação profissional em Educação Física.

O que se tem de uma aproximação entre a Psicologia e a Educação Física configura-se no aspecto que ambas apresentam o humano em condição primordial. A Psicologia pode contemplar os aspectos emocionais e afetivos do indivíduo, sua subjetividade, suas relações sociais, na compreensão das diferentes fases do seu desenvolvimento, numa perspectiva do processo educacional.

Shulman (2005) diz que o professor necessita conhecer e reconhecer bem a estrutura da disciplina como seu objeto de ensino. Almeida (2007, p. 239) complementa:

No entanto, esse conhecimento não é suficiente; tem-se tentado entender como os professores adquirem a capacidade de compreender a disciplina por si mesmos, tornando-se capazes de compreender e de elucidar a disciplina de novas formas, de reorganizar a divisão, fornecer atividades e emoções, utilizando-se de metáforas e exercícios, exemplos e demonstrações, de tal maneira que o conteúdo possa ser aprendido pelos alunos. São os jeitos de falar, expor, interpretar ou de demonstrar idéias de tal modo que aquele que não tenha o conhecimento venha a detê-lo, e que aqueles sem entendimento venham a compreendê-lo.

Assim, parece desejável que a Psicologia, nos cursos superiores, seja pensada como área de conhecimento que se estabelece e adquire significado por meio das relações com a prática e com os outros conhecimentos que compõem o corpus de saberes específicos à determinada formação profissional. Em consequência dessa necessidade, tem sido cada vez mais comum o diálogo sobre as formas de organização curricular no ensino superior e a manifestação de uma cultura interdisciplinar na formação universitária.

A literatura, não dispondo de muitos estudos cujos eixos estão na Psicologia e sua interface com a área da Educação, pontua algumas dificuldades de delimitação da Psicologia como área de conhecimento. Um dos problemas é a definição da identidade profissional da Psicologia vinculada à Educação, bem como suas

contribuições, sobretudo quando se está em pauta sua relação com a formação de professores.

De certa forma, essa dificuldade se explica pela própria pluralidade da Psicologia, que se constitui por meio da diversidade, ou seja, os fenômenos psicológicos são múltiplos que demandam não uma Psicologia, mas "ciências psicológicas" (Almeida, 2007).

O que acontece atualmente nos cursos de Licenciatura é a inclusão das disciplinas de Psicologia. Porém, pode-se indagar, por exemplo: quais as perspectivas desses cursos em relação às contribuições dessa área? Quais as probabilidades de interfaces da Psicologia com os demais componentes curriculares? Os conteúdos devem se pautar na pluralidade da Psicologia ou centrar-se em alguma delas? (Azzi et al, 2007).

Para Larocca (2000), as contribuições da Psicologia só se concretizam quando ocorre a intersecção do objeto de estudo dessa área – a subjetividade humana - com a educação. Para a autora, não se pode mais restringir a formação de professores apenas às questões de técnicas para a solução de problemas previamente formulados. Ao falar do ensino, nos eventos de sala de aula, as próprias decisões pedagógicas e os métodos usados pelo professor determinam diferentes comportamentos por parte dos alunos.

Na relação pedagógica, em constante interação e transformação, estão a subjetividade do aluno, a subjetividade do professor e a dimensão sociocultural de cada qual, traçadas na essência de condições objetivas passadas e presentes que, por sua vez, são histórica e socialmente produzidas (Larocca, 2000).

No entanto, acredita-se que as disciplinas de Psicologia na Licenciatura podem auxiliar para essa formação como um conteúdo adicional a ser adquirido pelos futuros professores. Essas disciplinas se constituem como um componente necessário para a formação pessoal do professor como um sujeito que constitui sua personalidade e sua subjetividade nessa relação do conhecimento.

A formação do professor solicita um tempo para sua construção pessoal, para a articulação entre o saber pedagógico e o "saber ser". Ressalta-se, portanto, a importância da Psicologia na formação de sua personalidade, contribuindo para sua visão da docência em processo contínuo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e pessoal (Larocca, 2000).

A partir desses pressupostos é que se adentrou ao campo da Educação Física, foco de nosso estudo, buscando compreender as possibilidades de aplicação dos conhecimentos da Psicologia para essa área que ora se estuda.

Caminhos para compreender a realidade desse diálogo EF/Psicologia

Seguindo os critérios de uma investigação do tipo descritiva, norteadas por uma abordagem qualitativa em sua análise, mas pautando-se em alguns fatores quantitativos, os dados coletados nesse estudo foram trabalhados em consonância para promover o seu desenvolvimento. Por meio de um método quali-quantitativo, desenvolvido de maneira circular, pode-se contribuir com a estruturação de novas técnicas teórico-metodológicas, o que está de acordo com Strauss e Corbin (2008).

O estudo compreendeu todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado de Minas Gerais (MG), que oferecem cursos de Licenciatura em Educação Física, presencial e em atividade no momento da coleta. Segundo dados do Portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2016), Minas Gerais, possui 103 Instituições de Ensino Superior que oferecem graduações em Educação Física, sendo que dessas, 89 IES têm o curso na modalidade Licenciatura, e desse total, 12 IES são públicas. Nessas, há treze cursos em andamento, todos presenciais, pelo fato de um dos cursos possuir dois campi.

Realizou-se 17 entrevistas do total de 17 professores, presentes em 13 cursos. As entrevistas, realizadas após a coleta de todo material e da elaboração das categorias, foram aplicadas com os professores, *in loco*, por meio de questões norteadoras. As entrevistas foram áudio gravadas e transcritas na íntegra.

A revelação de uma real interface entre as áreas

De acordo com as análises documentais das estruturas curriculares das disciplinas de Psicologia dos 13 cursos de Licenciatura em EF utilizadas, nas 12 Instituições de Ensino Superior investigadas, encontrou-se as seguintes disciplinas de Psicologia, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Nomenclatura e carga horária das disciplinas de Psicologia presentes nas estruturas curriculares nos cursos das IES investigadas

DISCIPLINAS	CURSOS												
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Psicologia da Educação	60h		51h			72h	60h		45h	40h			
Psicologia do Esporte	60h	64h		30h			60h		30h	40h		30h 30h	
Psicologia da Educação Física e Esporte			34h	30h							40h		
Psicologia da Educação, Aprendizagem e Ensino				60h									
Psicologia					60h					40h			
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem											40h		
Psicologia Aplicada a Educação Física Escolar					30h				76h				
Psicologia da Aprendizagem								54h					54h

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com relação ao Quadro 1, destaca-se a presença de disciplinas de Psicologia relacionadas à Educação, com carga horária acima de 40h, denotando que, em alguns cursos, essas disciplinas contemplam em seus conteúdos os aspectos psicológicos concernentes às questões educacionais para a EF.

Há um número maior, nesses cursos, das disciplinas de Psicologia do Esporte ou Psicologia da Educação Física, entretanto com apenas uma leitura superficial dos dados, presentes no Quadro 1, não se pode dizer que essas disciplinas abarcam conteúdos exclusivos vinculados ao esporte de rendimento –o que não seria propriamente adequado a um curso de licenciatura. Verifica-se, também, que somente uma disciplina possui a nomenclatura de Psicologia aplicada à Educação Física Escolar.

As possíveis contribuições da Psicologia ao futuro professor de Educação Física foram desveladas por meio das interfaces entre essas duas áreas de saberes, identificadas por meio das leituras prévias e do levantamento das disciplinas de Psicologia nos currículos de formação em EF. Foram corroboradas pela adição das entrevistas dos professores e pelo cruzamento dos dados obtidos na interpretação dos planos de ensino. Todas essas informações, reunidas, permitiram às

pesquisadoras um diagnóstico mais preciso de como ocorre a articulação de saberes das áreas – Psicologia e Educação Física–, em prol de maior conhecimento na formação de professores.

Por meio das entrevistas, foram solicitados aos professores das disciplinas de Psicologia, os Planos de Ensino das disciplinas ministradas por eles, pois as informações aí levantadas configuraram-se como Análise Adicional, que, de acordo com Strauss e Corbin (1990), podem integrar os dados já analisados na pesquisa com as peculiaridades encontradas.

Por meio da leitura dos Planos de Ensino, considerando as similaridades e divergências entre eles, categorizou-se as disciplinas de Psicologia nos cursos de EF, em quatro dimensões, dispostas em categorias, levando-se em conta o que cada uma delas trazia em sua essência. Segundo Strauss e Corbin (1990) a codificação é o processo em que os dados são reunidos e designados em categorias. Assim que a categoria e as subcategorias emergirem, o investigador notará dois tipos: aquelas categorias que ele mesmo construiu e aquelas abstraídas da linguagem de pesquisa.

As disciplinas de Psicologia nos cursos de licenciatura em EF foram separadas em quatro grandes dimensões (Quadro 2), conforme os eixos centrais dos Planos de Ensino como as Ementas, Objetivos, Conteúdos e Bibliografias de todos os cursos, seguindo as diretrizes apontadas por Lins (2012), como conteúdos dessa interlocução.

Quadro 2 - Disciplinas de Psicologia separadas em quatro grandes eixos

DISCIPLINA (EIXOS)	IES
Psicologia da Educação	04, 05, 06, 07.
Psicologia da Aprendizagem	01, 08, 13.
Psicologia do Desenvolvimento Humano	03, 09, 11.
Psicologia do Esporte	01, 02, 03, 04, 05, 07, 09, 11, 12.

Fonte: elaborado pela autora.

Para esclarecer melhor essas dimensões, adentrou-se no campo dos quatro eixos organizados por Lins (2012), compostos pela análise dos planos de ensino dos cursos das IES investigadas. A partir desse entendimento, pode-se verificar o que as disciplinas de Psicologia trazem imbuídas em seus conteúdos, as proposições pedagógicas que podem contribuir na construção do papel docente, por uma provável intersubjetividade e intrasubjetividade. A análise permitiu averiguar as possibilidades de esses subsídios enriquecerem o diálogo entre a EF e a Psicologia.

É interessante compreender, por meio das ponderações citadas anteriormente, que para os professores de EF as aulas de Psicologia da Educação devem oferecer caminhos que lhes permitam se apropriar dos conhecimentos científicos psicológicos. Ou seja, as teorias psicológicas, imbuídas de suas abordagens, contextualizadas com o meio educacional, oferecem aportes, à luz da Psicologia, para que o professor intervenha com uma análise reflexiva da situação.

O(a) professor(a) que ministra a disciplina de Psicologia da Educação no curso 06 declara que a disciplina Psicologia pode contribuir na formação do professor de EF, quando, por exemplo, as teorias de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon se vinculam ao ambiente escolar. Esse(a) professor(a) advoga que, se for seguida uma vertente sociointeracionista atrelando os conteúdos da Psicologia da Educação à EF, pode-se conseguir uma ínfima relação com as novas propostas pedagógicas desta área, a Educação Física.

A Psicologia da Educação representa um eixo importante na formação do professor. Segundo Pereira, Almeida e Azzi (2002), para as licenciaturas, uma contribuição efetiva da Psicologia seria trabalhar com os autores primários da área, com um método de ensino contextualizado. Acreditam eles que desenvolver uma perspectiva psicológica útil à demanda que lhe é exigida pode formar professores competentes.

No eixo Psicologia da Aprendizagem, há disciplinas nos cursos de EF nas IES 01, 08, 13 e, embora sejam nomeadas de Psicologia da Educação ou afins, após a leitura dos seus Planos de Ensino, observou-se que em suas ementas, objetivos, conteúdos, seus pressupostos condizem mais com a Psicologia da Aprendizagem. Optou-se então, por classificar essas disciplinas conforme se apresentam nos planos de ensino vinculando-as à aprendizagem.

De acordo com o próprio discurso do(a) professor(a) que ministra a disciplina nomeada Psicologia da (Educação) Aprendizagem no curso 01, o conteúdo não deve ser entendido como algo “simplório”, mas que busca, por meio das teorias psicológicas, compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem. E nesse processo, definir a complexidade do ser humano, respeitando as diferenças existentes entre eles.

Delari Júnior (2013) declara que as novas formas de organização social contemporânea contribuem para a gênese de conceitos que cada ser pode fazer de si mesmo, na sua singularidade. Ou seja, todo ser humano é uno, singular e inigualável, dotado de liberdade para optar sobre sua vida, suas escolhas. Compartilhando dessa reflexão, recorre-se a Rúbio (2001) que defende que o ser humano é um ser complexo e precisa ser compreendido e estudado na sua complexidade, considerando não apenas mecanismos e funções orgânicas, mas as transformações que acontecem ao longo da vida relacionadas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Os cursos 08 e 13 pertencem à mesma Instituição de Ensino Superior, porém cada um está lotado em um câmpus diferente. O(a) professor(a) que ministra a disciplina denominada Psicologia da Educação, mas que, na verdade, traz conteúdos sobre Aprendizagem, é o mesmo nas duas instituições. De acordo com ele(a), a Psicologia pode contribuir na formação do ser humano (“como pessoa”), considerando todas as questões que permeiam o desenvolvimento humano e o ambiente. Para esse(a) professor(a), vincular as bases das teorias psicológicas ao contexto educacional pode auxiliar o aluno/professor a ampliar o olhar em meio às circunstâncias acadêmicas, como por exemplo, na resolução de conflitos.

No discurso do(a) docente que ministra a disciplina de Psicologia da Educação (Desenvolvimento) no curso 03, ficou claro que para ele(a) as teorias psicológicas oferecem a oportunidade, inicialmente, de os licenciados conhecerem melhor a si próprios. Para esse(a) professor(a), as disciplinas de Psicologia, por meio dos subsídios teóricos oferecidos, também podem contribuir para que os futuros professores entendam as questões que permeiam o comportamento dos alunos que vivem no contexto escolar onde vão atuar, colaborando na resolução de conflitos que, por ventura, possam surgir no processo de aprendizagem.

O(a) professor(a) que ministra essa disciplina de Psicologia no curso 09 considera-a uma importante ciência que possibilita o aluno/professor compreender o indivíduo de outra forma, não somente pelo movimento, de forma mecânica, já que se trata de um curso de Educação Física. Para esse(a) professor(a), a Psicologia colabora para a formação desse professor de EF na concepção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, nas expressões do comportamento do indivíduo dentro da escola, considerando as fases do desenvolvimento humano.

A autora Lins (2012) pontua que a disciplina Psicologia do Desenvolvimento constitui uma área de conhecimentos que elucida as características e as particularidades de crianças e adolescentes, tanto no comportamento individual como em grupo. Quando se fala da inserção dessa disciplina em cursos de licenciatura, a autora aponta sobre a relevância de os professores conhecerem as etapas do desenvolvimento humano.

Nessa mesma linha de pensamento, a autora menciona que a Psicologia do Desenvolvimento não contempla um conjunto de elementos, nem um manual de instruções para ser usado pelo educador como único recurso para a sua prática. Essa dimensão da área da Psicologia almeja promover reflexões sobre princípios fundamentais, tanto do ponto de vista biológico como de linguagem e pensamento, afetividade e inteligência, socialização e moralidade, capacidades, dons, talentos e aquisições, além de outros que possam ser incluídos no currículo dos cursos de licenciatura. Essas colocações vão ao encontro do que o professor do curso 09 evidencia em seu discurso, quando expressa que as fases do desenvolvimento humano trazem imbuídas explicações em torno das expressões do comportamento humano de acordo com as fases de evolução que perpassam a vida do indivíduo.

Continuando as observações em torno das disciplinas codificadas nas quatro dimensões da Psicologia, passa-se às análises da dimensão Psicologia do Esporte. Nesse eixo, encontram-se oito cursos catalogados: 01, 02, 03, 04, 05, 07, 11, 12 (Quadro 2). Nesses cursos, a disciplina Psicologia do Esporte, ou de designação correspondente, é ministrada tanto por professores com formação em Psicologia – dois deles –, como em Educação Física—sete deles.

De acordo com as declarações do(a) professor(a) do curso 01, as disciplinas de Psicologia contribuem para a formação do licenciado em EF, por promover uma reflexão em torno das teorias psicológicas e ampliar o olhar desse aluno/professor em relação ao ser humano. Esse(a) professor (a) em um de seus relatos, pondera que:

[...] o que a Psicologia tem que vai fazer para o sujeito que não é da área, se interessar por ela e capte o que a gente possa contribuir numa discussão multidisciplinar ou interdisciplinar? [...] Porque interdisciplinaridade não é fácil de se fazer. Eu gosto de usar a palavra multi, para que a prática dele com o outro seja mais holística possível (Professor do Curso 01).

Becker Júnior (2008), dentre os estudiosos dessa linha de pesquisa, declara que a Psicologia do Esporte pode ser denominada de Psicologia Aplicada ao Esporte e ao Exercício, constituindo-se uma disciplina científica, cuja atuação associa-se a três áreas distintas: Prática do exercício e do esporte, Psicologia e outras ciências. Ou seja, para Becker Júnior (2008), existe uma subdivisão da Psicologia do Esporte: em primeiro lugar, a Psicologia está associada à prática de exercício e esporte, estudando assuntos emocionais determinadas pelo praticar exercício e/ou esporte. Em segundo lugar, submetida à área da Psicologia, esse campo de atuação fundamenta-se nas diferentes linhas da Psicologia. E, por último, submetida ao que o autor nomeia de outras ciências, ou seja, a Psicologia do Exercício e do Esporte ocupa o espaço de uma disciplina entre as Ciências do Movimento Humano e as Ciências do Esporte. Enfim, o profissional em atuação nessa área, empregando abordagens interdisciplinares, pode adquirir conhecimento específico por meio de investigações.

A visão de trabalho multidisciplinar é compartilhada por Batista (2007), que diz que a interdisciplinaridade não significa diluir o conteúdo das disciplinas, mas, sim, assumir outras formas de entender e produzir o conhecimento científico, procurando desvelar outras configurações, levando-se em conta o contexto, os sujeitos envolvidos, ou seja, estabelecer uma interlocução entre objetivos delineados e os resultados esperados.

Nessa mesma linha de raciocínio, o(a) professor(a) do curso 01 pontua que a disciplina de Psicologia nos cursos de formação em EF pode, por meio das teorias psicológicas, concatenar seus pressupostos ao objeto de estudo do aluno/professor de Educação Física - o ser humano, naquilo que ele traz como suprasumo: “o significado de ser humano para ele”. Para esse(a) professor(a):

Enquanto a Educação Física vem, muitas vezes, com significado muito biológico, muito corporal, muito da forma, da beleza, a gente vem contribuir com essa condição do psíquico, dessa soma. E a gente traz para eles essa noção de que o homem é complexo, é completo.

A Psicologia articulada com outros saberes, aqui no caso a Educação Física, tem como objetivo formar professores reflexivos, críticos e participativos. Quando se elucida competência sobre os saberes, abrem-se espaços para interlocuções com outros projetos de formação, identificando as convergências e mapeando as contradições para atingir uma prática de formação articulada e consistente (Batista, 2007).

A formação em EF deve contemplar aspectos sobre crescimento e desenvolvimento humano. As disciplinas Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, dentre outras, oferecem subsídios para uma aplicação prática com bases teóricas sobre o ser humano (Moreira, 2011). No entanto, seguindo o pensamento dessa autora, a EF tem apresentado tendências para separar os estudos sobre razão e emoção, e isso reflete notadamente nos estudos sobre prática de atividade física e aprendizagem de movimentos.

Para Moreira (2011), a Psicologia concebe a afetividade e a cognição como instâncias comportamentais complementares, tanto do ponto de vista ontogenético quanto filogenético. Esse entendimento influencia a forma como o aluno/professor irá lidar, em suas aulas, com as questões humanas, pois a afetividade é um constructo essencial para os processos cognitivos e para as relações afetivas da pessoa com o mundo. O(a) professor(a) do curso 01 compartilha das ideias da autora supracitada, quando diz:

[...] movimento, inteligência e afeto estão numa relação que não se deve separar. [...] o afeto perpassa o tempo todo pelo movimento, pelo gostar e não gostar da atividade, pela dificuldade ou facilidade de executar aquele movimento, pela interação do sujeito com o outro.

São relevantes os apontamentos em que se tem um olhar em torno de questões psicológicas nas aulas de EF. Para Moreira (2011), a necessidade de estudos ancorados em teorias como, por exemplo, as advindas do autor Jean Piaget, podem auxiliar o aluno/professor de EF a dimensionar, de maneira satisfatória, as teorias psicológicas voltadas para a área da EF.

A autora Larocca (2002) descreve que organização do trabalho pedagógico não pode ser um manual de preceitos, como se a teoria não fosse gerada a partir da prática. A Psicologia, na formação docente, – ocupando o lugar em que tradicionalmente é colocada– não contribui de modo efetivo, pois o desenho curricular conservador sugere dicotomias não somente em nível de conteúdos, mas de práticas pedagógicas.

Almeida e Azzi (2007), em um estudo sobre “A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores”, encontraram elementos que dizem que, em algumas IES a disciplina, denominada Psicologia da Educação, contempla conhecimentos específicos sobre desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dos jovens e até mesmo de adultos.

Para essas autoras, as possibilidades de contribuição da Psicologia da Aprendizagem na formação de professores relacionam-se a preceitos teóricos concernentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Nessa conjuntura, a prática docente deve se pautar no conhecimento do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Sendo assim, os saberes advindos da Psicologia sobre os níveis de desenvolvimento, os caracteres cognitivos, os ritmos de aprendizagem, são eficazes para referenciar e levar em conta as tomadas de decisões didáticas (Almeida; Azzi, 2007).

A formação do professor de Educação Física exige preceitos advindos de disciplinas da biodinâmica e da área pedagógica. O lugar ocupado pelas disciplinas de Psicologia perpassa por essas duas áreas, pois se o seu objeto de estudo é o ser humano, tanto a área biológica como a pedagógica desenvolvem estudos diretamente ligados ao homem. Então, pode-se dizer que aí está a interface entre essas duas áreas: a Educação Física e a Psicologia.

Os contributos das disciplinas de Psicologia na formação do professor de EF estão justamente naquilo que cada uma delas, seja Psicologia da Educação, da Aprendizagem, do Desenvolvimento, do Esporte, dentre outras..., tragam como essência pedagógica para a área educacional da EF. E que elas, as Psicologias, possam dar o suporte para esse futuro professor durante o exercício de sua profissão. Que não somente a forma de olhar o seu aluno possa ser diferente, mas que esse(a)

professor(a) saiba agir diferente diante de situações que demandam uma atuação de alguém que entenda a dinâmica psicológica de um ambiente educacional.

Este estudo não tem a pretensão de dizer qual disciplina de Psicologia deve estar presente nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura de EF, e nem dar uma maior relevância a uma dimensão ou outra. Mas, sim, mencionar que todas as disciplinas de Psicologia desveladas por este estudo, devem ser contempladas pelas matrizes curriculares dos cursos de formação em EF, pois todas elas trazem pressupostos que, somados às demais disciplinas da Formação Ampliada e Específica do curso de EF, podem fornecer elementos basilares ao aluno/futuro professor.

Considerações finais

Esse estudo apresenta a Psicologia como contributo na formação de professores no sentido de buscar uma coerência de saberes afins, respeitando todos os preceitos pedagógicos, porém com o olhar da subjetividade humana despendido pela área psicológica. É nesse sentido que a Psicologia assume um elo com a educação. Nesse ínterim, preocupa-se com as chances das dimensões psicológicas, num trabalho coligado com o meio acadêmico, que visa contribuir para o aprimoramento da pessoa, numa caminhada que não findará inteiramente, mas que pode e deve ser aperfeiçoada.

No entanto, pondera-se sobre a importância de se considerar a Psicologia como uma área que fundamenta o ensino e, assim, a necessidade de pensá-la a partir de suas intersecções com outras ciências e com a prática pedagógica. Aliás, se a Psicologia pode se inserir no currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física, levando-se em conta as diferentes demandas, é porque ela dispõe de produções genéricas e específicas, fazendo uso dos processos psicológicos relacionados ao ensino e à aprendizagem da EF.

Parece convencional a presença de disciplinas de Psicologia nos cursos de formação docente, mas os formadores têm refletido a respeito das possibilidades desse campo de conhecimento, na constituição da docência. Para esclarecer os possíveis discernimentos que propõem às escolhas em relação à inserção da Psicologia nas estruturas curriculares, é primordial oportunizar aos professores

formadores possibilidades de discussão sobre o significado científico, social e político dessa disciplina. Esse apontamento ficou comprovado nessa pesquisa.

Trabalhar e construir um diálogo da Psicologia com a EF, bem como pensar sobre essa área do conhecimento em articulação aos projetos curriculares dos cursos de formação, contribui para evitar expectativas que a Psicologia, como área do saber na formação, não consegue atender. E ainda favorece o trabalho docente dos próprios formadores se as resoluções sobre o que e como ensinar puderem acontecer num contexto de reflexão partilhada.

Recomenda-se que o ensino da Psicologia viabilize vivências que demonstrem tanto quanto possível a complexidade do trabalho profissional. Para se alcançar a aprendizagem real, destacam-se os seguintes pontos: a relevância da resolução de problemas, as análises críticas de argumentos, o confronto de ideias, o debate em torno da legitimidade das conclusões, a possibilidade de questionamentos diante aos conteúdos propostos, e os processos de interação e envolvimento dos alunos.

Referências

Almeida, P. C. A.; Azzi, R. G (2007). A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. *Temas em Psicologia*, v. 15, n. 1, p.41 – 55.

Almeida, P. C. A. (2007). Dossiê Área Temática: Ensino de Psicologia “Diálogos sobre a Docência em Psicologia”. *Educação Temática Digital*. Campinas, v.8, n.2, jun. p.236-248

Azzi, R. G., De Almeida, P. C. A.; Ferreira, L. C. M. (2007). Ensino de Psicologia em Cursos Superiores: problematizando desafios. *Revista Contrapontos*, v. 7, n. 2, p. 393-404.

Batista, S. H. S. da S. (2007). Ensino, psicologia, saúde: uma tríade constituída de práticas, questões e possibilidades. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n.2, jun. p. 249-257.

Becker Júnior, B. (2008). *Manual de Psicologia do Esporte e do Exercício*. Porto Alegre: Nova Prova. 2000.

Bock, A. M. B; Furtado, O & Teixeira, A. L.T. (2009). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 14. São Paulo: ed. Saraiva: 14 ed.

Brasil (1969). Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer 639/1969*. Define o conceito e estabelece o currículo mínimo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação.

Brasil. (1987). *Parecer CNE/ CP nº 632/69* – Dispõe sobre a Faculdade de Educação, Brasília.

Brasil. (2016). EMEC/MEC, 2013- 2016: Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>

Carvalho, C. A. (2012). *Para além do tempo regulamentar: uma narrativa sobre a história da Psicologia do Esporte no Brasil.* Tese (Doutorado) Faculdade de Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Delari Júnior, A. (2013). *Vigotsk, consciência, linguagem e subjetividade.* Campinas, Editora Alinea.

Guedes, C. M. (2000). Estudos sócio-culturais do movimento humano. Escola de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo. *Cadernos Documentos*, n. 4, p. 2-17.

laochite, R.T. et al. (2004). Contribuições da Psicologia para a formação em Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v.10, n.3, set./dez. p.153-158.

Larocca, P. (2000). O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. *Psicologia: Ciência e profissão*, v. 20, n. 2. p. 60-65.

Larocca, P. (2002). *Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente.* Azzi, R.G.; Sadalla, A.M.F.A (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lins, M. J. S. C. (2012). Psicologia do Desenvolvimento no Currículo de Formação de Professores. *Educação: Teoria e Prática*, v.. 22, n. 41, set./dez.

Matos, T.S.Q. & Nista-Piccolo, V.L. (2013). Contribuições da Psicologia na Formação do Professor de Educação Física. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba*, v. 1, n.1, p. 176-190.

Moreira, C. R. P. (2011). *Educação Física e Psicologia: em busca de novos diálogos.* Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo.

Nogueira, M. O. G. & Bock, A. M. (2009). A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores. In: ANPED, *32 Anais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação*, out. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5655--Int.pdf>. Acesso em: 30/09/2016.

Pereira, M. A. L.; Almeida, P. C. A.& E Azzi, R. G. (2002). A dimensão teórico-prático da Psicologia Educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. Azzi, R.G.& Sadalla, A.M.F.A (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas.* São Paulo. Casa do Psicólogo. p. 181-206.

Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.* Porto Alegre: ARTMED.

Rubio, K. (2001). *Psicologia e Educação Física: do estudo do comportamento ao compromisso social.* Carvalho, Y.A & Rubio, K. (Org.). *Educação Física e Ciências Humanas.* São Paulo: Hucitec.

Shulman, L.S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma: knowledge and teaching: foundations of the new reform professorado.* *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2.

Strauss, A.; Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 288p.

CAPÍTULO 3 - O XADREZ E SUAS NUANCES NO CAMPO DA PESQUISA

Danielle Ferreira Auriemo
Francielly Naves Fagundes
Cleiton Marino Santana

O presente livro busca uma reflexão acerca da pesquisa que vem sendo feita para propor opções inovadoras bem como fazer um mapeamento de como esta a educação física, fazendo um corte neste tema tão amplo, este capítulo visa propor uma discussão no que tange o profissional capacitado para trabalhar com o ensino do xadrez, considerado uma modalidade esportiva e, assim, podendo ser entendido como parte da Educação Física, bem como as pesquisas realizadas sobre a inserção do xadrez como uma ferramenta pedagógica, uma disciplina, um auxiliar na sala de aula.

No cenário nacional a discussão acerca do currículo dos cursos de graduação está intensa, e em alguns casos já se presencia mudanças no intuito de atender melhor as expectativas da profissão em questão. No que diz respeito ao curso de Educação Física não é diferente, no Brasil estão reverberando até uma possível eliminação desta disciplina em algumas estancias do ensino básico, fundamental e médio. O que pode ser uma decisão errônea, pois o trabalho desenvolvido nesta disciplina é de fundamental valor para o desenvolvimento da aprendizagem, tanto na coordenação motora que visa ajudar na firmeza com que a criança manuseia o lápis como em aspectos cognitivos.

Dentro deste contexto, pensar sobre a inclusão do jogo de xadrez como uma disciplina/matéria no currículo da instituição escolar nas séries iniciais é uma estratégia pedagógica valorosa, e em consequência dessa ação, inicia uma discussão acerca do profissional capacitado a ministrar essas aulas. Vale pensar a qual profissional deve ser dada esta tarefa, pensando na formação do profissional que iria atuar com esta disciplina, visto que atualmente é muito comum encontrar nas instituições particulares de ensino um jogador, seja ele profissional ou apenas com conhecimentos básicos das regras, com as mais diversas graduações, ser o responsável por esta tarefa. Quando se verifica o xadrez no âmbito público, normalmente encontra-se vinculado à secretaria de esportes do município, e assim, o

responsável vem a ser um profissional da Educação Física, por se tratar de um técnico e haver a necessidade do CREF para poder atuar.

Posto isso, o objetivo deste capítulo será elucidar algumas destas indagações referentes a atuação do profissional que ensina o xadrez e como a pesquisa com o tema xadrez vem sendo abordada nas diversas universidades brasileiras.

Jogos na educação: trabalhando as excelências do jogo de xadrez

O xadrez é um tipo de jogo que oferece, segundo Sá (1988), diversos recursos pedagógicos com qualidade, em uma só atividade, incrementando várias potencialidades intelectuais, tais como: a imaginação, a atenção, a concentração, o espírito de investigação, a criatividade e a memória.

Vem se observando nos últimos anos que o tema xadrez relacionado à educação tem circulado em diversos debates institucionais, especialmente nos países desenvolvidos, em que a utilização de jogos de estratégias em salas de aula já encontra considerável aceitação, como salienta Sá (1990), porém com ressalva aos países em desenvolvimento, salvo algumas poucas exceções.

Ao se promover a inserção de algum tipo de jogo no contexto educacional, é bastante relevante que se atente para suas especificidades, mas, também, para a necessidade de adaptações, no sentido de preservar o jogo em si e, concomitantemente, fazer uso deste como estratégia pedagógica com finalidades definidas, conforme salientam Schwartz (1997) e Marcellino (1990), entre outros autores.

A prática do jogo de xadrez é defendida como excelente ferramenta intelectual, educativa e social, em diferentes faixas etárias, sobretudo devido aos seus benefícios a: memória, concentração, criatividade, raciocínio e planejamento de ações. Uma das principais ações de difusão do jogo de xadrez é inserir o ensino deste nas escolas, almejando a massificação desta modalidade.

Assim o xadrez nas escolas, como instrumento de apoio em disciplinas e no desenvolvimento de habilidades educativas e sociais, é uma importante ferramenta de propagação, levando os conhecimentos do jogo aos alunos, e indiretamente propiciando benefícios para o processo ensino-aprendizagem.

Tais benefícios oriundos da prática do jogo no ambiente escolar são escritos e apontados em inúmeras pesquisas que abordam o xadrez escolar no Brasil e em

outros países. Alves (2006), por exemplo, trata de construções dialéticas espaço temporal, desencadeadas pelo ensino do jogo de xadrez; França (2012) aponta que a prática do jogo de xadrez estimula o desenvolvimento de capacidades cognitivas, proporcionando o desenvolvimento também de múltiplas inteligências no processo de ensino- aprendizagem; Junior (2012) relata como o xadrez pode ser um importante recurso para a exploração do raciocínio lógico, e por ser um jogo, pode ser considerado um caminho atraente para a educação.

Assim, sobre os benefícios da prática do xadrez, um pouco apontado na Literatura, mas evidenciado por um grande estudioso da Educação é o desenvolvimento da imaginação com a prática do jogo. Segundo Vygotsky (1991, p. 64),

[...] os assim chamados jogos puros com regras são, essencialmente, jogos com situações imaginárias. Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária. Jogar xadrez, por exemplo, cria uma situação imaginária. Por quê? Porque o cavalo, o rei, a rainha, etc. só podem se mover de maneiras determinadas; porque proteger e comer peças são, puramente, conceitos de xadrez. Embora no jogo de xadrez não haja uma substituição direta das relações da vida real, ele é, sem dúvida, um tipo de situação imaginária. O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário - que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças.

Assim estes benefícios são vistos por pesquisadores, enxadrísticas titulados como Mestres, Grandes Mestre, Mestre Fide, entre outros títulos, como também pelos professores. Segundo Silva (2010) o xadrez desenvolve, dentre outras coisas, a: inteligência geral; habilidade para concentração; fortalece o ego, o autocontrole, a habilidade para análise, e a habilidade para leitura.

No entanto Silva (2010), em suas análises vai além destas afirmações e aponta que o ensino de xadrez nas escolas, pode proporcionar dois tipos de benefícios, sendo estes: a) “benefícios de baixo nível”, que envolve melhorias na concentração, aprendizagem da derrota, aprender que a melhora no desempenho vem junto com a

aprendizagem, bem como o interesse pela escola mesmo em ambientes pobres de estímulos; b) “benefícios de alto nível”, aumento na inteligência, criatividade, e desempenho escolar.

Vale destacar que a partir dos objetivos e dos desdobramentos do xadrez escolar, este deve atingir benefícios no que concerne aos “benefícios de baixo nível” apontados por Silva (2010), despertando nos alunos questões sobre a concentração tão caras ao jogo de xadrez, sobre como lidar de forma comportamental com os resultados do jogo, mas, sobretudo como uma atividade lúdica que atraia os alunos a continuarem frequentando as escolas, bem como valorizarem este ambiente e seus profissionais.

Sobre as primeiras experiências com a introdução do jogo de xadrez nas escolas brasileiras, Silva (2010), aponta que foram marcadas por certo elitismo, e com o objetivo maior de encontrar e selecionar talentos enxadrísticos, do que favorecer e difundir a aprendizagem escolar dos alunos. Isto se deu provavelmente pelo fato do xadrez ser também um esporte e sendo assim há naturalmente os resultados (vitória, derrota, empate).

Para finalizar, é importante salientar que a concepção de que o ensino do xadrez pode melhorar o desempenho acadêmico dos alunos estimulou inúmeros projetos de pesquisa em todo o mundo ao longo das duas últimas décadas (Sala e Gobet, 2017). Um dos estudos pioneiro neste tema é do pedagogo Charles Partos (1978), que descreveu sobre as habilidades que o xadrez desenvolve, salientando que o xadrez é capaz de evoluir a atenção e a concentração, o julgamento e o planejamento, imaginação e a antecipação, memória, vontade de vencer, a paciência e o autocontrole, o espírito de decisão e a coragem, a lógica matemática, o raciocínio analítico e sintético, criatividade, inteligência e a organização metódica do estudo e do interesse pelas línguas estrangeiras.

Nessa perspectiva, o quadro 1 mostra cada habilidade apresentada por Partos e feita uma relação com aluno que esta aprendendo esta modalidade, descrevendo assim como se estabelece o processo de assimilação dessa habilidade.

Quadro 1 - Processo de assimilação das habilidades citadas por Partos (1978).

HABILIDADE	PROCESSO
Atenção	O praticante de xadrez deve se manter atento a todos os movimentos de xadrez realizados pelo adversário, esse processo de observação contínua adapta ao praticante a necessidade de observância constante de cada ação realizada no tabuleiro e também muitas vezes fora dele. Esse processo também se estende quando é colocado o relógio de xadrez, onde, o praticante, estabelece uma dupla atenção do jogo no tabuleiro e do relógio de xadrez.
Concentração	O praticante de xadrez deve se manter concentrado para analisar e realizar os movimentos do xadrez, esse processo de concentração é mais efetivo do que a atenção, pois, envolve a manutenção constante do raciocínio ativo na execução da atividade sem perder o foco.
Julgamento	O praticante de xadrez na hora de realizar os movimentos das peças deve escolher as jogadas possíveis a ser realizadas, essa análise pode variar de dezenas ou até milhares de possibilidades, o praticante, no entanto, deve optar por apenas por uma, esse processo constante durante um jogo acontece toda a vez que o praticante realiza um movimento, e o ato de jogar passar estar interligado ao ato de escolher.
Planejamento	No desenvolvimento da partida de xadrez, o praticante deve estabelecer um plano para o desenvolvimento das suas peças e do seu jogo, esse processo ele deve ser realizado a curta, médio e até longo prazo, nessa perspectiva o praticante acaba programar delinear efetivamente o seu plano de jogo.
Imaginação	No desenvolvimento da partida de xadrez, o praticante deve calcular possibilidades futuras no tabuleiro, sem, mover as peças, essa articulação possibilita o jogar a representar a ação mentalmente, o que por sua vez, configura-se no ato de imaginar.
Antecipação	O praticante de xadrez durante a partida deve realizar movimento de acordo com um plano, para isso, ele precisa planejar e também prever possíveis lances do adversário, esse processo desenvolvido muitas vezes acaba por predizer ações futuras.
Memória	Para melhorar a capacidade de resposta para os lances de xadrez durante a partida, o jogador deve estudar e armazenar diversos lances e sequências sucessivas para determinadas posições, essa capacidade de armazenamento desenvolva a qualidade da memória através dos padrões e posições das peças de xadrez.
Vontade de vencer	Como qualquer jogo o xadrez possibilita vitória, derrota ou empate, quando o jogador de xadrez começa a quantificar seus resultados, participar de eventos e até mesmo se estabelecer no ranking no xadrez, ele passa a ter mais motivação para ganhar as partidas e melhorar o seu desempenho, esse processo, impulsiona no participante a vontade de ganhar.
Paciência	Como a prática do xadrez é jogada entre duas pessoas, o jogador de xadrez deve sempre esperar o movimento do adversário, muitas vezes esse tempo pode ser pequeno ou grande, essa característica de espera, em todos os lances durante a partida de xadrez, acaba por desenvolver no praticante a calma na espera da ação do adversário.
Autocontrole	Durante uma partida de xadrez deve-se analisar uma posição ou um determinado lance várias vezes até ter certeza de efetuá-lo, mesmo que muitas vezes o lance pareça óbvio, é fundamental que se analisa várias vezes para que tenha uma evidência de que o lance realizado é realmente o melhor, esse processo de protelamento possibilita um controle de si mesmo.

Espírito de decisão e a coragem	Durante uma partida de xadrez o jogador deve realizar diversas escolhas para realizar um movimento, esse processo constituindo de forma efetiva desenvolve uma cultura de decisão, que ao longo prazo, constitui no praticante uma capacidade de valor nas suas decisões.
Lógica matemática	No xadrez figurativamente o peão vale 01 ponto, cavalo 03 pontos, bispo 03 pontos, torre 05 pontos, Dama 10 pontos ou 09 pontos, de acordo com cada autor, essa referência numérica desenvolvida durante a partida é responsável pela definição de jogadas e movimentos lógicos, trocando-se geralmente peças dos mesmos valores matemáticos, essa relação de cálculos das peças durante o jogo acaba pode desenvolver essa capacidade de coerência precisa.
Raciocínio analítico e sintético	Na partida de xadrez existem várias possibilidades em cada lance, é imprescindível construir um pensamento de análise capaz de reduzir essa gama de probabilidade, tanto quanto ao que tange quantidade como a qualidade do movimento, ou seja, o praticante desenvolve ao longo do tempo a capacidade de avaliar de forma mais efetiva e de sistematizar a tomada de decisão.
Criatividade	Durante o desenvolvimento da partida de xadrez, o jogador pré-estabeleceu determinados conceitos baseados nos valores das peças, ou seja, trocar bispo que vale 03 pontos por um cavalo que vale 03 pontos, ou trocar por três peões, formando assim um pensamento concreto, porém, muitas vezes o jogador deve mudar esse padrão concreto e achar novos caminhos que possibilitem melhor resultado durante uma partida, mesmo que esses caminhos sejam trocando peças menores por peças maiores.
Organização metódica do estudo	Para o treinamento do xadrez o praticante precisa se estruturar de forma efetiva para ter um bom desempenho, isso se caracteriza pelo estudo metódico de aberturas, meio de jogo, tático, estratégia e finais, sem o qual seria impossível evoluir no xadrez, com esse pensamento sistematizado o indivíduo é capaz de relacionar esses demais conceitos para a sua vida pessoal e se organizar nos estudos de forma mais efetiva.
Interesse pelas línguas estrangeiras	Grande parte da bibliografia para treinamento e estudo do xadrez está na língua espanhola e muitas outras está na língua inglesa, e para que o jogador continue evoluindo o praticante é levado a aprender indiretamente outras línguas para desenvolver sua habilidade no esporte, essa aproximação influência de forma efetiva para que ele aprenda uma nova língua e ainda continue evoluindo no xadrez.
Inteligência	Todas essas habilidades constituídas através do esporte podem ser transferidas de forma gradual para a vida do indivíduo, as uniões dessas habilidades possibilitam uma melhora na performance do intelecto que possivelmente será aproveitado na vida do praticante de xadrez.

Mesmo que ainda não se tenha provas concretas de como se dá o processo de transmissão das habilidades do xadrez para a vida é possível, e tendo em vista que esse estudo foi feito em um momento no qual as crianças podiam ser isoladas (tendo contato apenas com o xadrez e nenhuma outra atividade similar), afirmar que esse processo aconteça, e assim segue na expectativas de novos estudos com o intuito de aprofundar nesse campo, almejando assim desenvolver ainda mais a prática do

xadrez no âmbito escolar e social, contribuindo com pesquisas que possam fundamentar esta prática nos diversos contextos (Lazer, Educação, e Competição).

Um pouco dos atores no ensino do xadrez

Já existe no Brasil algumas cidades nas quais a rede municipal de escolas aderiu esta prática de maneira informal, ou seja, o curso é ofertado como sendo opcional e em outros o curso faz parte da grade curricular, já na rede privada pode contar com esta disciplina fazendo parte da grade curricular. Também é possível verificar que alguns países como Cuba, Rússia, entre outros, essa disciplina faz parte do currículo sendo bem valorizado.

Para contextualizar o ensino de xadrez e como vem sendo pensando no estado de São Paulo, será tomada de base a pesquisa de mestrado de Christofolletti (2007), que ao questionar sua amostra com relação a formação dos profissionais que atuam no ensino de xadrez obteve-se um percentual de que 58,85% dos entrevistados possuíam formação em nível superior completo, ao passo que, para 41,15% este nível de escolaridade ainda estava em andamento, sendo que, ainda, um dos entrevistados, estava cursando sua 3ª graduação. O quadro 2 ilustra os cursos escolhidos pelos entrevistados:

Quadro 2 – Formação Profissional

CURSO	No. Resp.	Total (%)
EDUCAÇÃO FÍSICA	5	38,45
DIREITO	2	15,41
PSICOLOGIA	1	7,69
COMPUTAÇÃO	1	7,69
ENGENHARIA QUÍMICA	1	7,69
PEDAGOGIA, MATEMÁTICA E TEOLOGIA	1	7,69
FILOSOFIA	1	7,69
FISIOTERAPIA	1	7,69

Fonte: Christofolletti, 2007

Ao verificar os dados da pesquisa tem-se que um percentual de 61,45%, que atuam como professores de xadrez, não têm em sua graduação o curso de Educação

Física, o qual tem sido exigido pelo Conselho Regional de Educação Física – CREF, para que eles atuem como técnicos. Grande parte desses professores que atuam no ensino de xadrez é formada por jogadores, os quais, também, acabam exercendo a função de técnicos.

Por se constatar estas informações nessa pesquisa é necessária para ser definido um profissional que deverá assumir a função de ensinar essa modalidade e qual sua formação para atuar nessa nova possibilidade de disciplina na escola, ou seja, criando assim o professor de xadrez, indivíduo que deve sim ter uma formação acadêmica e a responsabilidade de planejar as aulas, bem como acompanhar o mesmo quando em competição escolar. E aqui é necessário atentar-se para a questão de diferenciar, ou não, o professor do técnico.

Fazendo uma comparação com outras modalidades esportivas, individual ou em grupo, o xadrez tem uma particularidade com relação a atuação do técnico. Normalmente, pegando o vôlei como exemplo, o técnico pode observar a partida e em dado momento substituir um atacante por alguém que faz uma defesa melhor, e depois retornar com o jogador, podendo assim intervir no meio da partida para obter o resultado almejado; ou ainda trocar se o jogador não este desempenhando uma boa função naquela partida. Isso também pode ocorrer em diversas outras modalidades, passando de um jogo ativo para passivo, mudando assim alguns jogadores, remodelando a defesa ou ataque durante a partida, sendo possível conversar com o técnico.

Porém, quando se trata da atuação do técnico de xadrez ela é toda feita anterior ao início da partida, onde se faz um estudo do adversário, quais as aberturas que costuma jogar, estilo de jogo, verifica-se suas fraquezas, pontos fortes e aí então monta sua estratégia para o jogo. Mas, no momento que se inicia a partida não há mais interrupções do técnico, não podendo orientar seu jogador durante sua partida, ficando a cargo do próprio jogador tomar suas decisões. E quando o jogo é em equipe, cada jogador tem seu tabuleiro e não pode interferir no jogo de seu companheiro, no caso de estar ocorrendo problemas de saúde, mal-estar também não pode ser substituído, colocando o jogador reserva para terminar a partida, ou ainda mudando para aquele que tem uma boa abertura, mas não sabe finalizar, e o técnico solicitar a troca.

Devido a essas particularidades do jogo, consideramos que a função do técnico e do professor se confundam, não sendo necessário separar ou ter duas pessoas para

cuidar do atleta, e sim o técnico é o mesmo que prepara o jogador, estudando com o mesmo as aberturas, linhas mais conhecidas, jogadas possíveis e também fazendo o trabalho de estudar e orientar com relação ao seu adversário, porém tudo feito antes do início da partida.

Acerca desta temática Christofoletti, (2007) relatou sem sua pesquisa a opinião dos professores/técnicos de equipe competitiva que participavam dos Jogos abertos na cidade de Piracicaba, que fizeram parte da amostra de sua pesquisa e foi possível verificar opiniões diversas sobre o papel de cada uma das nomenclaturas, segundo mostram os gráficos 1, 2 e 3:

Gráfico 1 - Definição de técnico desportivo



Gráfico 2 - Definição de professor

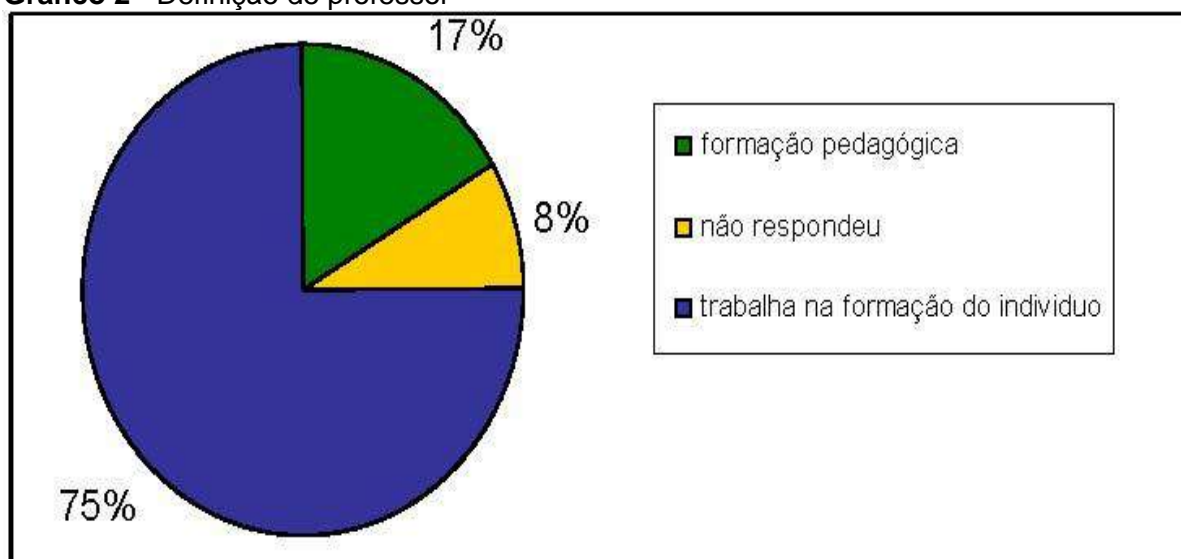
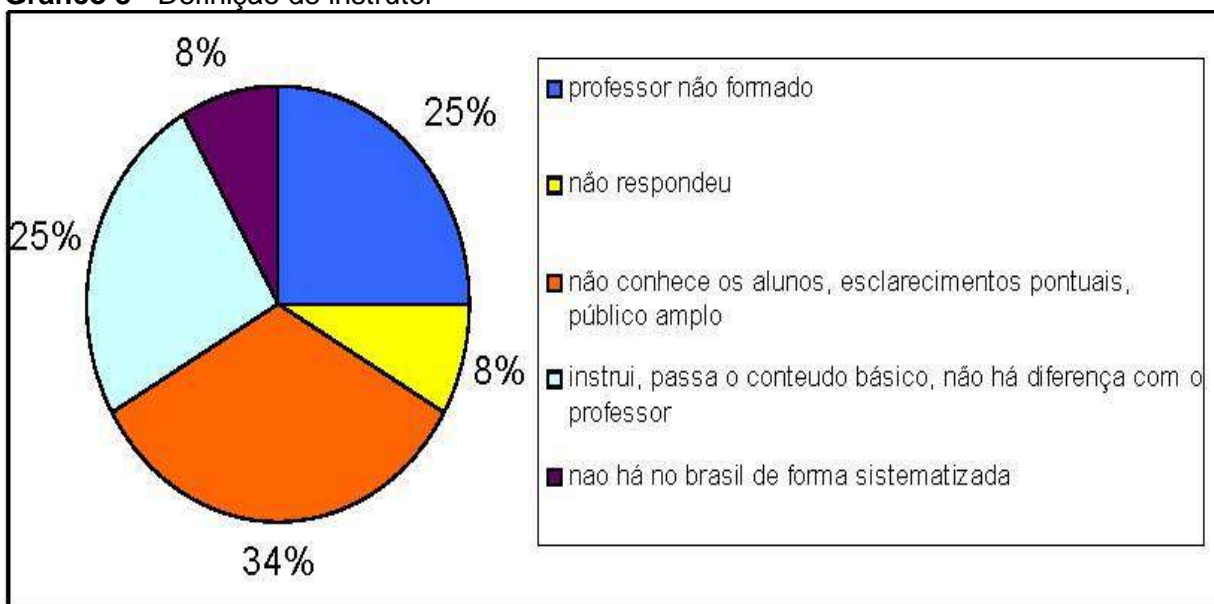


Gráfico 3 - Definição de instrutor



Dentro deste contexto, Sá et al (2003) relatam ser a favor da inclusão do xadrez nos currículos dos cursos de formação de professores (licenciaturas), em especial no Curso de Licenciatura em Educação Física, embora, fique claro que, pelas razões explicitadas anteriormente, a modalidade enxadrística supera o campo do esporte podendo ser inserido apenas como um jogo nos contextos escolar e do lazer. Para se tornarem professores desta modalidade, a qual também pode ser explorada nas mais diversas disciplinas como um recurso pedagógico, seria viável que os profissionais atuantes obtivessem a formação adequada.

Assim, superando-se a ideia de que o xadrez é apenas um esporte no contexto profissional ou competitivo, ocorre a necessidade de propiciar processos enxadrísticos de ensino e aprendizagem, englobando seus aspectos pedagógicos, culturais e científicos, tornando-o uma manifestação maior, capaz, inclusive de facilitar a educação. Platão (1987) em *A República*, já alertava sobre a importância do papel do professor na formação do cidadão.

Ao se pensar na função do técnico, tem-se que, nos desportos, um treinador ou técnico é o indivíduo responsável pela coordenação e direção das atividades de um time (equipe), ou de apenas um atleta. O treinamento exige o conhecimento de táticas, estratégias de jogo e também de competição, normalmente envolvendo a elaboração de esquemas, substituição de jogadores e outras ações dentro e fora do campo ou quadra. Uma boa parte dos treinadores é formada por ex-jogadores da modalidade em que estão envolvidos, podendo ou não ter formação acadêmica.

Ressalta-se, neste momento, o fato de aparecer separado o professor do técnico, e, segundo Barros (1998), esta questão acerca da preparação dos profissionais que prestam serviços à sociedade brasileira na área da educação física, tem estado em permanente discussão, como exemplificam os estudos de Costa (1988), Mariz de Oliveira (1988) e Barros (1993). É interessante salientar que até 1987 só eram oferecidos cursos de licenciatura em Educação Física, e complementarmente, o de técnico desportivo (Barros, 1998), o que pode ter gerado algumas discrepâncias em relação à atuação desse profissional, bem como, na sua formação.

Tani (1991) evidencia que no Brasil o profissional de educação física é conhecido como professor, sendo que a única possibilidade da existência profissional desta área focava-se na licenciatura. Assim, com este pensamento, as escolas de educação física, em nome de uma formação eclética do professor, acabavam lançando, no mercado de trabalho, profissionais despreparados, de perfis indefinidos e desorientados, em relação ao campo profissional. Diante deste impasse, surge a nova legislação, que reconhece o bacharel em educação física. Com a inclusão deste curso foi possível surgir propostas para melhor atendimento dos interesses dos alunos e, assim, melhor adequação ao mercado de trabalho.

Mas, não é apenas o profissional de Educação Física que atua com o jogo de xadrez, seja com o professor ou como técnico, como visto ao se analisar o perfil de formação dos participantes do estudo, o que pode, evidentemente, comprometer a boa atuação em qualquer contexto.

Dentro deste contexto, a pesquisa realizada por Piassi (2005), mostra o ensino de xadrez, o qual constatou que os professores estão desperdiçando o potencial pedagógico do jogo de xadrez nas salas de aula. Esta afirmação fundamenta-se na constatação de que se assemelham às aulas de educação física, em que o professor dá uma bola e manda as crianças jogarem futebol, sem que haja qualquer tipo de orientação. O autor salienta que, similarmente, alguns profissionais apenas deixam as crianças jogando e não exploram o valor pedagógico que o xadrez possui, não sendo possível desenvolver as competências com seus alunos. Esta pesquisa realizada pelo autor citado foi desenvolvida em Bauru e região, podendo constatar que os professores que utilizam o jogo de xadrez nas aulas não se encontram capacitados para isto e que, aqueles que estão capacitados, não compreendem exatamente sua noção pedagógica.

Ainda este mesmo autor ressaltou sua preocupação com esta questão, visto que o Ministério da Educação (MEC) está inserindo o xadrez em todas as escolas, e, assim como a inquietação que temos ele se pergunta: quem irá ministrar essas aulas? E a resposta mais condizente recai no professor de Educação Física, segundo o referido Ministério.

Uma discussão que vem tomando proporções que merece atenção é o fato de que o curso de educação física, não insere o xadrez como disciplina obrigatória no conteúdo do seu currículo, não sendo formado um profissional habilitado e reconhecido pelo MEC para atuar no ensino desta modalidade. Sendo assim, se faz presente a inquietação sobre quem, realmente, se encontra habilitado a ensinar o xadrez, já que isto não se encontra totalmente definido.

Com isso também se discutiu sobre o instrutor, quem recebe essa designação, e a resposta obtida na pesquisa de Christofolletti (2007) diz que essa pessoa, o instrutor, deverá passar alguma orientação sobre a modalidade, porém estas são feitas em forma de palestras, sem um público fixo, tomando-se como exemplo as instruções dadas durante alguns eventos, como nos projetos xadrez na praça, em que há sempre alguém que joga xadrez ficando à disposição dos participantes para sanar dúvidas, mas, sem um envolvimento direto e constante. Portanto, os diversos fatores que influenciam na prática do profissional do xadrez interferiram de alguma forma, na discussão com relação à questão do professor, técnico ou instrutor e seus ambientes de atuação.

Os cursos e suas grades curriculares nas regiões brasileiras: jogo de xadrez

Ao realizar um levantamento das grades curriculares em vigência, dos cursos de Licenciatura em Educação Física, de uma amostra de Universidades Federais, dos estados brasileiros, nota-se uma amplitude de componentes disciplinares destinados a esportes físicos, como por exemplo: danças, ginástica, lutas, capoeira, yoga, tai chi chuan, rugby, hóquei sobre grama, pólo aquático, surfe, canoagem, remo, trampolim.

No entanto se tratando de esportes da mente, em especial do xadrez foco deste capítulo, foi encontrada apenas uma Universidade Federal que apresenta em sua grade curricular uma disciplina de xadrez, um dado interessante quando se associa ao CREF e ao profissional habilitado a trabalhar ministrando essa modalidade esportiva. Assim no Curso de Graduação em Educação Física, na modalidade de

Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará - Campus de Fortaleza é oferecida a disciplina “O Ensino do Xadrez”, com carga horária de 64 horas. Vale destacar que esta disciplina não é obrigatória, apenas se encontra no rol de disciplinas optativa deste programa.

No entanto, é possível verificar que dozes universidades analisadas, apresentam em sua grade curricular, disciplinas (sejam obrigatórias ou optativas), sobre Jogos (Quadro 3), e assim pode-se inferir que o trabalho com jogos, sua importância e como deve ser utilizado o lúdico em sala é ressaltado.

Quadro 3 – Disciplinas relacionadas ao jogo de xadrez ou áreas afins

ESTADOS	UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS	
Alagoas	UFAL	Campus Maceió	Metodologia do ensino dos jogos e brincadeiras na educação física
Amapá	UNIFAP	Campus Macapá	Jogos e esportes de identidade cultural
Amazonas	UFAM	Campus Manaus	-
Bahia	UFBA	Campus salvador	-
Ceará	UFCE	Campus Fortaleza	O ensino do xadrez
Distrito Federal	UNB	Campus Brasília	-
Espírito Santo	UFES	Campus Vitória	Conhecimento e metodologia do ensino do jogo. Oficina de docência em jogos e brinquedos e brincadeiras infantis. ATIF da docência em jogos e brincadeiras.
Goiás	UFGO	Campus Jataí	Jogos e brincadeiras
Maranhão	UFMA	Campus São Luís	Fundamentos e metodologia dos jogos e brincadeiras
Mato Grosso	UFMT	Campus Cuiabá	Jogos cooperativos. Jogos brinquedos e brincadeiras populares
Mato Grosso do Sul	UFMS	Campus Campo Grande	Jogos, brinquedos e brincadeiras
Minas Gerais	UFMG	Campus Belo Horizonte	Atividade prática monitorada: jogos, ensino de jogos, brinquedos e brincadeiras.
Pará	UFPA	Campus Castanhal	-
Paraíba	UFPB	Campus de João Pessoa	-

Paraná	UFPA	Campus Curitiba	-
Pernambuco	UFPE	Campus Dois Irmãos	-
Piauí	UFPI	Campus de Teresinha	-
Rio de Janeiro	UFRRJ	Campus Seropédica	-
Rio Grande do Norte	UFRN	Campus Natal	Metodologia do jogo
Rio Grande do Sul	UFRGS	Campus Porto Alegre	-
Rondônia	UNIR	Campus Porto Velho	-
Roraima	UFRR	-	-
Santa Catarina	UFSC	Campus Florianópolis	Jogos e brinquedos da cultura popular
São Paulo	UNIFESP	Campus Santos	Fundamentos das atividades físicas e esportivas II – jogo
Sergipe	UFS	Campus Aracaju	-
Tocantins	UFT	Campus Miracema	Teoria e prática dos jogos

Foi verificado que apesar de apresentarem nomenclaturas diferentes, seguem um mesmo objetivo geral, o de difundirem a prática de Jogos no contexto da educação. Sendo assim, disciplinas como essas, poderiam abordar e instrumentalizar a prática do Jogo de Xadrez, pois ao se trabalhar com as regras do jogo para um adulto já é o ensinar o básico do jogo, para que ele ocorra no contexto do lazer, e no caso do ocorrer interesse por parte das crianças das escolas, estas podem ser direcionadas para uma prática mais incisiva, como ocorre com outras modalidades, sendo encaminhadas para a secretaria de esporte em grupos de aprofundamento.

Outra possibilidade é montar na própria escola um grupo para treinar o jogo, e assim as crianças certamente vai melhorar seu desempenho na modalidade e aprender com seus amigos e um professor capacitado para isso, que se envolva nessa empreitada.

Entretanto como seria apenas um dos esportes da mente, em específico um jogo de tabuleiro, apenas com a consulta do Plano Pedagógico de Ensino destas disciplinas, que pode ser atestado com exatidão, se o Xadrez é ensinado na

Graduação bem como outros tipos de jogos da mente são explorados nestas disciplinas acadêmicas.

A pesquisa e seus enfoques interdisciplinares

Os programas de pós-graduação stricto sensu tem um alto índice de competitividade nas universidades, em especial nas federais e estaduais, nas quais não ocorre a cobrança de mensalidade e assim, oportuniza a possibilidade de conquistar uma bolsa para a realização das pesquisas e participações em eventos acadêmicos, contribuindo para que ocorra o aumento da produção científica/acadêmica no país.

Diante deste panorama e buscando entender como encontra-se o jogo de xadrez neste cenário, quais são as pesquisas realizadas, quais as áreas de conhecimento que vem explorando esse conteúdo, realizaram-se uma busca no diretório de dados da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>), a pesquisa compreende os anos de 1992 até 2017, com o intuito de descobrir quais os cursos que estudam o jogo de xadrez, e assim teve o seguinte resultado.

No gráfico 4 é possível inferir que existe uma certa interdisciplinaridade na pesquisa com o tema xadrez, sendo interessante que a educação física não aparece como uma das protagonistas. É interessante enfatizar este ponto devido a ligação feita entre o profissional que deve atuar com o ensino desta modalidade, visto que as pesquisas não se encontram concertadas nessa área. Mas o número de pesquisas não é tão expressivo, diferente do que foi encontrado com relação as dissertações de mestrado, conforme o gráfico 5 mostra.

Gráfico 4 – Teses de doutorado



Gráfico 5 – Dissertações de Mestrado



Ao se fazer um levantamento referentes a dissertação de mestrado nota-se um número maior de pesquisas que abordam o assunto Xadrez, nas diversas áreas do

conhecimento apontadas no gráfico. Se a mesma pesquisa fosse estendida aos cursos de especializações poderiam aparecer muitos outros títulos, ainda mais ao se pensar nas infinidades de especializações que estão no mercado, a facilidade de cursar, visto os cursos online que adentram o mercado com força total, e, um ponto importante a exigência de um artigo como TCC para a especialização, facilitando para o aluno.

Considerações Finais

Neste capítulo foi feito um levantamento acerca a atuação do profissional que ensina o jogo xadrez em instâncias escolares e como a pesquisa com o tema xadrez vem sendo abordada nas diversas universidades brasileiras.

Faz-se importante destacar que a prática do jogo de xadrez, apresenta excelência e multiplicidade de benefícios no que concerne ao desenvolvimento pedagógico, cognitivo, psicológico e social. Isso pode ser confirmado empiricamente, por meio de pesquisas acadêmicas (artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado) que buscam consolidar a importância do ensino de xadrez nas escolas, assim como a sua prática em qualquer outro âmbito do conhecimento, de pesquisadores de variadas áreas do conhecimento (educação, informática, psicologia, exatas/ engenharias, dentre outras).

No tocante de disseminadores do jogo de xadrez estão envolvidos os técnicos desportivos, os instrutores e os professores, que apresentam nomenclaturas diferentes e funções distintas segundo dados coletados em na pesquisa de Chrsitofolletti (2007), e mostra que muitas vezes os próprios professores se confundem entre ser técnico ou instrutor, visto que suas funções se entrelaçam. Mas, é importante destacar que a atuação de técnico desportivo, só ocorre com a graduação em Educação Física, e o credenciamento pelo Conselho Regional de Educação Física – CREF, fato esse que de acordo com o exposto deve ser repensado, por mostrar que os cursos de graduação não se encontra estruturados para esta modalidade.

Ao analisar o ensino de xadrez em escolas, nota – se que não é apenas o profissional de Educação Física que atua com o jogo de xadrez, mas profissionais de distintas áreas do conhecimento como: direito, psicologia, computação, engenharia, pedagogia, matemática, dentre outras. Isso pode estar relacionado à reduzida disseminação do jogo de xadrez, nas grades curriculares acadêmicas, dos cursos de

Licenciatura e Bacharelado em Educação Física das universidades públicas brasileiras.

Sobre os parâmetros curriculares de curso de Educação Física de uma amostra de universidades públicas brasileiras, é possível notar que o Jogo de Xadrez, não é inserido como disciplina obrigatória nos conteúdos curriculares destas universidades. Apenas na Universidade Federal do Ceará é oferecida a disciplina “O Ensino do Xadrez”, que por sua vez, não é obrigatória, mas uma disciplina optativa.

Por fim, sobre a pesquisa acadêmica brasileira com a temática do jogo de xadrez, é possível identificar enfoques múltiplos e interdisciplinares.

Os programas relacionados à área do conhecimento da Educação Física, não são os principais, em número de dissertações de mestrados e teses de doutorados que tratam do xadrez. Assim de maneira geral na pós-graduação stricto sensu do Brasil (mestrados e doutorados acadêmicos), programas como: educação (matemática, pedagógica, física); informática; psicologia; psiquiatria; engenharias; estatística; letras; administração; dentre outros; compõe o rol múltiplo e interdisciplinar das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o Jogo de Xadrez.

Referências Bibliográficas

Alves, I. P. Níveis de construção espaço – temporal no jogo de xadrez e desenvolvimento de possíveis em escolares. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas – SP. 2006. 142 p.

Barros, J. M. de C. Preparação profissional em educação física e esporte: propostas dos cursos de graduação. **MOTRIZ**, Rio Claro, v. 4, n 1, Jun. 1998

Barros, J.M.C. Preparação profissional em Educação Física e esportes: Um estudo das principais oportunidades no Brasil e nos Estados Unidos. In: IV SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio Claro. **Anais do IV Simpósio Paulista de Educação Física**, 4, 1993, Rio Claro. Rio Claro: UNESP, 1993

Christofoletti, D. F. A. O xadrez nos contextos do lazer, da escola e profissional: aspectos psicológicos e didáticos. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências. Rio Claro – SP. 2007. 150 p.

Costa, V.L.M. **A formação universitária do profissional de educação física.** In: PASSOS (Org.). Educação física e esporte na universidade. Brasília: Universidade de Brasília, MEC, 1988.

França, C. S. O xadrez como ferramenta pedagógica para as aulas de educação física. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Educação Física

Escolar). Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. 2012. 30p.

Junior, F. H. A influência do jogo de xadrez trabalhado na educação física agindo principalmente como facilitador no processo de ensino aprendizagem. **Monografia** (Curso de Pós Graduação em Educação Física Escolar do Setor de Ciências Biológicas). Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR. 2012. 45

Marcellino, N. C. **Lazer e educação**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1990

Mariz de oliveira, J.G. **Preparação profissional em educação física**. In: PASSOS (Org.) Educação física e esporte na universidade. Brasília: Universidade de Brasília - MEC. 1988

PARTOS, Charles. **Vide Etude Systematique dès Éschecs, Martigny**. Edition A-C Suisse, 1978, 190p.

Piassi, E. A. **Xadrez: uma visão de ensino**. 2005. Disponível em: http://www.clubedexadrez.com.br/menu_artigos.asp. Acessado em 18 mar. 2007

Platão. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 1987.

Sà, A. M. et all. **Xadrez: Cartilha**. Brasília: Edição dos autores, 2003

Sá, A. O Xadrez e a Educação. Preto & Branco. **Revista Brasileira de Xadrez**, 1990, v.6 n.º 39 a 50. 1991, v. 7, n.º51 a 57.

SÁ, A. O Xadrez e a Educação: **Experiências nas Escolas Primárias e Secundárias da França**. Rio de Janeiro, 1988.

SALA, Giovanni & P. Foley, John & Gobet, Fernand. (2017). **The Effects of Chess Instruction on Pupils' Cognitive and Academic Skills: State of the Art and Theoretical Challenges**. *Frontiers in Psychology*. 8.

Schwartz, G.M. Atividades Lúdicas e Educação Física: possível dissonância?. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1997. 181f. **Tese** Doutorado em Psicologia - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Silva, W. da. Raciocínio lógico e o jogo de xadrez: em busca de relações. **Tese** (Doutorado). Universidade Estadual de Campina - Faculdade de Educação. Campinas – SP. 2010. 578 p.

Tani, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. ½, p. 61-69, 1991.

Vygotski, L. S. (1991). **A formação social da mente**. São Paulo - SP. Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 4 - QUESTÕES REFERENTES À SEXUALIDADE: PCNs E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹⁷

Ivan Fortunato

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997, p. 73).

Foi uma grande “sacada” – embora controversa – do Ministério da Educação (MEC) a formalização do que se chama de Temas Transversais (ora referidos apenas por TT) nos seus documentos oficiais. Assim, antes de adentrarmos nas discussões específicas deste capítulo que versa sobre TT, Educação Física Escolar e Orientação Sexual, no qual se apresentam assertivas e interrogações em defesa aos e reflexões sobre os TT, é preciso abrir parênteses para esclarecer que este texto foi concebido como uma conversa, praticamente informal, de professor para professor. Assim, a redação não é a acadêmica rebuscada, mas aquela utilizada nas salas de aula, no curso de licenciatura. E na sala de aula, devo alertar, jamais sou “linear”: minhas ideias vão e vêm, articuladas junto com as ideias que vêm e vão dos alunos... tudo isso porque acredito que uma sala de aula deve ser um espaço-tempo para pensar em conjunto sobre as mais distintas e complexas variáveis que compõem o exercício de ser professor.

Com tudo isso posto, podemos fechar os parênteses e retomar o texto-diálogo.

Aliás, importante evidenciar que o primeiro parágrafo, supostamente introdutório, foge do tema proposto. Foi uma forma de mencionar o assunto principal deste texto, sem, efetivamente, abordá-lo. Penso que, na aula, a Orientação Sexual

¹⁷ Publicado originalmente em livro impresso, com a seguinte referência: FORTUNATO, I. Questões referentes à sexualidade: PCNs e a educação física escolar. In: Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato. (Org.). **Contribuições da educação física escolar à prática transversal.** 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 45-62.

seria tratada da mesma forma: uma menção aqui, outra lá, mas incluída em outro contexto. Talvez meus colegas professores e meus alunos – futuros professores – nem tenham reparado nisso. Alguns, provavelmente, pensam que este “contorno” dado ao tema seja desnecessário. Outros, possivelmente, concordam: não há como ir direto ao ponto, quando se trata de Orientação Sexual... aliás, essa nomenclatura utilizada na redação dos PCNs requer que outro parêntese seja aberto, afinal, Orientação Sexual é também utilizada nos casos em que as pessoas são qualificadas como homo, hetero, bissexual etc. Por outro lado, a temática é tão complexa, controversa e interdisciplinar que, provavelmente, qualquer tipologia apresentada poderia ser contestada. Por isso, concordamos com a seguinte afirmação tecida por Ribeiro (2009):

Desta interdisciplinaridade, muito pode ser estudado: Práticas sexuais, Repressão sexual, Atitudes sexuais, Biologia sexual, Terapia sexual, Química sexual, Comportamento sexual, Relações familiares, Ética e moral sexuais, Educação sexual, Sexualidade e gênero, Higiene sexual, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Desenvolvimento sexual e História da sexualidade, dentre muitos outros (RIBEIRO, 2009, p. 130).

Frente essa complexidade e a possível ambiguidade da expressão Orientação Sexual adotada pelos PCNs, parece que Altmann (2001) encontrou uma boa terminologia, fazendo uso da expressão “questões referentes à sexualidade” para tratar deste TT – e esta é a melhor estratégia para ser utilizada.

Uma vez escolhida a forma de representar o TT podemos, então, abordar os objetivos principais deste texto-diálogo. O que se pretende aqui, em verdade, é instigar o pensar reflexivo sobre a prática docente, tratando da relação entre as atividades de sala de aula e os TT, especificamente este, que diz respeito às “questões referentes à sexualidade”. Não só isso, pois aqui, o diálogo imaginado está acontecendo com estudantes de licenciatura em Educação Física, portanto, as ideias não podem ser simplesmente generalizantes, mas focadas no cotidiano escolar porvir.

E foi precisamente das ocorrências complexas do cotidiano escolar que selecionei três questões para trabalhar reflexivamente o entrelaçar os temas referentes à sexualidade, a atividade docente e as aulas de Educação Física. Vejamos: (1.) Será que é necessário tematizar a aula para abordar o tema, isto é, deve-se falar sobre somente durante o momento de “educação sexual” ou “orientação

sexual”? (2.) Quando o assunto está evidência, precisa o professor repetir os lugares-comuns já conhecidos, tais como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e gravidez precoce? No entanto, apesar da importância dessas duas questões – por isso elas foram listadas como motivadores para este escrito –, a questão-chave deste diálogo (monólogo?) é: (3.) O que pode/deve o professor fazer quando o assunto referente às questões sexuais espontaneamente emerge durante sua aula?

Para tentar responder tais inquietações, o capítulo é conduzido da seguinte forma: (1.) as “questões referentes à sexualidade” na aula de Educação Física são abordadas teoricamente à luz dos PCNs; (2.) o tema, então, *migra* para o cotidiano escolar, momento em que minha própria experiência docente com o tema é apresentada e discutida; por fim, (3.) na tentativa de oferecer alternativas, apresentam-se algumas situações que, possivelmente, sejam vivenciadas pelos professores e futuros professores de Educação Física. Não há nenhuma intenção de apresentar respostas, mas questões que direcionem a reflexão, na busca de respostas. E podemos fazer isso juntos.

Educação Física Escolar, PCNs e Sexualidade

Atualmente, a escola tem sido apontada como um importante espaço de intervenção sobre a sexualidade adolescente que, nos últimos anos, adquiriu uma dimensão de problema social. Mais do que um problema **moral**, ela é vista como um problema de **saúde pública** e a escola desponta como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. A intenção de introduzir esse assunto no âmbito escolar torna-se evidente pela inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na forma de tema transversal (ALTMANN, 2003, p. 283, grifos da autora).

Para conhecer melhor o conceito de “sexualidade”, a partir de sua constituição histórica, recomenda-se a leitura de Altmann (2001, p. 577-579), professora formada em Educação Física que, há bastante tempo, tem se preocupado com essa relação entre sexualidade e Educação Física. Por isso, começamos este tópico com uma citação desta autora, cujo trecho reproduzido na epígrafe, apesar de ultrapassar uma década, ainda é atual. Ouso escrever que está em pauta e que, poucas semanas antes da redação deste capítulo (em meados de outubro de 2015), o termo “gênero” ganhou notoriedade, tomando parte da agenda social, por causa das discussões

travadas pelo fenômeno retratado na mídia¹⁸ como “ideologia do gênero” – no entanto, me esquivo do assunto: é muito recente, é muito polêmico e requer tempo de maturação reflexiva para poder deixar registrado uma opinião.

Assim, podemos considerar os escritos de Altmann (2003; 2001) como altamente pertinentes ao nosso diálogo, pois estes tecem juntos a Educação Física, os PCNs e as questões referentes à sexualidade. Eis como a autora, no começo deste século, relacionava o assunto com os PCNs:

O tema da sexualidade está na “ordem do dia” da escola. Presente em diversos espaços escolares, ultrapassa fronteiras disciplinares e de gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula pelos diferentes especialistas da escola; é tema de capítulos de livros didáticos, bem como de músicas, danças e brincadeiras que animam recreios e festas. Recentemente ela, a sexualidade, foi constituída, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em tema transversal (ALTMANN, 2001, p. 575).

Há dois parágrafos, vimos que o tema está efetivamente na ordem do dia. Ademais, somos obrigados a concordar que o tema está evidentemente presente no cotidiano escolar, nas dimensões mencionadas na citação e, cada vez mais, este tema tem sido mencionado, dialogado, discutido, praticado e experimentado em todos os níveis de ensino – para explicar porque isso tem ocorrido, só podemos elencar algumas conjecturas a respeito de pós-modernidade, influência dos meios de comunicação, banalização do corpo etc. etc., mas tudo isso é pouco profícuo; importa, neste momento, reconhecer que as questões referentes à sexualidade estão presentes na escola e que os PCNs as entendem como um TT, que deve, portanto, perpassar por todas as disciplinas curriculares.

Não obstante, vejamos as reflexões de Altmann (2001) após análise dos PCNs:

Todavia, apesar de destacar a importância de a Educação Física tratar sobre questões referentes à sexualidade, este tema não é relacionado aos conteúdos desta disciplina e tampouco há indicativos de como professores e professoras possam abordá-lo em aula (ALTMANN, 2001, p. 583).

¹⁸ Como visto, por exemplo, nos notórios sites de notícias uol, globo e estadão: <http://goo.gl/x0eZxZ>; <http://goo.gl/t2Q4EX>; <http://goo.gl/4gZ0yv>; <http://goo.gl/poJYA7>, acesso em set. 2015.

Este trecho citado “toca” o calcanhar de Aquiles da relação PCNs e a prática docente, afinal, uma coisa é declarar boas intenções em um documento norteador da profissão, outra coisa (bem distinta) é estabelecer condições para que a lista de intenções se verta em evidências no cotidiano escolar. Vamos entender isso que foi referido como “condições”. Geralmente, chamo isso de contingências do trabalho docente, isto é, tudo aquilo que diz respeito ao exercício da profissão, mas que se torna *invisível* à concepção de professor formada pelos estudantes, pelos gestores educacionais, pela sociedade e até mesmo pelos próprios professores – afirmo isso incorrendo risco de cometer o erro de apresentar uma afirmação generalizante, mas que se torna pertinente neste momento do diálogo. Por isso, costume, sempre que possível, alertar professores e licenciandos sobre essas invisíveis contingências da profissão, principalmente porque são elas que carregam forte potencial para frustrar a prática docente. O que tende a frustrar é justamente a falta de conhecimento dessas contingências no processo de aprender a tornar-se professor; muitas vezes, como professor de cursos de licenciatura, sinto como se estivesse falando teorias a respeito de uma escola que não existe em outro lugar senão protegida pelos muros da universidade.

Abre parênteses. Para não me alongar nesse ponto e perder o foco da discussão, é bastante mencionar algumas dessas contingências: salas de aula com 30 estudantes ou mais, excesso de aulas diferentes (por exemplo, em uma manhã, um professor tem seis aulas em seis níveis distintos, do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro do médio), muita burocracia de preenchimento de diários e planos de ensino, falta de recursos etc. Isso sem mencionar o que venho considerando como o maior complicador do trabalho docente, que é a própria lógica da escola: disciplinas isoladas de 45 ou 50 minutos, com temas que não se ligam e até se atrapalham, pouco tempo para andar, correr, brincar, comer, ir ao banheiro... na minha opinião, tudo isso provoca dois fenômenos que muitos educadores nomeiam como problemas: a indisciplina e o desinteresse. Fecha parênteses.

Em direção parecida, Ribeiro (2009) parece ter observado o mesmo calcanhar de Aquiles dos PCNs, ao afirmar que:

O advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pode ser considerado um avanço; no entanto, praticamente nada foi feito no

sentido de formar professores capazes de trabalhar questões de sexo e sexualidade na escola (Ribeiro, 2009, p. 138).

Em certo sentido, Moizés e Bueno (2010) parecem concordar com essa afirmação sobre a falta de formação e capacitação dos professores para tratar de TT, especialmente no que se refere às “questões relacionadas à sexualidade” que, muitas vezes, trazem assuntos delicados, controversos, incômodos, íntimos... para estudantes e docentes. Assim, esses autores apresentam a seguinte opinião:

A transversalidade implica a necessidade do professor não apenas dominar o conteúdo programático da matéria que é responsável, como exige conhecimento específico das disciplinas curriculares e habilidades para inserir temas transversais que fogem da especificidade que está habituado a lidar. O grande desafio é capacitá-lo para desenvolver um trabalho eficaz e esclarecedor sobre a sexualidade na escola. Faz-se necessário o preparo dos professores, tornando-os bem informados e conscientes da importância de sua área de atuação (Moizés; Bueno, 2010, p. 206).

Vimos que Figueiró (2009) corrobora com este ponto de vista, ao tecer a seguinte afirmação:

Sabemos que todo o processo formativo dos professores, tanto no Magistério, quanto nas licenciaturas, não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola. Portanto, é compreensível o sentimento de insegurança e a preocupação (Figueiró, 2009, p. 141).

Faz-se necessário apontar que tais afirmações são óbvias, quiçá carregam algumas concepções que, ousou escrever, equivocadas. A começar pela imposição de que é necessário capacitar os professores. Certo. Mas, COMO capacitar os professores? Será que os autores se referem a oferecer mais informação, mais apostilas, mais vídeos disponíveis na internet? Ou trata-se da oferta de treinamentos para discutir (hipoteticamente) o tema? Seria a Educação à Distância (cf. Rohden, 2009) a maneira mais adequada, ou mais aligeirada? Precisam os professores de mais informação? Será que os professores se sentem inseguros apenas porque não tiveram mais oportunidades de tratar do tema no curso de formação? Ou os professores preocupam-se por ser tratar de um tema que é um tabu social?

Em minha opinião, o que se faz necessário é superar essa concepção simplista de que os males da educação recaem sempre sobre a formação e atuação dos

professores, e que desconsidera as contingências do trabalho docente. Concordo que os PCNs e seus TT apresentam um avanço na concepção de educação, preocupando-se com a formação do cidadão. Também concordo que o documento apresenta possíveis *falhas* no que tange a operacionalização dos TT.

Afirmo isso, pois sou professor incapacitado para lidar com questões referentes à sexualidade. No entanto, não consigo afirmar que tal incapacidade tenha qualquer relação causa-efeito com meu curso de licenciatura em pedagogia, pois envolve toda complexidade do trabalho docente, incluindo suas contingências. Pois, mesmo tendo estudado “questões referentes à sexualidade”, ainda não creio que seja possível incluí-lo dentro da sala de aula. E sou receoso, mesmo atuando no ensino superior. Por tudo isso, discordo que seja uma simples questão de “formação de professores”. Para defender essa oposição apresento, no próximo tópico, minha própria experiência no que diz respeito às questões referentes a sexualidade, cotejando-a com as imposições da literatura sobre o tema.

Uma situação inesperada que um professor deve esperar

Sabemos que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular idéias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura (MEC, 2006, p. 57).

Tenho uma razão bastante interessante para iniciar este tópico com a reprodução de um trecho do caderno de “Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais”, publicado pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC: foi durante uma aula, no curso de licenciatura em pedagogia, que tratava dessa noção de currículo oculto, que vivenciei minha mais contundente experiência no que tange as questões referentes à sexualidade.

Tudo começou quando estava apresentando uma ideia possivelmente controversa sobre a necessidade de um professor assumir certa “neutralidade” religiosa, cultural, financeira, de política partidária, tipo de dieta, de time de futebol, de

opção sexual, racial etc., pois o cotidiano escolar é tão diversificado que, ao declarar nossas crenças/escolhas/opiniões/atitudes sobre estes (e outros) temas, incorremos o risco de frustrar, inibir, coibir, constranger, enfurecer... qualquer estudante ou grupo de estudantes. Como este é um texto-diálogo cheio de parênteses, apenas reforço que essa ideia nomeada de “certa neutralidade” e possíveis implicações ao trabalho pedagógico não deve ser compreendido como dogma, conceito ou teoria. Tal ideia foi uma ponderação que surgiu durante a aula em que discutíamos o papel do professor frente à diversidade, à tolerância e possibilidades de ação diante situações de preconceito (de qualquer natureza). O motivador dessa referida discussão foi justamente o currículo oculto mencionado no documento do MEC (2006), reproduzido na epígrafe.

Enfim, em algum ponto da aula, a novela das nove adentrou a conversa. Uma das estudantes mencionou o beijo romântico entre duas personagens do sexo feminino que há pouco seria televisionado, causando rumores nas redes sociais da internet e na mídia impressa e televisiva. O beijo romântico é uma das questões referentes à sexualidade, sendo que a estudante trazia a novela à mesa de discussões porque queria saber qual seria a forma mais adequada de se trabalhar a homossexualidade (masculina e feminina) quando o assunto aparecesse na escola de educação infantil em que trabalhava – e certamente surgiria, pois naquela escola (e em muitas outras, quase todas), a novela, os *reality shows*, os programas sensacionalistas, os de auditório, os *trend topics*, os *memes*, as *viralizações* da internet etc. todos adentram as aulas e os locais de convivência.

Aliás, essa questão da mídia e dos aparelhos de acesso à internet adentrarem a escola é algo inevitável. A mídia é algo do cotidiano e o cotidiano está sempre presente na escola. Porém, parece que a instituição se recusa a entender essa lógica, pois continua trabalhando de forma viciosa: o aluno vai para a escola e o que se “aprende” só faz sentido dentro da própria escola. Inclusive, em outro texto, menos informal e mais acadêmico, foi apresentada a ideia de uma possível *concorrência desleal* entre o universo tecnológico-virtual e a prática milenar da sala de aula, constantemente, querendo impedir que os estudantes utilizem seus *gadgets* na escola (Fortunato; Penteado, 2015). Com esse desvio de percurso, quero ressaltar que a pergunta feita pela estudante de pedagogia, preocupada com questões importantes, demonstrava efetiva compreensão do papel político do professor e da sua responsabilidade na formação da cidadania. Por isso, sua pergunta foi de grande valor

e merecia um debate consubstanciado, interagindo meu (suposto) conhecimento de teorias educacionais com a vivência dos colegas, vários estudantes de pedagogia que já militavam na educação infantil, como estagiários ou efetivos, desde a formatura no magistério, anos atrás.

No entanto, essa menção ao beijo romântico entre duas mulheres, que se avizinhava na mídia, e a importante preocupação da estudante-professora não incitaram um produtivo debate a cerca de ideologias, crenças, práticas etc, mas, antes, tal situação desencadeou uma atitude que, em quatro anos como professor do ensino superior, (três anos como estudante de pós-graduação, quatro anos como aluno de graduação, 13 anos como aluno da educação básica...) jamais havia presenciado. Assim que a questão da homossexualidade foi posta à mesa, outra estudante, de repente, levantou-se para falar, aliás, esbravejar sobre suas crenças e sentimentos a respeito desse “absurdo” que seria exibido pela novela das nove. Sua fala, constantemente, citava o livro sagrado de sua religião e os ensinamentos proferidos pelo seu líder religioso durante os encontros semanais em seu local venerado. Tornava-se evidente que qualquer questão referente à sexualidade somente era aceitável se fosse compartilhada entre um homem e uma mulher. E tudo isso apenas ratificava o quanto o cotidiano permeia a educação formal e o quanto as questões referentes à sexualidade estão – perdoem o trocadilho – intimamente ligadas à cultura e às crenças pessoais. E esses são temas transversais que, segundo os PCNs, todos os professores da escola básica devem trabalhar em suas aulas... mas, se não o fazem, é porque não tiveram formação o suficiente – dizem.

Naquela aula, enquanto a aluna profanava o beijo romântico das duas mulheres, ela não foi interrompida por mim, tampouco permiti que nenhum outro estudante a confrontasse, pois sabia que isso poderia criar um campo de guerra (metaforicamente, claro). Somente ao final de seu solilóquio, pedi permissão para falar. Minha estratégia, naquele momento, foi a de recuperar a (possível) ideia de neutralidade docente, informando-a que ela estava em um curso que a preparava para ser professora e, como tal, será praticamente inevitável o convívio com crenças distintas e até divergentes, diferentes comportamentos e concepções sobre sexualidade, religião, mitos etc. E tais diferenciadas formas de ser, serão experienciadas no convívio com colegas, alunos e/ou pais. Daí, questioneei a toda sala, qual poderia/deveria/seria a postura adotada, enquanto responsável pela formação da

cidadania e preparação para o trabalho de nossos estudantes, quando esse assunto, de repente, emergisse na sala de aula?

Ao reviver tal episódio, modificado pelo tempo e pela necessidade de uma escrita lógica e coerente, recordo o quão desconfortável foi a discussão sobre um beijo. Isso porque tal situação não foi somente objetiva, tampouco cognitiva apenas, na qual eu, enquanto professor, poderia sanar uma dúvida apresentada por uma estudante. Afinal, questões referentes à sexualidade são inerentes às crenças, cultura, experiências, religião, conflitos internos, emoção, afetividade, identidade, idiossincrasias... tatear por este assunto, em sala de aula, é altamente delicado. Naquele momento, acabei agindo conforme geralmente se age: contorna-se o assunto, esperando seu arrefecimento, mas não antes esclarecendo que nós, professores, deveríamos nos indignar menos com um beijo afetuoso e mais com a selvageria causada pelas camisetas de futebol: existe sentido em levar socos e pontapés por causa de um distintivo? Correndo o risco de ser contrário a alguém, afirmei que deveria ser muito mais fácil entender o afeto entre dois seres humanos do que linchamentos covardes No entanto, parece que o beijo, uma questão relacionada à sexualidade, causa mais transtornos. A futuros professores, inclusive.

Não obstante, essa situação vivida trouxe inúmeros aprendizados: (1) questões relacionadas à sexualidade são, provavelmente, o mais subjetivo dos TT; (2) não é aconselhável abordar o tema sem contextualizá-lo devidamente, pois se trata de uma temática presente no cotidiano escolar que, inevitavelmente, se manifestará, em algum momento, de forma velada ou expressa. Por isso, é melhor antecipá-la, incluindo este (e outros) TT no planejamento escolar e pensar em formas colaborativas de se trabalhar com a complexidade deste tema, envolvendo todos os professores, coordenação, direção, pais e responsáveis, enfim, toda comunidade escolar. Mesmo ciente de que isso não acontece e, dificilmente acontecerá da forma imaginada, torna-se fundamental que o tema seja exposto: reconhecê-lo expressamente será menos problemático do que varrê-lo para debaixo do tapete, sendo repentinamente surpreendido – como eu fui; e (3) a dificuldade de se trabalhar com esse TT nas instituições de ensino não é diretamente proporcional à quantidade ou qualidade da formação do professor, mas, antes diz respeito às contingências do trabalho docente. Não só isso, pois envolve o íntimo de cada um. Afinal, não se trata apenas de desmistificar o mito da cegonha...

Esses aprendizados me colocam diante um novo desafio: como, então, tirar este TT da carta de intenções, tornando-se presente e evidente no cotidiano escolar? No próximo tópico, apresento algumas atividades sugeridas pela literatura, cotejando-as com o que pode ser aprendido da reflexão sobre minha própria vivência – quiçá consiga apresentar algo que seja útil para algum colega de profissão.

Trabalhando com questões referentes à sexualidade no cotidiano escolar

Os alunos de 3ª série faziam uma atividade em grupo, a fim de aprenderem a procurar palavras no dicionário. De repente, a professora começou a ouvir rizinhos e, ao indagar sobre os motivos do riso, alguém explicou que era porque estavam procurando as palavras: pinto e boceta. Então, ela foi até a lousa, escreveu ambas as palavras no quadro e pediu para o aluno ler o significado apresentado pelo dicionário e ia escrevendo para todos acompanharem. Ficou escrito que pinto é o filho da galinha, ou franguinho e que boceta é uma caixinha redonda ou oval. A professora falou mais ou menos assim: “Viu, gente, o que significam essas palavras? Não é nada do que vocês estão pensando!” [...] A professora perdeu uma oportunidade de conversar tranquilamente sobre os nomes científicos e os apelidos dados aos órgãos sexuais. Fazê-lo, ajudaria os alunos a encararem com naturalidade estes termos e, portanto, contribuiria para a Educação Sexual dos mesmos (Figueiró, 2009, p. 148-149).

Até este momento do texto diálogo, vimos a relação que há entre (1) os documentos oficiais, norteadores do currículo e da prática docente, (2) as questões referentes à sexualidade e (3) uma experiência minha, vivida e sentida em primeira pessoa enquanto professor universitário, buscando compartilhar, com o leitor-interlocutor, as dificuldades enfrentadas diante este tema. Por isso, iniciamos este tópico com uma citação que pretende indicar dois erros cometidos por uma professora da terceira série (hoje nomeada como quarto ano), frente uma situação envolvendo questões referentes à sexualidade dentro de uma sala de aula, frequentada por crianças entre oito e dez anos de idade.

Para a autora da citação, essa professora cometeu dois erros pedagógicos: (1) pedir aos alunos a definição dada pelo dicionário aos termos geradores dos risos, e compartilhar essas definições com toda a sala, escrevendo-as na lousa e, (2) perder a oportunidade de explicar que os órgãos sexuais são “cientificamente”(?!) nomeados de pênis e vulva, mas popularmente chamados de pinto e boceta justamente por analogia aos significados expressos no dicionário. A professora errou, pois “perdeu

uma oportunidade” de fazer com que seus alunos passassem a tratar esses termos referentes a questões sexuais com naturalidade, pois, para Figueiró (2009, p. 148): “uma pergunta feita por uma criança pode ser uma ‘porta’ para um bom e proveitoso bate-papo sobre sexualidade”.

Do meu ponto de vista, considerando a situação conforme descrita, a hipotética professora teve duas atitudes pedagogicamente assertivas: (1) pedir aos alunos a definição dada pelo dicionário aos termos geradores dos risos, e compartilhar essas definições com toda a sala, escrevendo-as na lousa e, (2) seguir com sua aula, evitando possíveis polêmicas que poderiam ser geradas a partir de ambiguidades sobre um assunto, que é tabu social. Por exemplo, uma dessas alunas da terceira série, sempre que chega a sua casa é recebida pelos pais com abraços, beijos e uma pergunta, com o objetivo de expressar carinho e interesse pelas atividades da filha, que é: “o que aprendeu na escola hoje? “... e a garotinha responderia: “hoje a ‘tia’ ficou falando sobre pintos e bocetas, vulvas e pênis”... Da minha particular experiência, uma pergunta sobre questões referentes à sexualidade, feita por qualquer estudante, de qualquer idade, frequentando qualquer nível e modalidade de educação formal, pode ser “uma porta” para difíceis enfrentamentos sobre crenças, moralidade, identidade e repressões...

Com relação às aulas de Educação Física que, geralmente acontecem em amplos espaços, como quadras poliesportivas, ginásios, nos pátios etc. pode ser que o/a professor/a não se depare com uma discussão sobre terminologias para órgãos sexuais. No entanto, veja que curioso: quando somos frustrados ou ficamos bravos com algo ou alguém, acabamos gritando algum “palavrão”, “palavra de baixo calão” ou “besteira”... aqui e ali, adultos punem – com broncas ou castigos – quando crianças fazem uso desses “palavrões”, além de chamá-las de “boca suja”. E praticamente todas essas “besteiras” dizem respeito a questões referentes à sexualidade. Ao considerar tudo isso como válido, ratificamos a ideia de que a sexualidade é tema delicado, pois, além do que já discutimos até aqui, devemos acrescentar o adjetivo “sujo”.

Assim, de imediato, reitero a afirmação de que professores de Educação Física Escolar não lidam com terminologias de questões referentes à sexualidade. Afinal, não é raro que as crianças e os jovens gritem “besteiras” quando perdem um gol no futebol, são eliminados do jogo de queimada, erram um saque no voleibol... ou gritam contra o colega que errou um passe, foi lento na corrida de revezamento etc.

Ainda, docentes de Educação Física, porque suas aulas quase sempre envolvem movimento e a interação, tem que lidar com situações de corpo, incluindo o toque. Assim, é comum presenciar situações em que meninos e meninas se distanciam em grupos distintos, ou momentos em que se misturam e até trocam carícias, se abraçando e se tocando. Outras situações envolvendo o corpo estão relacionadas aos alunos púberes, com os quais os professores têm que lidar com as difíceis relações que há entre as meninas que já começaram a desenvolver seus seios e as que ainda não alcançaram tal estágio de desenvolvimento biológico – o mesmo com meninos que, às vezes, orgulham-se dos recentes pelos nas axilas, no buço e no púbis, podendo até se sentirem mais poderosos do que os outros. E tantas outras situações referentes à sexualidade.

E ao tratar disso nesse texto-diálogo, é quase certo que os licenciandos perguntariam coisas do tipo: “o que fazer quando um menino gritar ‘caralho’ no jogo de basquete?”; “devo permitir que dois estudantes deixem de participar das atividades em equipe, para ficarem abraçados no canto da quadra?”; “qual minha atitude quando perceber que os mais desenvolvidos agridem psicologicamente os que ainda não atingiram a puberdade?”; “dois adolescentes do último ano do ensino médio são namorados, como faço para chegar até eles e discutir sobre DST e gravidez?”. Perguntas fundamentais, direcionadas ao cotidiano escolar e sobre a profissão docente. Contudo, somente posso oferecer uma resposta praticamente frustrante: “não sei”. Prefiro negar uma resposta a oferecer saídas como a que foi expressa na passagem seguida:

Outra estratégia que também tem se mostrado fundamental e imprescindível, na Educação Sexual, é a dramatização. Como exemplo, pode-se pedir aos alunos para dramatizarem a conversa entre duas amigas, no qual uma delas está em dúvida se concorda em transar, ou não, com o namorado; a situação de uma garota tendo que contar para o namorado e, depois para a mãe, que está grávida; a situação de alguém que transou sem camisinha e está apavorada, ou apavorado, diante da possibilidade de estar com AIDS, ou diante da possibilidade de estar grávida, ou ter engravidado a namorada e assim por diante. É útil repetir a encenação com as pessoas trocando de papéis e, sempre ao final de uma dramatização, tanto os atores, quanto os alunos que assistiram, devem ter oportunidade para falar sobre como se sentiram e que pensamentos elaboraram durante o momento em que a encenação ocorreu (Figueiró, 2009, p. 153-154).

Com isso, ao longo de todo seu texto a respeito de como educar sexualmente no espaço da escola, Figueiró (2009) enumera diversas atividades: dramatização, desenho, debate etc. todas descontextualizadas e apresentadas de forma bem genérica. Ainda, sugere que as crianças desenhem o corpo do homem e da mulher, incluindo a genitália e seu nome; sugere que se palavras como *boceta* e *pinto* aparecem durante uma aula, o/a professor/a aproveite a situação para conversar abertamente com a sala toda a respeito das mais distintas formas de referência aos órgãos sexuais; recomenda, como vimos, que adolescentes dramatizem a situações relacionadas a transar ou não transar; descreve o uso de uma atividade denominada “questionário”, na qual os alunos devem anotar verdadeiro ou falso para assertivas como “a masturbação é normal”; “masturbação não faz com que a mulher tenha orgasmo” e “somente um pênis grande satisfaz uma mulher”.

Contudo, todas as atividades enumeradas recaem sobre a ideia de que *o/a professor/a pode e deve fazer uso de tais atividades para educar sexualmente seus estudantes*. E como todas resultam de relatos de experiências bem desenvolvidas por estudos universitários, conduzidas em locais específicos, com objetivos específicos, a autora acredita oferecer soluções práticas (e até mágicas) para docentes que acreditam na capacidade formativa dos TT e desejam incluí-los em suas aulas.

No entanto, não consigo acreditar que seja somente uma questão de capacitar mais os docentes. Por isso, desde o começo deste (e outros) textos-diálogos, de professor para professor, tenho batalhado pela “desatomização” da prática docente. Isso quer dizer que a hipotética professora, diante pintos e bocetas geradores de risos constrangidos de crianças à beira de iniciarem suas próprias experiências em questões referentes à sexualidade (isso inclui masturbação, beijos, sonhos, curiosidades, acesso a vídeos, fotografias e textos, indagações, descobertas e até mesmo relações sexuais), até poderia iniciar um honesto e aberto bate-papo sobre as mais variadas formas que as pessoas utilizam para fazer referências aos órgãos sexuais humanos. Mas, insisto e persisto, ela somente poderia fazê-lo se a escola tivesse preparada para isto, se ela tivesse tido a oportunidade de explicar aos pais e responsáveis que este é um dos TT que devem ser trabalhados em sala de aula, se ela conhecesse cada um dos seus alunos, a ponto de saber se seria permitido “tocar” este tema tão delicado, tão íntimo, mesmo que seja tão publicamente exposto.

Por isso, não é difícil imaginar a seguinte situação (fictícia?): um professor extremamente capacitado na sua área de atuação, ciente de suas responsabilidades

de formação para cidadania e para o trabalho, bem-intencionado e interessado em articular os temas transversais em suas aulas (etc.), resolve trabalhar de forma democrática e dialogada, partindo da experiência e do conhecimento de seus alunos. Em determinada aula, no segundo ano do ensino fundamental, a sexualidade aparece no questionamento de uma criança, que acaba por despertar curiosidades nos demais colegas. Este professor, bem formado, bem-intencionado, livre de tabus e preconceitos, ajusta a linguagem e conversa abertamente sobre o assunto com as crianças. Seu objetivo é orientar as, de forma a desmistificar os tabus que gravitam ao redor do tema “sexo”, pois acredita que quanto mais as coisas são “escondidas” das crianças, mais elas terão interesse em saber, buscando, fora da escola e do ambiente familiar, saber sobre as coisas da vida, especialmente no que toca as questões referentes à sexualidade...

O professor, então, procura responder às curiosidades de seus alunos, adotando postura profissional e adaptando as informações à realidade vivida pelas crianças. Estas descobrem coisas fundamentais sobre a sexualidade, compreendendo-a além dos mais notórios tabus de “serve para procriação”, “é coisa suja”, “isto não é coisa de criança”, “faz a mão ficar peluda” etc. etc. As crianças, por sua vez, fazem como a menina hipotética do caso pinto/boceta e compartilham o aprendizado em casa... e, nesta casa, esse assuntos são proibidos, não se deve falar nem pensar sobre... Desenhar o desfecho desta situação é o dever de casa, um caso que futuros e atuais professores reflexivos devem se debruçar sobre e, se sentirem que podem e devem fazer algo, por que não levar este TT e as ocorrências aqui relatadas ou imaginadas até a direção da escola e a reunião de professores?

Concluindo (?)

Para algumas pessoas, a sexualidade é entendida como uma questão privada, pessoal e íntima, e a escola como uma instituição formal responsável pelo ensino de determinadas disciplinas. Portanto, entendem que falar sobre sexualidade é papel da família e não da escola (Silva, 2011, p. 146).

O trecho apresentado na epígrafe foi escolhido por apresentar uma relação que pretende separar a formalidade da escola da intimidade familiar, na qual estariam presentes as questões referentes à sexualidade. O tema é apresentado como se a escola estivesse negando uma responsabilidade que é dela, como se à escola já não

coubesse este e tantos outros desafios, cada vez mais delegados à instituição – dita formal. Para afirmar isso, é preciso tomar emprestadas as palavras de Nóvoa (2007):

No meu último livro, faço uma crítica ao que chamo de “transbordamento da escola”. Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2007, p. 6).

Isso posto, faz-se necessário retomar a epígrafe, pois concordo que é preciso combater o “transbordamento”. O que incomoda no trecho citado na epígrafe é o “portanto”, estabelecendo causa-efeito, como se a sexualidade não fosse tratada na escola porque “pensam” que este é um assunto a ser tratado na intimidade do lar. Essa redução causa-efeito apenas ratifica que não há preocupação com as contingências do trabalho docente, nem com o “transbordamento” das responsabilidades escolares apresentadas agora, no final do texto-diálogo.

Como acredito que uma boa aula não deve encerrar sem antes recapitular o que foi abordado, acredito que este-diálogo deve seguir este princípio, pois não gostaria de encerrar sem antes “amarrar” alguns “nós” que (provavelmente) ficaram soltos pelo “caminho”. Outro princípio que acho fundamental é que a conclusão não seja o fim, mas, antes um momento de criar possibilidades para o encontro seguinte, permitindo a reflexão e novas indagações sobre o assunto discutido e outros.

Assim, voltamos ao primeiro tópico, no qual tratamos da relação entre Educação Física na escola, PCNs e um TT específico: questões referentes à sexualidade, que, no documento oficial foi nomeado como orientação sexual. O que foi evidenciado, neste primeiro momento, é que o documento é importante, mas parece apresentar-se como uma “carta de boas intenções”, pois pouco trata da questão prática dessa temática tão delicada, deixando, para os docentes, toda responsabilidade de orientar sexualmente seus estudantes da educação básica. Mesmo que sugestões de “como proceder” apareçam no documento, não há nada que

mencione as possíveis implicações de se tratar de questões relacionadas à sexualidade dentro das salas de aula, seja de Educação Física, seja de qualquer disciplina, em qualquer nível ou modalidade de ensino (formal). Aliás, algumas situações são propostas como exemplos, mas sem qualquer contexto, como esta:

Por exemplo, na discussão sobre a virgindade entre um grupo de alunos de oitava série com seu professor abordam-se todos os aspectos e opiniões sobre o tema, seu significado para meninos e meninas, pesquisam-se suas implicações em diferentes culturas, sua conotação em diferentes momentos históricos e os valores atribuídos por distintos grupos sociais contemporâneos. Após essa discussão é uma opção pessoal do aluno tirar (ou não) uma conclusão sobre o tema virgindade naquele momento, não sendo necessário explicitá-la para o grupo. Já no espaço doméstico o mesmo tema, quando abordado, suscita expectativas e ansiedades dos pais, questões muito diferentes das discutidas em sala de aula (Brasil, 1997, p. 83).

Em que momento e porque o professor discutiria sobre virgindade? E que discussão é essa, senão aquela imaginada roda de conversa, na qual todos falam e todos são ouvidos?

Por causa dessas e tantas outras inquietações que o texto-diálogo foi direcionado para minha própria experiência como professor “habilitado” para a docência na educação básica e no ensino superior, justamente para corroborar com as ideias trazidas na primeira parte do texto-diálogo: quando se trata de questões referentes à sexualidade, não se trata apenas de inserir o assunto no currículo da disciplina, ou de abordá-las por meio de uma conversa esclarecedora e aberta. Trata-se, muito menos de propor a dramatização entre duas adolescentes conversando sobre transar ou não com o namorado (cf. Figueiró, 2009, p. 153, já citada aqui), ou de ir além das questões biológicas (como reprodução) e de saúde (como prevenção de DST), como propõe Silva (2011), no mesmo texto do qual retirei a citação reproduzida na epígrafe. Tratar de sexo na escola, ou em qualquer outra instituição formal requer considerar todas as contingências. Por isso foi afirmado que se trata de um trabalho em conjunto; se não for colaborativo (pois, infelizmente, há pouca colaboração entre docentes), deve ser ao menos expresso e explicitado a toda comunidade escolar.

Na terceira parte, na qual poderia ter lançado alguma luz sobre a prática do professor de Educação Física, optei por ser coerente com a profissão docente. Isso quer dizer que minha opção foi a de alertar sobre as “contingências” de nosso trabalho

que, em absoluto, não é apenas aquele de “passar matéria, lição e dar provas”. Há muita coisa que adentra a sala de aula, por meio de crenças, experiências, mídia, família etc., que acaba incorporando o processo linear de ensino-aprendizagem, que se espera dos professores. Há muita coisa fora da sala de aula, que ajuda ou importuna nosso trabalho, sejam burocracias, novas diretrizes, material pronto, cronograma apertado, provas oficiais e assim por diante.

Há, ainda, muita literatura no curso de formação de professores, seja na licenciatura, pós-graduação ou na própria formação continuada, na qual são oferecidas, aos professores em exercício, possibilidades de atualização na sua prática pedagógica. Arrisco errar, mas tenho notado que toda essa oferta de desenvolvimento profissional tende a apresentar novidades para a sala de aula, que nem as atividades que se tornaram, aqui, neste texto-diálogo, exemplos desse desenvolvimento, que ignora as “contingências”.

Assim, neste momento de dialogar com professores e futuros professores por meio da escrita, preferi “ficar do lado” de meus colegas de profissão que, diariamente, se esforçam para lidar com as complicadas contingências do cotidiano escolar, pois tem como objetivo educar, para a cidadania, para o trabalho, para a vida. Por isso, não trouxe uma listagem de atividades para que os professores de Educação Física tratem de questões referentes à sexualidade com seus estudantes. Por outro lado, ao compartilhar minha experiência, espero ter demonstrado como inserir este TT no cotidiano escolar: com muita insistência, persistência, e a busca por um trabalho coletivo que, muitas vezes, se torna um trabalho solitário, mas avalizado por toda comunidade escolar. Ai sim, podemos tentar tatear pelo tema, propondo o momento, antes de surpresas... que sempre farão parte das “contingências” de nosso trabalho.

E o sinal toca, recreio...

Referências

Altmann, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003.

Altmann, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual** – livro 10.2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Figueiró, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.) **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum.** Londrina: UEL, 2009, p. 141-171.

Fortunato, I.; Penteadó, C. L. C. Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. **ETD - Educação Temática Digital,** Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 377-393, ago. 2015.

MEC. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

Moizés, J.S.; Bueno, S.M.V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev. Esc. Enferm USP,** Ribeirão Preto, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

Nóvoa, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO, 2007.

Ribeiro, P.R.M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.) **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum.** Londrina: UEL, 2009, p. 129-140.

Rohden, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan./abr. 2009.

SILVA, F.F.. Lições de sexualidade na escola. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig.(org.) **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** Uruguaiana: Unipampa, 2011. p. 146-157.

CAPÍTULO 5 - LA INVESTIGACIÓN EN ACTIVIDAD FÍSICA EN ESPAÑA. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

Javier Cachón-Zagalaz
Maria Luísa Zagalaz-Sánchez

La Actividad Física (AF), ha jugado un papel fundamental en el desarrollo humano y se ha adaptado a las necesidades de las personas adquiriendo un gran reconocimiento social por su importancia para mantener una buena salud y calidad de vida (CDV), además de haber obtenido un papel determinante en los nuevos conceptos de estética corporal (Zagalaz, Cachón, & Lara, 2014). En este sentido la Educación Física (EF) y el Deporte que se practican en las edades escolares, la formación de su profesorado y la investigación sobre estos conceptos, conforman su desarrollo y conocimiento, por lo que en este capítulo trataremos de plasmar de qué hablamos y como los transmitimos.

La investigación en EF y Deporte en España, goza en la actualidad de gran prestigio y de numerosas publicaciones como resultado de los trabajos que se realizan.

El profesorado universitario de EF, que es mayoritariamente quien investigado su carácter de personal docente e investigador (PDI), se encuentra dividido por adscripción administrativa a dos áreas diferentes de conocimiento. De aparición, relativamente reciente (RD 1888/1984 que estableció en su anexo el catálogo de áreas de conocimiento), dichas áreas son: *Didáctica de la Expresión Corporal (DEC)* con código 187, que nace en las antiguas Escuelas de Magisterio, hoy convertidas en Facultades de Educación, y *EF y Deportiva (EFD)*, con código 245, cuya docencia está adscrita en general a las Facultades de Ciencias de la AF y el Deporte.

La primera área, DEC, tiene un carácter tradicionalmente didáctico, de ahí su apelativo inicial, y el término expresión corporal le fue impuesto por quienes decidieron que era más global que el de EF. Con el devenir de los años, el profesorado no parece estar de acuerdo con esa denominación y preferiría que esta área se llamara *didáctica de la EF y el deporte*, dado que recoge precisamente esos contenidos. El área de EFD, se ocupa de conceptos más teóricos y epistemológicos, aunque en realidad lo que trata fundamentalmente es el entrenamiento y la gestión deportiva, algo que el

profesorado de la otra área hace también en función de sus intereses y motivaciones profesionales e investigadoras, lo mismo que ocurre de forma inversa.

Ya en 2002, Vizuite afirmaba que la EF se encontraba en uno de los momentos más complejos y problemáticos de su corta historia. En el origen de esa situación estaba su propia definición como disciplina docente con contenidos propios de educación, la formación de los profesores, la ubicación y su reconocimiento definitivo como materia con un contenido educativo troncal del currículum, la crisis de identidad de los profesores, atrapados entre las exigencias y la presión del deporte y su propia revalorización como enseñantes de una EF de calidad que sea capaz de responder a las demandas sociales de salud y de CDV. Por último, se refería el autor a las exigencias de una investigación hacia la propia esencia de la disciplina que permita conocer las exigencias curriculares, la actividad del profesorado y las vivencias del alumnado.

Actualmente, al margen de los intereses por mejorar los planes de estudio, la formación de los docentes y la propia docencia, la obligatoriedad de investigar del profesorado universitario y hacer públicos esos trabajos para obtener los tramos de investigación que, en su caso, concede la CNEAI (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora), ha conseguido que los profesores de EF se conviertan en grandes productores de trabajos que tienen un elevado sesgo hacia la salud, dado que la existencia de muchas más revistas en ese campo facilita su difusión.

La investigación sobre los contenidos de educación en general y de EF en particular, de forma independiente y/o relacionados, es bastante más escasa, sobre todo por las dificultades en su publicación dado que las revistas de educación y de EF son más escasas, tienen menos índice de impacto y presentan más complicaciones a la hora de aceptar los trabajos. Además, las revistas de educación tienden hacia ese campo general y no hacia la especificidad que conllevan la EF y el Deporte.

Al margen de estas dificultades, es de justicia reconocer que el profesorado hace grandes esfuerzos por indagar en ámbitos educativos y relacionar la educación y la EF con la salud a fin de mejorar la práctica de AF, el deporte base y de rendimiento, los aspectos recreativos de la EF y en definitiva, la CDV.

Conceptos: Educación y Actividad Física (Educación Física y Deporte)

Como quiera que los conceptos de Educación y EF son inseparables en el ámbito educativo y que el personal docente e investigador, sus líneas de indagación

y los posgrados en los que transmiten sus conocimientos (másteres y doctorados), son los pilares en que se apoya la educación superior, trataremos en estos apartados de destacar cada uno de ellos, desde lo general a lo específico. Para ello empezaremos por el término educación.

Educación, del lat. *educatio*, *-ōnis*, en el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua (RAE, 2014) tiene cuatro acepciones: 1. f. Acción y efecto de educar. 2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. f. Instrucción por medio de la acción docente. 4. f. Cortesía, urbanidad.

Partiendo de estas definiciones concluimos que es la acción de enseñar y el efecto de socializar que conllevan la crianza de los niños y su instrucción mediante la acción docente y en este punto es donde la formación del profesorado resulta determinante, siendo a todas luces necesario investigar sobre todo ello con el objetivo general de mejorarlo.

La *Actividad Física*, se considera cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía. Aplicada en intensidades adecuadas proporciona al organismo estímulos para su adaptación y fortalecimiento, pero practicada sin planificación o en dosis inapropiadas, constituye una de las primeras causas de lesiones y factor de riesgo cardiovascular. De ahí la importancia de su educación y correcto entrenamiento. En este sentido, se ha observado que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial (6% de las muertes registradas en todo el mundo). Además, se estima que la inactividad física es la causa principal de, aproximadamente, un 21%-25% de los cánceres de mama y de colon, el 27% de los casos de diabetes y más o menos el 30% de la carga de cardiopatía isquémica (OMS, 2004).

La AF, es necesaria para mantener la salud y mejorar la CDV, cuestiones directamente relacionadas con el abaratamiento del gasto sanitario, la influencia cultural y la aceptación social de la EF que, enfocada a conseguir estilos de vida saludables, se convierte en un argumento de candente actualidad, nexo entre aspectos educativos y sociales (Cachón & Zagalaz, 2012).

La AF está integrada por la EF y el deporte, cuyos objetivos son, educar el movimiento y formar a través de él, para mantener la salud física y psíquica y mejorar la CDV. En el ámbito docente, si hablamos de AF escolar, nos estamos refiriendo a EF; si es en el contexto extraescolar, hablamos de deporte. Por tanto, el concepto de EF en la comunidad científica, gira en torno a los valores educativos del tratamiento

del cuerpo y el movimiento para configurar la personalidad de los escolares dentro de los ámbitos motriz, afectivo, social, cognitivo y emocional y su motivación hacia la práctica continua de AF (Zagalaz & Cachón, 2008).

La *Educación Física* es una parte de la educación inmersa en un contexto socio-político-cultural e histórico con el que interacciona. La EF, aunque con pocas horas semanales, forma parte del currículum de la educación primaria, secundaria y bachillerato en España, como área de experiencia y conocimiento que tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa. Su enseñanza, ha de fomentar la adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre los efectos de la AF y asumir actitudes y valores adecuados con la gestión del cuerpo y de la conducta motriz.

Actualmente la EF se desarrolla con el propósito de conseguir el correcto desenvolvimiento motor y la motivación hacia el movimiento del alumnado, para que continúe en el futuro con la práctica de AF como prevención de enfermedades y medio de relación social a través del deporte, considerado por sus características lúdicas y agonísticas “Juego por excelencia”, sentido en el que Savater (2003) lo define como el mejor modo de vivir, en el que lo esencial es lo que en un principio representa para los niños, una forma de comprender la vida.

El profesorado tratará de conseguir de su alumnado hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de la vida. Asimismo, la EF y el deporte son también la base de algunas actividades de ocio y recreación que en la actualidad se relacionan con prácticas físicas saludables que ayudan a sentirse bien con el propio cuerpo mejorando la autoestima y la CDV (Zagalaz, Cachón, & Lara, 2014).

El *Deporte* se define en el Diccionario de la RAE (2014), como “recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre”; añade que es una “AF ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas”. Anshel, Freedson, Hamill, Haywood, Horvat, & Plowman (1991), lo definen como “un juego organizado que conlleva la realización de esfuerzo físico, atiene a una estructura formal, está organizado dentro de un contexto de reglas formales y explícitas respecto a conductas y procedimientos, y que es observado por espectadores”. En esa línea, las investigaciones sobre deporte, incluyen aspectos de salud, rendimiento y sociales. Véase lo expuesto por Fernández Balboa y Muros Ruiz (2004) cuando afirman que la motivación hacia el deporte de los chicos de ambientes desfavorecidos es sobretodo hacerse rico, pero que hay muchas personas que al

practicar el deporte se lesionan, se vuelven adictas a la AF, o utilizan drogas para aumentar su musculatura o rendimiento físico, todo ello cuestiones dignas de ser analizadas.

El deporte es, por tanto, una AF basada en unas reglas casi siempre asociadas a la competitividad y que, por lo general, está institucionalizado (depende de federaciones y/o clubes), y que requiere competición con los demás o con uno mismo o con los demás (Zagalaz, Cachón, & Lara, 2014).

Se define en el informe UNICEF (2014) como cualquier modalidad de AF que contribuya al buen estado físico, al bienestar mental y a la interacción social. Pero el concepto de deporte es mucho más amplio, como venimos manteniendo, existiendo distintos paradigmas de investigación y desarrollo a su alrededor, tales como deporte-rendimiento, orientado al entrenamiento deportivo; deporte-salud, que precisa los efectos saludables de la AF; deporte social, que implica distintas ciencias, incorpora la participación como determinante de la acción individual, y ayuda a relacionarse y a mantener la AF en grupo; deporte-espectáculo o profesional, derivado del deporte social, que ha perdido su objetivo inicial de recreación y educación debido a las dimensiones económicas y políticas que ha adquirido en los últimos años; y por último deporte educativo basado en la enseñanza comprensiva y la educación deportiva, en el que el papel del profesorado y su formación, motivación y responsabilidad hacia las tareas docentes adquiere la mayor importancia.

García Ferrando (1990) señala que otros factores que han influido en el desarrollo y evolución del deporte son la aparición de nuevos materiales deportivos, la importancia de los “mass media”, los reglamentos deportivos y las exposiciones internacionales (antecesoras de los grandes encuentros deportivos). Todos estos factores conforman también las líneas de investigación alrededor de la AF.

Profesores, Investigadores, Líneas de investigación, Másteres, Doctorados

Un *profesor* competente es el que usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para conseguir el reto de educar a sus alumnos, es decir, el que tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar sus funciones docentes y conseguir los fines educativos que la ley señala (Cachón & Zagalaz, 2016).

Los Descriptores de Dublín (2002) enuncian genéricamente las expectativas respecto a los logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que

representan el fin de cada ciclo de Bolonia y pretenden identificar la naturaleza de la titulación completa, a pesar de que se vayan marcando por ciclos (primero: grado; segundo: máster; tercero: doctorado). Estos descriptores no son mínimos ni exhaustivos y pueden variar de unas titulaciones a otras. En ciertas disciplinas o titulaciones en particular, caso de magisterio por sus características particulares y amplia necesidad vocacional, los descriptores deberán interpretarse dentro del contexto y del uso del lenguaje de esa disciplina o profesión.

El *profesorado de educación superior*, lo mismo que el de los niveles básicos de la enseñanza, debe adquirir a lo largo de su formación, determinadas competencias que son recogidas en el Cuadro 1, siguiendo la normativa de la Universidad de Jaén (UJA).

Cuadro 1 - Competencias transversales para el Grado de magisterio en educación primaria de la UJA, 2013. Zagalaz, Cachón, & Lara, 2014

1. Trabajo en equipo	Para conseguir objetivos comunes, mediante la planificación coordinada de acciones, el intercambio de informaciones, asumiendo responsabilidades y tratando de resolver los conflictos y problemas que se presentan.
2. Comunicación efectiva	Utilizar, transmitir y/o generar información a partir de la existente en diversas fuentes, generando documentación, formas de hacer y relaciones fluidas y efectivas en el contexto de los trabajos a realizar.
3. Pensamiento orientado a la resolución de problemas	Tratar de resolver los problemas emergentes, planteando respuestas alternativas que permitan seleccionar la respuesta más efectiva para el contexto de los trabajos a realizar, con una actitud positiva.
4. Toma de decisiones	Seleccionar y aplicar medidas o propuestas entre varias alternativas para dar respuesta a las necesidades y/o contingencias planteadas en el contexto de los trabajos a realizar.
5. Visión global del trabajo	Tener una imagen amplia de las tareas y actividades a desarrollar a lo largo del curso y construir durante esta etapa de formación una imagen amplia sobre la profesión seleccionada, su papel en la sociedad, y su posible evolución, para facilitar su inserción laboral y planificar su carrera profesional.
6. Liderazgo	Saber trabajar con las personas, implicándolas y orientándolas en una dinámica dirigida a lograr un objetivo común, equilibrando los intereses individuales y los colectivos.
7. Aprender a aprender	Aplicar la transferencia en el aprendizaje y la reflexión sobre los procedimientos y contextos más adecuados para desarrollar conocimiento en las situaciones que se presenten o que se busquen.

La palabra competencia se utiliza en los descriptores académicos en su sentido más amplio, lo que permite la gradación de capacidades o habilidades. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales...), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto dentro de un determinado contexto académico, profesional o social (Prieto, Reyes, Monserrat, & Díaz, 2010).

Para adquirir estas competencias, en la formación del profesorado, el Grado en Magisterio en Educación Primaria, contempla una preparación específica en EF a través de las menciones y el Grado de Ciencias de la AF y el Deporte se orienta a distintos campos profesionales (entrenamiento, gestión, actividades recreativas-tiempo libre y docencia de la EF para Enseñanza Secundaria). Tras estos estudios, quienes deseen dedicarse a la enseñanza en educación secundaria y bachillerato deben cursar el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas que incide en la preparación docente.

El concepto de *profesor investigador* surge en Inglaterra a principios de siglo en base al pensamiento creativo e innovador de Stenhouse y su *Humanities Curriculum Project*, tras el que su idea se convierte en movimiento a seguir. Dicho proyecto aboga por el curriculum experimental y otra mirada al desarrollo profesional a partir de la investigación del currículo. Para Stenhouse, la investigación es una indagación sistemática y autocrítica, dado que nace de la curiosidad y el deseo de comprender, está respaldada por una estrategia y, al final permite hacer una valoración.

La *investigación educativa* se puede definir como la realizada en el contexto de un proyecto educativo que pretende mejorar la labor educativa. Las aulas deben ser los laboratorios y los investigadores los propios profesores que comprobarán en ellas la teoría educativa (investigación-acción). Así se conseguirá una mejora en la enseñanza en la que el arte del profesorado será determinante y que comenzará tomando la acción educativa como hipotética y experimental para pasar a comprobar su validez en la práctica diaria. Stenhouse (1984, 1987).

Según lo expuesto, el aula es el contexto ideal para desarrollar proyectos de investigación y elaborar nuevas teorías a través de la práctica profesional. Es indispensable que la investigación educativa se realice en estrecha relación con sus

protagonistas: estudiantes y profesores, considerando sus problemas, necesidades e intereses. Es evidente que la enseñanza-aprendizaje, del nivel educativo o formativo que sea, está constituida por teoría y práctica, que deben complementarse. El profesorado universitario, que forma a futuros docentes, no tiene contacto con la realidad escolar, por tal motivo es determinante su incursión en la investigación-acción en colaboración con el profesorado de los niveles básicos a través de la reflexión y la innovación. Por estos motivos cada día es más necesario que el profesor asuma el rol de investigador de su propia práctica docente, con la finalidad de optimizarla y perfeccionarla. Como se observa son necesarias competencias como actitud crítica y reflexiva, tolerancia, disposición al cambio y capacidad para trabajar en equipo y tomar decisiones, cualidades que debe poseer el profesor investigador e innovador, todas ellas conforman en este caso la competencia laboral (propuesta de Castillo y Cabrerizo en Arias, 2011).

En la misma obra, Arias (2011) define la Competencia Laboral desde diferentes ópticas, comenzando por la que es comúnmente aceptada que la concibe como una capacidad efectiva para realizar exitosamente una actividad laboral claramente identificada. Recopila las opiniones de diferentes autores (Ducci, 1996; Catalano, Avolio de Cols, & Sladogna, 2004; Gonzi & Athanasou, 2005), que, en síntesis, concluyen en que las competencias laborales agrupan capacidades, habilidades destrezas, actitudes y valores, en lo posible observables y evaluables, que permiten desempeñar un trabajo de manera satisfactoria.

Por lo expuesto, las *líneas de investigación* relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, incluyen la formación del profesorado y la mejora de la educación general y de la EF en particular. Además de todas aquellas que están directa o indirectamente relacionadas con la medicina, la fisiología y la psicología. Asimismo, en aquellos centros cercanos a instalaciones deportivas de interés, se trabaja la mejora del rendimiento deportivo dirigida a conseguir mayores éxitos. A todo ello hay que sumar lo que podríamos considerar “modas”, tales como la AF para mayores, para personas con necesidades educativas especiales, para mejorar algunos aspectos sociales de la población (ocio y recreación), así como gestión deportiva en la que incluye la mejora de las instalaciones.

Rodríguez García (2011), realiza un análisis de la producción científica y descripción de las principales líneas de investigación del momento dentro de las áreas de conocimiento, ya citadas, que definen la EF como disciplina científica. Señala, por

un lado, las orientadas al análisis del movimiento humano como fenómeno educativo (DEC) y, por otro, la producción centrada en el estudio de la AF y el Deporte desde una perspectiva biológica y tecnológica que estudia el movimiento del hombre como máquina. Según nuestra opinión este trabajo no recoge el ámbito mayoritario donde el profesorado de EF tiene ahora su mayor producción científica, que venimos manteniendo y han destacado los autores citados en el párrafo anterior, el de la salud, que incluye ámbitos médicos y psicológicos.

Los *Másteres y Doctorados* conforman los posgrados universitarios, los primeros pueden ser de investigación o profesionalizantes, según se dirijan a formar en el ámbito investigador o sean de obligada realización para acceder al mercado laboral (caso del Máster de Profesorado en España). El doctorado culmina la formación investigadora del profesorado universitario, dado que para acceder a un puesto docente en la universidad española es, actualmente, de obligada realización. Máster y Doctorado completan la formación académica e investigadora del profesorado de educación superior en el ámbito de la AF, expertos para los que lo importante es “educar a través de lo físico”, o lo que es lo mismo, servirse del cuerpo y de sus posibilidades de movimiento para lograr objetivos educativos de carácter más amplio. Los trabajos de investigación realizados por el PDI de las universidades españolas, se difunde en bases de datos y revistas de distinta importancia y transmisión, a las que vamos a dedicar el apartado siguiente.

La investigación en Educación Física y Deporte

Los primeros análisis sobre la investigación en EF, datan de la década de los 90 del pasado siglo XX, cuando Ramos Mondéjar (1997), publica un artículo en la revista *Apunts* diferenciando la investigación cuantitativa de la cualitativa y abogando por un modelo integral dedicado exclusivamente a las Ciencias de la AF desde una perspectiva educativa.

Rivera, Trigueros, & Pavesio (2003), realizan una reflexión a partir de la visión de la situación del momento en los principales campos de investigación de la EF escolar. Concluyen que las principales preocupaciones se han centrado en cómo dar solución al “cómo enseñar” y no sobre el qué enseñar (contenidos). No apuntan todavía en ese momento a la situación actual casi quince años después, donde la producción científica ha asumido otros enfoques en aras de la producción que necesita el profesorado.

En 2008, Valenciano opinaba que en las dos últimas décadas, la emergencia de los estudios de diplomatura y licenciatura sobre AF y deporte (hoy ambos, grados) y la integración de su comunidad académica en la universidad influyeron en una clara mejora de la investigación en este campo multidisciplinar de conocimiento. Se observaba un aumento del número de revistas del campo y de la contribución de la universidad a la productividad investigadora, ya que las publicaciones periódicas se convirtieron en los principales instrumentos de comunicación científica, y sobre todo de reconocimiento y evaluación de la investigación. Sin embargo, opinaba el autor que, ante un campo en pleno proceso de consolidación y una universidad que tiende a la promoción de la excelencia científica, resulta necesaria la existencia de revistas de mayor calidad y un mayor apoyo de las instituciones para lograr este propósito. Casi diez años después, las revistas siguen sin aparecer en el contexto de la AF y en el ámbito universitario español, esta puede ser una de las causas por las que el profesorado tiende a investigar y publicar en otros campos que disponen de mayor difusión y, por tanto, ayudan a mejorar la evaluación del PDI.

Dos años más tarde, Devís, Valenciano, Villamón, & Pérez-Samaniego (2010) analizan las disciplinas y los temas de 1.786 trabajos publicados en 16 revistas españolas de Ciencias de la AF y el Deporte (CCAFD) entre 1999 y 2005. Concluyen que las disciplinas más activas son el conjunto de las especialidades Médicas (el 24.13% de los trabajos), la Didáctica (21.33%) y la Psicología (13.55%). Los temas más tratados son las lesiones (en el 7.29% de los trabajos), la condición y capacidades físicas (6.94%), los contenidos de la EF (3.47%) y la metodología de la enseñanza (3.36%). Los resultados, según los autores, reflejan el carácter multidisciplinar de las CCAFD y la destacada participación de las Ciencias Sociales, pero sobre todo, según nuestra opinión que venimos manteniendo en este trabajo, de las Ciencias de la Salud (medicina y psicología suman el 37.68) en la construcción del conocimiento científico de este campo.

La producción científica española en CCAFD ha aumentado notoriamente durante los periodos analizados tanto en el caso de las tesis doctorales como en el de las contribuciones en publicaciones periódicas. El número anual de tesis se ha estabilizado en los últimos años e incluso ha disminuido ligeramente, aunque siete años después de ese trabajo ha vuelto a subir, tal vez porque el paro empuja a los graduados a seguir formándose y a que muchos de los aspirantes a un puesto de PDI en la universidad española están realizando una segunda tesis (Valenciano, 2010).

Respecto al número de artículos, destaca el aumento de contribuciones con participación española en revistas indizadas en las bases de datos SCI, SSCI y AHCI, que han crecido a un ritmo superior al de los artículos publicados en revistas españolas. Ese crecimiento ha supuesto un peso relativo mayor de la aportación española a la producción científica total recogida en las bases de datos citadas. El análisis temático de los trabajos coincide con lo expuesto hasta aquí y revela que la Didáctica, la Teoría del entrenamiento y la Psicología son las disciplinas que más aportaciones han producido en las muestras consideradas, aunque si se agrupa el conjunto de las disciplinas biomédicas éstas también representan una gran parte de la producción. Valenciano, Devis, & Beltrán (2008).

Revistas y bases de datos más significativas en el ámbito de la EF y el Deporte

En este apartado se recogen las revistas más destacadas en el ámbito de la EF y el deporte, así como los índices de impacto e indexación de las distintas publicaciones, las bases de datos para investigación en Ciencias del Deporte, los Blogroll, los criterios de calidad de las revistas y las Revistas Españolas con impacto en JCR.

Dicha recopilación se basa en la web <https://cienciasdeldeporte.wordpress.com/> realizada por Germán Ruiz en 2014, actualizada el 24 de noviembre de 2016, en la que aparecen todas las revistas científicas relacionadas con las áreas de EF y de AF y Deportiva con unos mínimos de calidad. El autor selecciona las que aparecen en base a la clasificación del CSIC (CCHS)-ANECA, que ha dado lugar al proyecto DICE (Difusión y Calidad Editorial de las revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas).

Además de los indicadores DICE, en la tabla 1 se añaden otros índices, como el h5 de Google Académico y el SJR que amplían la perspectiva de calidad. En la tabla 1, las revistas aparecen ordenadas por el criterio de valoración de la difusión internacional.

Tabla 1. Revistas de EF y AF y Deportes. Ruiz (2014).
<https://cienciasdeldeporte.wordpress.com/>

REVISTA	Dif. Internac.	ANEP ¹⁹	h5 (2011-15)	SJR 2015
Revista de Psicología del Deporte	23.6	A	22	0.435
Revista Internacional de Ciencias del Deporte. RICYDE	23.6	A+	13	0.225
Cultura, Ciencia y Deporte	14.25	A		0.126
Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	14.2	A+	13	0.232
E-balonmano.com. Revista de Ciencias del Deporte	9.75	C		
Ágora para la Educación física y el Deporte	7.85	A		
Cuadernos de Psicología del Deporte	7.85	A	13	0.266
Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte	7.5	A		0.297
Agora para la Educación física y el Deporte (Ed. electrónica)	6.75	A		
Revista Andaluza de Medicina del Deporte	6	*	0.152	
Revista Científica del Centro de Investigación Flamenco Telethusa	5.25	A		
Journal of Sport and Health Research	4.5	A		
Motricidad. European Journal of Human Movement (UEX)	4.5	C		
Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación (Ed. electrónica)	4.5	A	16	
Journal of Human Sport and Exercise	4.1	C		
Apunts. Educación Física y Deportes	3	A		0.112
Revista de Artes Marciales Asiáticas	2.5	C		
Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión (COLEF CV)	1.5	*		

¹⁹ ANEP (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva): Unidad dependiente de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, dentro de la Secretaría General de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, del Ministerio de Economía y Competitividad. <http://www.idi.mineco.gob.es/>.

Materiales para la Historia del Deporte (UPO)	1.5	B	
Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación (FEADEF)	1.5	B	
Tándem. Didáctica de la Educación Física	1.5	C	
Coaching & Sport Science Review (ITF)	0.75	C	
Kronos (electrónica)	0.35	*	
Archivos de Medicina del Deporte		*	0.12 2
Habilidad Motriz (COLEF Andalucía)		*	
Revista Internacional de Deportes Colectivos (ASESDECO)		C	
Trances (FEAFYS)		C	
Acción Motriz (digital, ACCAFIDE)		C	
Citius, Altius, Fortius (UAM)		C	
EmásF. Revista Digital de Educación Física		C	
FEGUI. Revista en Salvamento Acuático y Primeros Auxilios		C	
Movimiento Humano (UDL)		*	
RED. Revista de Entrenamiento Deportivo		C	
Revista de Educación Física (UDC)		C	
Revista Española de Educación Física y Deportes (COLEF)		C	
Revista Pedagógica ADAL		*	
The International Journal of Medicine Science in Physical Education and Sport		C	

*Revista no categorizada en ANEP/FECYT

Índices de impacto e indexación

El factor de impacto o índice de impacto es un indicador que mide la frecuencia con la que una revista ha sido citada en un año concreto. Permite comparar revistas y evaluar la importancia relativa de cada una dentro de un mismo campo científico. Se calcula de la siguiente manera: $A = B/C$ (http://biblioteca.ulpgc.es/factor_impacto).

A = Factor de impacto de la revista X en 2009.

B = Número de citas recibidas por la revista X en 2009 de artículos publicados en 2007 y 2008.

C = Número de artículos publicados en la revista X en 2007 y 2008 (se divide por el nº de artículos para corregir la ventaja potencial de las revistas que publican muchos trabajos, ya que éstas tienen mayor probabilidad de ser citadas).

Se puede consultar en:

H5 de Google Scholar Metrics: <https://scholar.google.es/>. Es un buscador de Google activo desde 2004, dirigido al mundo académico que se especializa en literatura científica-académica. Indica editoriales, bibliotecas, repositorios y bases de datos bibliográficas; entre sus resultados se pueden encontrar: citas, enlace a libros, artículos de revistas científicas, comunicaciones y ponencias a congresos, informes científicos-técnicos, tesis, tesinas, archivos depositados en repositorios.

ISI Web of Knowledge-JCR: <https://www.fecyt.es/>. Es un buscador de investigación para explorar el universo de citas a través de temas y en todo el mundo. Ofrece acceso a la investigación integrada y multidisciplinaria conectada a través de citas de contenido vinculadas de múltiples fuentes dentro de una sola interfaz. Conecta todo el proceso de búsqueda y descubrimiento a través de: Contenido multidisciplinario primario; Tendencias emergentes; Contenido específico del tema; Contenido Regional; Datos de la investigación; Herramientas de análisis. El *Journal Citation Reports* (JCR) es una publicación anual que realiza el Instituto para la Información Científica, que actualmente es parte de la empresa Thomson Scientific. El JCR evalúa el impacto y relevancia de las principales revistas científicas del campo de las ciencias aplicadas y sociales. Originalmente era parte del Science Citation Index, y actualmente está realizado a partir de los datos que éste contiene.

MIAR (Matriz de información para la evaluación de revistas de CC Soc.) de la UB. Índice de difusión (ICDS): <http://miar.ub.edu/>. MIAR es una base de datos de la Universidad de Barcelona que recolecta datos para la identificación y análisis de revistas científicas. Con el ISSN el sistema localizará en qué bases de datos de las contempladas en la matriz está indizada la revista, esté recogida o no en MIAR, y calculará su ICDS (sin contar el Índice de Pervivencia si no forma parte de MIAR).

SJR (from SCOPUS)-SCImago Journal & Country Rank: <http://www.scimagojr.com/journalrank.php>. Simago Journal Rank (SJR) calcula el

factor de impacto basándose en la información incluida en la base de datos Scopus, de la empresa Elsevier. Ha sido desarrollado por SCImago, grupo de investigación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), y de las universidades de Granada, Extremadura, Carlos III (Madrid) y Alcalá de Henares. SJR combina el número de citas con la influencia de las publicaciones que la citan, es decir, las citas no valen igual. Esto significa que la cita de una fuente con SJR alto tiene más valor que la cita de una fuente con un SJR menor. Para el cálculo, usa una ventana de citación de tres años y restringe las autocitas para que sólo constituyan el 33% del cómputo. SCOPUS es una base de datos bibliográfica de resúmenes y citas de artículos de revistas científicas. Está editada por Elsevier y es accesible en la Web para los suscriptores. Ofrece perfiles de autor, número de publicaciones y sus datos bibliográficos, referencias y detalles del número de citas que ha recibido cada documento publicado.

Bases de datos para investigación en Ciencias del Deporte:

- DIALNET: Sistema abierto de información de revistas publicadas en castellano, documental, suscripciones, alertas, catálogos, tesis.
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- HIGHBEAM RESEARCH, búsqueda avanzada
- IEDCYT del CSIC: Bases ISOC (CC Sociales) e IME (biomedicina)
- INTERSCIENCE (multidisciplinar)
- PsycINFO® (APA)
- PUBMED (US Nat. Library of Medicine).
- RACO (revistas catalanas de acceso abierto).
- REBIUN: <http://www.catalogo.rebiun.org>. El Catálogo Colectivo REBIUN actualmente agrupa los catálogos de 95 bibliotecas (76 bibliotecas universitarias, públicas y privadas, miembros de CRUE Universidades Españolas, el CSIC y una veintena más de bibliotecas de instituciones asociadas a la red).
- RECOLECTA (FECYT): <https://www.recolecta.fecyt.es/>. Recolector de Ciencia Abierta es una plataforma que agrupa a todos los repositorios científicos nacionales y que provee de servicios a los gestores de repositorios, a los investigadores y a los agentes implicados en la elaboración de políticas (decisiones públicas).
- RECOLECTA (REBIUN + FECYT)
- SCIEDIRECT: Base de datos de acceso gratuito que contiene los artículos completos.
- SCOPUS – Elsevier (acceso restringido).

- SPORTDISCUS (acceso restringido a instituciones y miembros). Es una base de datos de deporte y medicina del deporte que cubre distintas materias relacionadas con el deporte y ciencia del deporte: EF, psicología, biomecánica, medicina deportiva, nutrición, derecho y legislación y administración. Incluye revistas científicas, de divulgación (magazines), monografías, capítulos de libros, conferencias, actas de congresos, páginas web, tesis y disertaciones. Recoge publicaciones en 60 idiomas diferentes y contiene resúmenes en inglés, francés, español, italiano y alemán.

Blogroll: Es una colección de enlaces de 'blogs', normalmente presentado en una columna lateral de la página web. Los autores de blogs pueden definir diferentes y variados criterios para incluir otros blogs en sus blogrolls. Señala Ruiz (2014), los siguientes: Cultura y Educación; WordPress.com; y WordPress.org.

Criterios de calidad de las revistas:

- CIRC (Clasificación Integral de Revistas Científicas). Clasificación A-C
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de las revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas), ya citada.
- Fuente Académica Premier (EBSCO). Full text Journals (Latin América, Portugal and Spain).
- LATINDEX – Criterios. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
- RECYT (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología del FECYT).

Revistas Españolas con Impacto en JCR: Como se puede observar entre las 12 revistas que se presentan, solo la Rev Int Med y CAFD de la Universidad Autónoma de Madrid y la Revista de Psicología del Deporte de la Universidad de las Islas Baleares, son específicas de Ciencias del Deporte, lo que obliga a los investigadores a abrir otras líneas más cercanas a la psicología y a la medicina, fundamentalmente.

- Anales de Psicología (UMU): <http://revistas.um.es/analesps>
- Estudios de Psicología: <http://www.tandfonline.com/toc/redp20/current>
- Infancia y Aprendizaje: <http://tandfonline.com/toc/riya20/current>
- Psicología Conductual: <http://www.behavioralpsycho.com/>
- Psicothema: <http://www.psicothema.es/>

- Rev Int Med y CAFD:
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista29/portada29.html>
- Revista de Educación: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Revista de Psicodidáctica:
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica>
- Revista de Psicología del Deporte: <http://www.rpd-online.com/>
- Revista Española de Pedagogía:
<http://revistadepedagogia.org/index.php/es/>
- Spanish Journal of Psychology: <https://revistas.ucm.es/index.php/SJOP>
- Teoría de la Educación:
<http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/index>

Reflexiones finales

Finaliza el capítulo con esta reflexión en la que, a modo de conclusión, se realzan las ideas más importantes que aparecen en las páginas precedentes apoyadas en los resultados de los trabajos de distintos autores, en las que se destacan las *líneas de investigación* en las que el profesorado universitario de la materia se desempeña, tales como *educación* y conceptos asimilados y *salud* (medicina y psicología), en bastante mayor porcentaje. Todo ello debido, como se ha mantenido al mayor interés por las cuestiones de salud, a la facilidad en el acceso a las publicaciones y también a las posibles subvenciones, especialmente si se actúa en grupos mayores cercanos a esos ámbitos.

En otro orden de cosas, aunque no existen investigaciones referentes a otras facetas del profesorado universitario menos consideradas, tales como la gestión o las relaciones humanas, las dos ocupan un amplio espectro en el trabajo del docente universitario. La *gestión* cada vez llena más el tiempo del profesorado desbordado con estas cuestiones que hay que sumar a la docencia e investigación. Por ello tal vez deberíamos preguntarnos si es la docencia la faceta menos atendida, con la consiguiente responsabilidad que eso conlleva de cara al alumnado, a la sociedad y, por supuesto a las buenas prácticas docentes que debe acometer cada uno. Asimismo, y aunque no es citada en ningún trabajo al uso, existe otra faceta que el profesorado universitario desarrolla, se trata de las *relaciones humanas*, actuaciones con los alumnos y compañeros de la universidad donde desarrolla su trabajo y de otras universidades, españolas y extranjeras, muy necesarias para realizar las estancias de investigación y docencia dentro y fuera del país, demanda también

importante en el currículum de estos profesionales. La asistencia y participación en eventos docentes y científicos, también necesaria para su desarrollo profesional demanda el conocimiento de otros profesionales y la importancia o el interés de sus trabajos.

Por último, hay que hacer referencia a la *innovación*. Tanto innovación como investigación, se pueden aplicar en los ámbitos del deporte, del ocio, la recreación y de la docencia + la salud y la cultura, incidiendo en cuestiones de interdisciplinariedad. Sin embargo, a pesar de la importancia que actualmente tiene la innovación en los ámbitos empresariales y educativos, no se ha conseguido todavía darle el uso y la difusión que se pretende, produciéndose comentarios por parte de algunos expertos que ponen en duda su buena utilización o su importancia real.

Referencias

Anshel, M.H., Freedson, P., Hamill, J., Haywood, K., Horvat, M. & Plowman, S.A. (1991). *Dictionary of sport and exercise sciences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Arias, F.G. (2011). *Perfil del profesor de metodología de la investigación en educación superior. Perfil del Profesor Investigador e Innovador: la Propuesta de Castillo y Cabrerizo*. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/982/perfil%20del%20profesor%20investigador.html>. Revisado 28-2-17.

Cachón Zagalaz, J. & Zagalaz Sánchez, M.L. (2012). Deporte y educación en la Era Gimnástica de la Integración. En A. Díaz, A. Martínez-Moreno, V. Morales & J.M. López, *Aportaciones a las Ciencias del Deporte desde la Red Universitaria Euroamericana*. Murcia: INGESPOT, 11-25.

Cachón Zagalaz, J., & Zagalaz Sánchez, M.L. (2016). La programación de la educación física en la formación del profesorado. Capítulo 6, pp. 124-143. En A. Shigunov Neto, & I. Fortunato (org.). *Formação de professores de educação física em perspectivas: Brasil, Portugal e Espanha*. E-BOOK. São Paulo: Edições Hipótese. <http://nutecca.webnode.com/edicoes-hipotese-e-books/>.

Catalano, A.M., Avolio De Cols, S., & Sladogna, M.G. (2004). *Competencia Laboral. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Organización y coordinación. Programa de formación y certificación de competencias laborales*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

Comisión Europea (2002). *Programa Sócrates, Proceso de Bolonia*. <http://www.uco.es/ciencias/principal/eees/documentos/descriptoresdublin.pdf>.

Devís-Devís, J., Valenciano Valcárcel, J., Villamón, M., & Pérez-Samaniego, V.

(2010). Disciplinas y temas de estudio en las ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la AF y el Deporte*, 10(37), 150- 166. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artdisciplinas147.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artdisciplinas147.htm).

Ducci, M.A. (1996). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional, pp. 15-26. En *Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas*. Seminario Internacional, OIT/CINTERFOR/CONOCER. Guanajuato, mayo. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/pdf/mexc1.pdf>

Fernández-Balboa, J.M. & Muros Ruiz, B. (2004). ¿El deporte unión de culturas?, realidad o espejismo hegemónico: hacia una pedagogía crítica e intercultural de la EF. En *Actas del IV Congreso internacional de EF e Interculturalidad: El Deporte unión de culturas*, CD, Cancún (México).

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Deporte.

Gonzi, A. & Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. *Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*. En SEP, *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

OMS (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. 10-1-17 en: http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf.

Prieto, A., Reyes, E., Monserrat, J., & Díaz, D. (2010). Estrategias para producir un aprendizaje de mayor calidad y titulados más competentes para el desempeño de los perfiles de su profesión. http://docencia.etsit.urjc.es/moodle/pluginfile.php/11188/mod_resource/content/0/02diseno_curricular_competencias.pdf.

RAE (2014). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. Madrid. Versión on line. 23ª edición. Consultado en enero de 2017 en: <http://rae.es/drae/>
Ramos Mondéjar, L.A. (1997). Análisis de la investigación en educación física: acercamiento conceptual y ejemplo práctico de un modelo integral de investigación en la enseñanza. *Apuntes, Educación Física*, 48, 47-52

Rivera García, E., Trigueros Cervantes, C., & Pavesio Estero, M. (2003). Líneas de investigación en EF escolar. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2(3), 75-88.
Rodríguez García, P.L. (2011). La Investigación en Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 195-210.

Ruiz, G. (2014). Blog de Germán Ruiz sobre Ciencias del Deporte. Consultado en diciembre 2016: <https://cienciasdeldeporte.wordpress.com/>

Savater, F. (2003). *Mira por donde, autobiografía razonada*. Madrid: Taurus.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

UNICEF (2014). Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia. Consultado 27-3-2017. <https://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/>.

Valenciano, J. (2010). Producción científica y temas de investigación en EF y deportes.
http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR1_Valenciano.pdf

Valenciano, J., Devis, J., & Beltrán, V. (2008). La investigación y las revistas científicas de la AF y el deporte en España. Revista Fuentes. Tema monográfico: La EF y el Deporte en la Universidad: Docencia, Investigación e Innovación, 8, 209-216.

Vizuet Carrizosa, M. (2002). La Didáctica de la Educación Física y el «Área de Conocimiento de Expresión Corporal»: Profesores y Currículum. Revista de Educación, 328, 137-154.

Zagalaz, M.L. & Cachón, J. (2008). La programación en ed. física escolar (cap. 12). En Zagalaz, M.L., Cachón, J. & Lara, A. (Coord.) La Ed. Física en Primaria a partir de la LOE (2006). Especial atención a la enseñanza por competencias. Madrid: Logos.

Zagalaz Sánchez, M.L., Cachón Zagalaz, J., Lara Sánchez, A.J. (2014). Fundamentos de la programación de Educación Física en primaria. Madrid: Síntesis.

CAPÍTULO 6 - GERONTOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERFACES DE ESTUDOS SOBRE ENVELHECIMENTO ATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Elisangela Gisele do Carmo
Raiana Lídice Mór Fukushima
Reisa Cristiane de Paula Venâncio
Renata Laudares Silva
Nara Heloisa Rodrigues
Gisele Maria Schwartz

O processo acelerado de envelhecimento das sociedades traz à tona a necessidade de ações específicas envolvendo o ensino e pesquisas a serem desenvolvidos no âmbito da Educação Superior, que focalizem a atenção sobre as demandas desta população em crescimento. A premência de desenvolvimento desses estudos e ações está centrada em oferecer subsídios que contribuam para a melhoria na autonomia e na independência dos longevos, englobando a saúde física, social e psíquica e consequente qualidade de vida deste segmento.

Dados do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) & *HelpAge International* (2012), alertam que, em cinquenta anos (ano 2000 a 2050), haverá mais idosos no mundo do que crianças e adolescentes. No Brasil, estes dados já sinalizam um grande percentual de idosos, visto que, no ano de 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo demográfico, mostrou que, no país, cerca de 7,4% da população era idosa, e a atualização destes dados divulgada pelo mesmo Instituto em 2013, estimou em 14,9 milhões o número de idosos no Brasil (Borges, Campos, & Castro Silva, 2015).

A relevância deste cenário futuro já faz a pauta de discussões e de regulamentações de Políticas Públicas voltadas à população idosa. A Lei n. 8.842 (1994), que dispõe das diretrizes da Política Nacional do Idoso, destaca a necessidade de estudos e pesquisas voltados ao envelhecimento, e o Art. 22 da Lei n. 10.741 (2003), do Estatuto do Idoso, enfatiza a importância da produção de conhecimento acerca da temática do envelhecimento demográfico e suas vertentes.

Desta forma, o desenvolvimento de disciplinas específicas, no nível da Educação Superior, abordando a temática do envelhecimento e de pesquisas e estudos que visem uma abordagem reflexiva, prática e centrada nas peculiaridades comuns ao envelhecimento, além de ampliar a busca por melhorias de saúde desta

população, se tornam relevantes, para que se possam quebrar estereótipo, desconstruindo preconceitos e tabus em relação ao idoso e promovendo visões mais positivas sobre o envelhecer (Debert, 2004). Com esta perspectiva, torna-se importante o fomento de ações e pesquisas interdisciplinares, baseadas em visões de ângulos diferenciados sobre determinados assuntos, com uma produção de conhecimentos com um foco em comum (Souza, 2007). Para tanto, a interface das áreas de Gerontologia e Educação Física ou Motricidade Humana, pode representar uma contribuição interdisciplinar interessante e recebeu atenção neste estudo.

Gerontologia

A Gerontologia é a ciência que estuda o envelhecimento e todos os processos multidimensionais decorrentes desta fase da vida, enfatizando os fatores biológicos, psicológicos e sociais. É um campo multidisciplinar, requerendo a união de várias disciplinas para compô-la (Pavarini, Barham, & Filizola, 2010).

Atualmente, no Brasil, existem três cursos de Graduação em Gerontologia, sendo que dois são ofertados por Universidades públicas, o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o da Universidade de São Paulo (USP), assim como um por uma Universidade particular, o do Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI). Além dos cursos de Graduação, existem também os cursos de Pós-graduação em Gerontologia (*stricto sensu* e *lato sensu*) (Associação Brasileira de Gerontologia [ABG], *n.d.*). Esses cursos focalizam o olhar sobre o processo de envelhecimento, porém, não se aprofundam nas especificidades, por exemplo, relacionadas ao exercício físico ou outras atividades físicas, aspectos que são profundamente estudados em outras áreas, como na Educação Física.

Educação Física

A formação de recursos humanos para trabalhar no contexto da atividade física, do exercício físico e do envelhecimento, já é uma realidade nos dias de hoje e merece atenção por parte das Instituições superiores brasileiras que fornecem os cursos de Educação Física, quer seja no setor privado ou no público. O interesse pelo tema do envelhecimento se torna um objeto de análise cada vez mais recorrente, por parte dos profissionais que se formam nesses cursos, no sentido de aumentarem as

possibilidades de agregar valores aos estudos e ampliar os focos de atuação, dentro de um contexto transdisciplinar. Sendo assim, alguns conteúdos desenvolvidos do campo de estudos da Gerontologia acabam se tornando uma realidade no contexto da Educação Física, vindo somar forças no que tange aos conhecimentos acerca da população idosa, a qual cresce a cada dia (Abreu, 2014).

Diante desse quadro, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro (UNESP-RC), oferece um curso de Graduação em Educação Física, no Instituto de Biociências, contendo duas modalidades, sendo uma referente à Licenciatura e outra ao Bacharelado. Essas modalidades oferecidas, ministradas em período integral, visam formar profissionais que vão atuar nos contextos escolar e não escolar, ressaltando o conhecimento sobre a área de Motricidade Humana aplicada em âmbitos distintos.

O Licenciado direciona seus conhecimentos aprendidos para o contexto educativo, assumindo pedagogicamente as disciplinas educacionais na Educação Infantil, em nível Fundamental e no Ensino Médio. Já o Bacharel, devido à formação mais ampla, sua área de atuação contempla atividades físicas generalizadas (jogos, lutas, esportes, danças, recreação, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e exercício físico), desenvolvidos em diversos contextos, como em academias, clubes, centros de treinamento e no lazer. Em ambas as modalidades, é propiciada, aos alunos, a iniciação científica, desenvolvendo pesquisas e artigos científicos, estágios práticos, nos contextos escolar e não escolar e a participação em Projetos de Extensão à Comunidade, além da possibilidade de envolvimento com os Programas de Pós-graduação (UNESP-RC, 2013).

Ao conceber como foco de estudo as temáticas envolvendo o corpo em movimento, nas dimensões cultural, social, política e afetiva, relativas aos elementos inerentes ao corpo humano vivo, que interage e se movimenta buscando seu espaço, dotado de direitos e deveres de cidadão, a área de conhecimento da Educação Física necessita de um suporte multidisciplinar, o qual forneça embasamento e sustentação, de maneira a despertar a criticidade e reflexão sobre o ser humano na sociedade. Para isso, essa Graduação oferecida pela UNESP-RC, conta com uma grade curricular fundamentada da seguinte maneira: tem-se a formação geral, que contempla os saberes humanísticos e os técnicos. Os conteúdos concernentes aos aspectos humanísticos perpassam o conhecimento filosófico, o conhecimento do ser humano e o conhecimento da sociedade. Já os conteúdos relativos aos aspectos

técnicos, se referem aos conhecimentos práticos. Ambas as modalidades desenvolvidas, Bacharelado e Licenciatura, necessitam de aprofundamento de conhecimento, ofertado nos últimos períodos do curso (Souza, Alegre, Hunger, & Pereira, 2004).

Dentre a gama de disciplinas oferecidas nas duas modalidades do curso, nenhuma, em específico, contempla o público idoso, ou tem, no nome, algo direcionado ao idoso. No entanto, os saberes teóricos e práticos presentes no interm de diversas disciplinas, fornecem conteúdos capazes de embasar a prestação de serviço direcionada à população idosa e fomentar pesquisas.

Portanto, torna-se interessante ressaltar que as instituições de Ensino Superior, dentro do contexto da Educação Física, procuram atentar para a necessidade de formar profissionais reflexivos, proativos e fomentadores de experiências corporais diferenciadas, positivas e comprometidas com o capital social e humano. Com isto, contribuem, de maneira efetiva, com os inúmeros desafios de uma sociedade em plena transformação (Villas-Boas, Oliveira, Ramos, & Montero, 2016). Entretanto, essas transformações demandam o desenvolvimento e aquisição de novas metodologias, capazes de adentrar ao universo da população idosa de maneira direta e efetiva, confluindo para o desenvolvimento de seus potenciais e de um envelhecer ativo e bem sucedido, ressignificado.

Envelhecimento Ativo e seus Aspectos

Um dos grandes desafios relacionados a todos os campos de estudo é a necessidade de focalizar o processo de envelhecimento e a promoção do envelhecimento ativo. O termo envelhecimento ativo foi adotado no final dos anos 90, surgindo como uma opção para se diferenciar do conceito de envelhecimento bem-sucedido. Em geral, o envelhecimento ativo apresenta uma abordagem mais holística, sendo que não está apenas ligado à ausência de doença, como o envelhecimento bem-sucedido (Foster & Walker, 2015; *World Health Organization [WHO]*, 2005). Envelhecimento ativo é definido como um “processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (WHO, 2005, p.13).

No envelhecimento ativo, é necessário promover oportunidades de socialização, de cuidados em saúde, de mecanismos sociais, de políticas públicas que

amparem esta parcela populacional, no intuito de melhorar a qualidade de vida das pessoas idosas (Soares, 2016). Além disso, a WHO (2005) esclarece que a junção destes mecanismos sociais e de saúde, criam oportunidades para que a população envelheça bem, com saúde física e psíquica, e detentora de direitos, apresentando independência, pelo maior tempo possível.

O envelhecimento ativo pode ser vivenciado individualmente, ou em grupos populacionais. Ter um envelhecimento ativo é ser participativo em diversas questões de ordem social, econômica, cultural, espiritual e cívica (Centro Internacional de Longevidade [ILC-Brasil], 2015; WHO, 2005). A necessidade de implantar modelos de atendimento integral à pessoa idosa se faz necessária, uma vez que os atendimentos, frequentemente, são prestados de forma fragmentada, tendo como foco principal, ou único, a doença, não levando em consideração outros aspectos, os quais podem afetar negativamente ou melhorar a qualidade de vida de uma pessoa idosa (Mesquita, Cavalcante, & Siqueira, 2016; Ilha et al., 2016).

Segundo a WHO (2015), o envelhecimento ativo é influenciado por alguns fatores determinantes, os quais estão diretamente relacionados com o indivíduo idoso, sua família e a sociedade. Esses determinantes podem influenciar a qualidade de vida das pessoas idosas de forma positiva ou negativa, apesar de não ser possível saber como cada fator determinante impacta a vida da pessoa idosa.

São fatores determinantes transversais, a cultura e o gênero. A cultura, por abranger toda a população e modelar a forma de envelhecer. Segundo Foster e Walker (2015), ao enfatizar um papel protagonista do idoso, o envelhecimento ativo desafia os estereótipos da terceira idade, caracterizado pela passividade e dependência, traduzindo-se em alternativa de autonomia e participação social.

O gênero se torna um determinante transversal, ao permitir a leitura de outras variáveis relacionadas ao bem-estar de homens e mulheres (WHO, 2005). Os estudos de Daniel, Caetano, Monteiro, & Amaral (2016) e de Ribeiro, Neri, Cupertino, & Yassuda, (2009), concluíram que idosas e idosos possuem olhares diferentes sobre o envelhecimento ativo. Para as mulheres, os componentes relacionados ao envelhecimento ativo refletem as atividades e papéis desempenhados ao longo da sua vida, por meio da execução de tarefas domésticas e o papel de cuidadora da família. Para os homens, o papel de cuidador provedor tem relação com o envelhecimento ativo, porém, esse conceito também foi interligado como uma opção de atividade no lazer. Ainda relacionado ao determinante de gênero, Santos &

Virtuoso (2015) ressalta a importância de se combaterem as diferentes formas de discriminação sexista, para que homens e mulheres tenham os mesmos direitos e deveres.

Os sistemas de saúde e serviço social, também são fatores determinantes, uma vez que são eles os responsáveis pela promoção da saúde, prevenção de doenças, acesso aos serviços curativos e a medicamentos essenciais. Ilha et al. (2016) identificaram que algumas estratégias adotadas por enfermeiros ou profissionais de saúde, podem contribuir para promoção de saúde e prevenção de doenças, tais como, educação em saúde interprofissional com e para pessoas idosas e seus familiares; estímulo à prática de atividade física e alimentação saudável e a promoção de ambientes comunitários/grupais saudáveis.

Em relação às diferenças de gênero e o uso de medicamentos, Bertoldi et al. (2016) identificaram que a prevalência brasileira do uso global de medicamentos é de 50,7%, observa-se que, as diferentes regiões brasileiras possuem grande variabilidade nas prevalências globais de uso de medicamentos, sendo que as regiões mais pobres (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) apresentam menores prevalências de medicações para tratamento de doenças crônicas, fato que pode estar relacionado ao pior acesso aos medicamentos no país. Os autores também identificaram que há diferença entre os sexos, já que os homens usam menos medicamentos (39,9%) que as mulheres brasileiras (61%) e a prevalência do uso de medicação aumenta com a idade, exceto na faixa etária de zero a quatro anos de idade.

Os fatores comportamentais determinantes são aqueles obtidos por intermédio de adoção de estilo de vida saudável e o autocuidado em saúde. Estes, incluem os hábitos saudáveis que diminuem os fatores de risco para doenças crônicas degenerativas não transmissíveis (DCNT), como não fumar, praticar atividade física, alimentação saudável, cuidados com a saúde oral, evitar o uso de álcool, uso adequado de medicação prescrita, adesão ao tratamento medicamentoso associado a outras mudanças comportamentais (WHO, 2005). Esse fator comportamental é amplo e cada aspecto deve ser adotado em maior ou menor proporção, de acordo com as características individuais da pessoa idosa.

Estudos científicos demonstram que a prática regular de atividade física é uma excelente alternativa para manutenção e melhoria da qualidade de vida (Pereira, Paulo, & Santos, 2015; Pahor et al., 2014; Hallal et al., 2012). Esta deve ser estimulada ao longo de todo o ciclo de vida, porém, as contribuições para pessoas

idosas e com problemas de saúde, são indispensáveis para preservação da independência e autonomia da pessoa idosa. Os benefícios obtidos por meio da prática de atividade física para pessoas idosas, serão aprofundados ainda nesse capítulo.

A Organização Mundial de Saúde recomenda que, pessoas com 65 anos ou mais, devem praticar atividade física entre 75 e 150 minutos semanal, dependendo da intensidade dos exercícios, porém, para idosos limitados pelas suas condições de saúde, a atividade deve ser a possível. As atividades físicas para pessoas idosas devem considerar atividades do contexto do lazer, transporte, profissional, tarefas domésticas, exercícios planejados e atividades familiares (WHO, 2005).

Ao se tratar de prática de atividade física, as pessoas podem ser consideradas sedentárias ou ativas, sendo importante salientar que uma pessoa considerada ativa, segundo o conceito da WHO (2005), pode não ser considerada ativa em outro conceito específico para avaliar o nível de atividade física. Existem diferentes classificações para pessoas fisicamente ativas. O estudo de Lima, Levy e Luiz (2014) comparou o resultado da classificação de atividade física segundo cinco diretrizes internacionais e os autores concluíram que a formulação das recomendações de cada diretriz modifica a classificação da frequência da prática de atividade física, e que, apesar de ter o mesmo objetivo, não há consenso na definição de dose mínima de atividade física na elaboração e na avaliação de políticas de promoção da prática de atividade física.

Outro fator determinante está relacionado com os aspectos pessoais, descritos como biológicos/genéticos e os psicológicos (WHO, 2005). A influência genética no envelhecimento e na longevidade pode ser responsável por uma variação de até 25% na esperança média de vida. Pesquisas de base genética enfrentam, muitas vezes, dificuldades, pois, seus estudos nem sempre conseguem ser replicados. No entanto, estudos científicos desenvolvidos nessa área têm contribuído para melhorar o conhecimento do tema, permitindo identificar que a complexidade do processo de envelhecimento implica em uma abordagem terapêutica igualmente complexa (Lopes, 2015).

O envelhecimento psicológico inclui a inteligência e a capacidade cognitiva. É esperado que, no processo de envelhecimento normal, ocorra uma diminuição da capacidade cognitiva, no entanto, essa diminuição não deve afetar a funcionalidade e autonomia da pessoa idosa. Geralmente, essa diminuição pode ser compensada por ganhos de sabedoria, conhecimento e experiência. A autoeficácia e a resiliência são

fatores psicológicos adquiridos ao longo do curso de vida e podem influenciar de maneira positiva o envelhecimento (WHO, 2005). Ribeiro et al. (2009) identificaram que, indivíduos com maior escolaridade e maior renda, mostram-se mais engajados em atividades intelectuais. Para os autores, esses indicadores (renda e escolaridade) são determinantes do estilo de vida, sendo uma variável significativa para a investigação do envelhecimento ativo.

Os fatores determinantes relacionados ao ambiente físico compreendem as moradias seguras, o acesso à água limpa e ao ar puro, alimentos seguros, além de ambientes seguros, os quais não coloquem a pessoa idosa em situação predisposta à queda. Apesar de este determinante ser influenciado por outras variáveis, o ambiente físico para pessoas idosas deve ser adequado à idade (WHO, 2005). O ambiente social também é um dos fatores determinantes, está relacionado com o apoio social, oportunidade de educação e aprendizagem permanente, paz e proteção contra violência e maus tratos. A garantia de um ambiente social saudável favorece a participação social e a segurança das pessoas que envelhecem (WHO, 2005).

Alencar et al. (2017) afirmam que os ambientes físico e social são fatores que, se não forem adequados, predispõem pessoas às quedas. Os autores destacam que, nas residências, é preciso adequar os fatores extrínsecos às quedas, como a iluminação, acessibilidade, segurança do ambiente, além de garantir a mobilidade do idoso, por intermédio de diminuição e espera de filas em bancos e supermercados, falta de assentos preferenciais nos transportes públicos. Santos e Virtuoso (2015) investigaram a qualidade de vida de idosas de um município do Estado da Bahia, no Brasil, e identificaram que as idosas atribuíram ao ambiente o escore com pior avaliação para a manutenção da qualidade de vida. Estes dados reforçam a importância que o ambiente tem para a qualidade de vida de idosas.

Fatores econômicos determinantes são aqueles relativos à renda, proteção social e trabalho. Pessoas idosas com menores rendas apresentam risco maior de vulnerabilidade, neste contexto as famílias e os idosos de baixa renda devem ser amparados pela proteção social, pois, muitas vezes, os familiares não possuem forma de prover e atender as necessidades dos idosos (WHO, 2005). Ferreira (2015) e ILC-Brasil (2015) atentam para a necessidade de implantar ações integradas e Políticas Públicas que atendam aos diferentes aspectos que influenciam a perda ou comprometimento da qualidade de vida do idoso, tal como, a diminuição ou perda da

capacidade funcional, por problemas de saúde física ou mental, o não cumprimento de seus direitos, o abandono familiar e a exclusão social.

Como se observa, são grandes os desafios para a instituição de uma sociedade que contemple o envelhecimento ativo, sendo necessários esforços nas esferas municipal, estadual e federal, com a participação individual e/ou coletiva da sociedade. O envelhecimento ativo se está atrelado a uma política de saúde, a qual deve estar fundamentada nos pilares de participação (engajamento social, cívico, recreativo, cultural, intelectual ou espiritual), saúde (bem-estar físico e psíquico e não somente na ausência de doenças) e segurança (proteção social nas diferentes áreas) (ILC-BRASIL, 2015; WHO, 2005). Para que tudo isto seja viável, é imprescindível o investimento em ações e estudos interdisciplinares.

Contribuições da Gerontologia e da Educação Física ao Estudo do Envelhecimento e do Idoso

E inegável o fato de que a Gerontologia e a Educação Física, nas últimas décadas, têm compartilhado informações no que tange ao desenvolvimento de grupos de pesquisas de importância no país, os quais realizam pesquisas de caráter nacional e internacional, gerando descobertas significativas para estes campos em ascensão. Algumas pesquisas já são realizadas nas duas áreas do conhecimento, nos últimos anos, em diversos laboratórios do país, coligados às Universidades brasileiras. O principal enfoque é o de pesquisas voltadas ao envelhecimento ativo. No entanto, é também importante se referenciar estudos realizados com idosos cognitivamente prejudicados, com intuito de demonstrar que tais pesquisas, com esta população, visam à melhoria da qualidade de vida dos mesmos e otimizam as descobertas científicas de cura e prevenção de doenças degenerativas, sendo, portanto, úteis para um envelhecimento ativo e saudável.

O Enfoque da Gerontologia

Na área da Gerontologia, o Laboratório de Biologia do Envelhecimento (LABEN), criado em 2010, localizado no Departamento de Gerontologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos-SP, destaca-se

pelas pesquisas laboratoriais direcionadas à detecção e prevenção da DA e do Câncer, em idosos. Diversos estudos realizados no LABEN investigam tais patologias.

O estudo de Colina-Vegas et al. (2016) e de Corrêa et al. (2016) demonstraram os agentes potenciais contra infecções microbacterianas e tumorais em idosos; o de Martin, Cardoso, Selistre-de-Araujo e Cominetti (2015) analisou a adesão celular e migração de células tumorais no câncer da próstata em idosos; o de Corrêa et al. (2015) evidenciou agentes citotóxicos contra células tumorais do pulmão e da próstata; estudos subsequentes de Manzine et al. (2013a, 2013b, 2013c), sobre a associação entre a presença de níveis de ADAM-10 em plaquetas com escores de teste de desenho de relógio como diagnóstico de suspeita de DA; sobre a correlação entre o Mini-Exame do estado Mental e a expressão plaquetária ADAM-10; sobre e a presença de ADAM-10 como biomarcador da DA em idosos. Outro estudo de Bianco et al. (2016) salientou o impacto da medicação para aumento serotoninérgico pode influenciar na expressão plaquetária ADAM-10. E o estudo de Fuzer et al. (2013), um dos primeiros a demonstrar os efeitos da cedrelona limonóide para inibir a proliferação, adesão, migração e invasão de células de tumor da mama em idosos. O LABEN também detém a patente sobre a composição farmacêutica para uso como molécula antitumoral e antimetastática em idosos (Cominetti et al., 2015).

Recentemente, o LABEN desenvolveu um teste sanguíneo para diagnóstico da Doença de Alzheimer. O teste funciona por meio de um sensor eletroquímico com anticorpos, que identifica a quantidade da proteína ADAM-10 e sua alteração presente na corrente sanguínea, com posterior leitura por um programa de computador, o qual mostra os resultados em apenas 30 minutos (Laboratório de Biologia do Envelhecimento, 2017).

Além da UFSCar, outros departamentos ligados a Instituições Universitárias no país, também são detentores de conhecimentos na área da Gerontologia. É o caso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que tem a Pós-graduação (em nível de Mestrado e Doutorado) na área de Gerontologia Biomédica, com foco de pesquisas laboratoriais.

Além desses estudos, foram selecionados, entre dissertações e teses, as principais pesquisas desenvolvidas por este Programa. Dentre as dissertações, o estudo de Lopes (2015) que verificou a eficácia de um treinamento de Karate-Dō, estilo Wadō-ryū, sobre a cognição de idosos saudáveis. O estudo de Nogueira (2014) comparou a associação de marcadores inflamatórios, do metabolismo redox e gasto

calórico entre idosos com e sem déficit cognitivo. Zuppa (2014) analisou o efeito da acupuntura sobre o stress, a depressão, a qualidade do sono, e o sistema imunológico em idosos. O estudo de Rosa (2013) analisou o efeito de um protocolo de exercícios dentro e fora da água sob a frequência cardíaca em idosas fisicamente ativas, que usam ou não medicamentos para doenças cardiovasculares. O estudo de Teixeira (2013) sobre a massa óssea em médicos idosos. Leite (2012) estudou os impactos da atividade física sobre a massa e força muscular de idosos. Os estudos de Guidolin (2016) e Ribeiro (2016) investigaram, respectivamente, a associação entre a dependência de álcool, e o tabagismo, com transtornos cognitivos e mentais em idosos. O estudo de Fagundes (2016) investigou os efeitos da Estimulação Cerebral Profunda para o tratamento da doença de Parkinson na melhoria da fluência verbal de idosos.

Dentre as Teses, o estudo de Liposcki (2016) também estudou a massa óssea e composição corporal de idosas sobre um programa de Pilates. Oliveira (2013) estudou as diferenças entre os indicadores cardiovasculares com a prática de exercícios físicos regulares com idosos ativos. O estudo de Junges (2016) avaliou o treinamento com Pilates e a suplementação com o extrato de *Cammelia sinensis* na modulação de marcadores bioquímicos, oxidativos, capacidade antioxidante e na composição corporal de idosas menopáusicas. Tavares (2015) analisou marcadores bioquímicos, do metabolismo de reações de redução-oxidação ou oxirredução e sarcopenia em idosos. Zanardo (2015) verificou a eficácia da ingestão de canela (*Cinnamomum sp*) nos componentes da Síndrome Metabólica em idosos. O estudo de Müller, Tavares e Schneider (2016) avaliou o equilíbrio postural das diferentes faixas etárias de idosos, por meio da posturografia dinâmica computadorizada.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) também oferece o curso de Pós-graduação em Gerontologia, com foco na Gerontologia Social. Assim, foram selecionadas as principais pesquisas realizadas pela Instituição. O estudo de Costa (2014) e de Bertulucci (2016) estudaram, respectivamente, o significado da aposentadoria na vida de pré e pós aposentados servidores da UNESP-RC, e nos aeronautas. O estudo de Mirabelli (2016) buscou compreender o Programa Trabalho Social com Idosos do SESC da cidade de São Paulo e seus contextos sociais. Galvani (2015) investigou as concepções de idosos sobre Velhice, Longevidade, Corpo e diferentes dimensões de Qualidade de Vida, tendo em vista contribuir na estruturação de políticas educativas com embasamento na Psicomotricidade. Araújo & Santos

(2015) relataram o aumento do transtorno de acumulação compulsiva por idosos e as possibilidades de cuidados e enfrentamento aos desafios na atenção subjetiva da pessoa idosa e questões de saúde pública.

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi a primeira a implantar um curso de Pós-graduação em Gerontologia no país e, portanto, possui uma vasta produção científica no que diz respeito ao tema, especialmente, resultados apresentados em relação à pesquisa da Rede de Estudos sobre Fragilidade em Idosos Brasileiros (FIBRA). Neri et al. (2013) explica que essa rede teve quatro instituições parceiras e organizou dados referentes à coleta de cada polo, sendo que, cada um, possuía um determinado número de cidades. Em relação ao polo UNICAMP, as localidades selecionadas foram Campinas (SP), Belém (PA), Parnaíba (PI), Campina Grande (PB), Poços de Caldas (MG) e Ivoti (RS). No total participaram desta pesquisa 3.478 idosos. A coleta de dados foi realizada entre os anos de 2008 à 2011 (Neri et al., 2013).

Dentre os estudos desenvolvidos com os dados FIBRA, estão o de Stein (2012), sobre doença pulmonar crônica em idosos e sua relação com tabagismo, índice de massa corporal, sintomas depressivos e fragilidade; o de Rodrigues e Neri (2012), sobre vulnerabilidade social, individual e com relação aos programas de saúde pública; Nascimento, Batistoni e Neri (2016) estudaram sobre a relação entre a fragilidade e os sintomas depressivos; Costa e Neri (2011) sobre os indicadores de fragilidade e o nível de atividade física; Moretto, Alves, Neri, e Guariento (2012) sobre idosos da comunidade com e sem fragilidade, conforme indicadores sociodemográficas e antropométricos; Francisco, Borim e Neri (2015) sobre a prevalência de vacinação contra Influenza e a vulnerabilidade social, dois estudos de Sposito, Neri e Yassuda (2015) e de Sposito, Neri e Yassuda (2016), respectivamente, sobre atividades avançadas de diária (AAVD) e desempenho cognitivo e o engajamento em AAVD e domínios da cognição; o estudo de Santos-Orlandi et al. (2016) sobre associação entre o cochilo, gênero, idade, escolaridade, renda familiar e fragilidade, o de Mantovani, Lucca e Neri (2015) sobre a comparação entre autoavaliação negativa da saúde, variáveis sociodemográficas e indicadores de saúde de idosos de duas cidades do estudo FIBRA.

O Enfoque da Educação Física ou Motricidade Humana

Na área da Educação Física, o Departamento de Educação Física, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Rio Claro-SP, se destaca, no país, com relação ao grande volume de produção científica relacionada ao tema envelhecimento e idoso, desenvolvidos em quatro laboratórios: o Laboratório de Estudos do Lazer (LEL), o Laboratório de Atividade Física e Envelhecimento (LAFE), o Núcleo de Atividade Física, Esporte e Saúde (NAFES) e o Laboratório de Estudos da Postura e da Locomoção (LEPLO) Além disso, na UNESP, há um Programa que atende idosos cognitivamente saudáveis, o Programa de Atividade Física para a Terceira Idade (PROFIT) e dois Programas para os idosos cognitivamente prejudicados, com diagnóstico de DA, o Programa de Cinesioterapia Funcional e Cognitiva em idosos com doença de Alzheimer (PRO-CDA), e com doença de Parkinson, o Programa de Atividade Física para Pacientes com doença de Parkinson (PROPARKI).

O LEL desenvolve pesquisas relacionadas à temática do lazer em diferentes interfaces, com atividades de aventura, estados emocionais, ambiente virtual e o idoso. Como exemplo, o estudo de Chao et al., 2015, no qual se analisaram idosos e condutores de atividades de aventura na natureza em relação ao desenvolvimento do comportamento pró-ambiental; o estudo de Nascimento et al. (2013) verificou as experiências subjetivas relacionadas ao exercício em idosas antes e depois da realização de atividade física em ambientes real e virtual, e outro estudo de Nascimento et al. (2012) investigou a eficácia do planejamento de estratégias multireferenciais para a aderência e manutenção de idosos em atividades físicas regulares.

O estudo de Teodoro e Schwartz (2012) avaliou a usabilidade de um *site* que continha informações sobre lazer para idosos, tomando-se em foco os conteúdos culturais do lazer. O estudo de Schwartz et al. (2011) demonstrou as mudanças de humor em uma amostra de idosos, antes do primeiro acesso dos mesmos às atividades na internet, no contexto do lazer.

O estudo de Prado et al. (2010) avaliou os efeitos de um programa de atividade física nos estados de humor de idosos. O estudo de Catib, Schwartz, Christofolletti, Santiago e Caparroz (2008) avaliou os estados emocionais de idosos ao praticarem danças circulares. Três estudos foram semelhantes no foco do envelhecimento, dois

de Dias e Schwartz (2002), que analisaram a concepção de lazer para os idosos, e outro de 2005, sobre o lazer na perspectiva dos idosos e o de Gáspari e Schwartz (2005), sobre a ressignificação do lazer para os idosos.

Ademais, o LEL, publicou um livro sobre o assunto da coparticipação de idosos no lazer virtual (Santiago, Schwartz, & Kawaguti, 2015) e dois capítulos de livro, sobre a relação da corrida de rua e o empoderamento do idoso (Silva, Carmo, & Schwartz, 2016) e o público idoso como um dos focos de atuação dos Profissionais de Educação Física (Rodrigues, Nascimento, Carmo, & Schwartz, 2016). Além destes, diversas Dissertações de Mestrado contribuíram com estudos sobre o tema, como o de Rodrigues (2015), sobre a ferramenta Youtube® e a imagem do idoso; o Teodoro (2011), sobre o lazer de idosos por meio de uma base de dados *online* e o de Dias (2006), sobre os estados emocionais de idosos na participação de atividades de aventura. Entre as Teses de Doutorado, podem ser observados estudos sobre a atratividade e a usabilidade de *sites* das empresas de atividades de aventura para os idosos (Dias, 2016), a coparticipação de idosos no lazer virtual (Santiago, 2011); e sobre o significado do lazer na educação não formal dos idosos (Campagna, 2009).

O Núcleo de Atividade Física, Esporte e Saúde (NAFES) desenvolve pesquisas com grupos de idosos em Unidades Básicas de Saúde do município, e atualmente é o laboratório coordenador das atividades do PROFIT, realizadas com idosos saudáveis. Desta forma, citam-se alguns dos estudos realizados pelo laboratório. O estudo de Campos, Nakamura, & Kokubun (2016) investigou dois tipos de intervenções de exercício físico, sobre a aptidão física de idosos. O estudo de Costa et al. (2012) analisou o efeito do exercício físico em variáveis metabólicas de idosas em situação pós-prandial. Três estudos semelhantes de Zago et al. (2010), Zago, Park, Fenty-Stewart e Kokubun (2010) e Zago e Kokubun (2010) analisaram o exercício físico na pressão arterial e no fluxo sanguíneo de idosas. Também houve a publicação de dois capítulos de livros relacionados ao tema (Gomes et al., 2014a; Gomes et al., 2014b).

O LAFE desenvolveu pesquisas sobre as várias temáticas relacionadas à atividade física e ao exercício físico, e seus benefícios para os idosos, em prol de um envelhecimento ativo. Como exemplo destes estudos, o de Gurjão et al. (2012), objetivou analisar o efeito de um programa de treinamento de força sobre a força muscular de idosas, o de Ueno et al. (2012) avaliou o efeito de modalidades de atividade física na capacidade funcional de idosos, o de Coelho et al. (2012) comparou

o desempenho cognitivo em diferentes níveis de escolaridade de idosos praticantes de atividade física; o de Ceccato et al. (2011) analisou o efeito de uma sessão de exercícios resistidos na sensibilidade cutânea, em idosas hipertensas e normotensas fisicamente ativas, e dois estudos de Jambassi et al. (2010; 2011) analisaram o treinamento com pesos em idosos. Hoje, tal foco de produção científica, com idosos saudáveis, é vinculado ao NAFES, o qual coordena, atualmente, o PROFIT.

Outros tipos de pesquisas do LAFE estão relacionados à intervenção de exercícios físicos como manutenção dos sintomas na DA, e à atividade física para seus cuidadores, como prevenção de doenças físicas e minimização de sintomas de sobrecarga do cuidado. Para tanto, foram selecionados somente os principais estudos realizados. Estes estudos investigaram o efeito do exercício físico em idosos com DA, sobre as atividades de vida diária (Garuffi et al., 2013), sobre as funções cognitivas, o equilíbrio e a prevenção de quedas (Hernandez, Coelho, Gobbi, & Stella, 2010), sobre a funcionalidade de idosos e seus cuidadores (Canonici et al., 2012) e sobre a diminuição do hormônio cortisol em cuidadores (Corazza et al., 2014). Outros estudos comprovaram a influência de exercícios físicos sobre os sintomas neuropsiquiátricos provenientes da doença (Nascimento, Teixeira, Gobbi, Gobbi, & Stella, 2012; Hernandez, Vital, Gobbi, Costa, & Stella, 2011; Stein et al., 2012); sobre a capacidade de aumentar os níveis do Fator Neurotrófico Derivado do Cérebro (BDNF) no sangue (Coelho et al., 2014; Nascimento et al., 2014); e sobre o perfil lipídico e da homocisteína (Vital et al., 2017). Também houve a produção de dois livros (Costa, Andrade, & Stein, 2014; Coelho, Gobbi, Costa, & Gobbi, 2013) e um capítulo de livro (Stein & Pedroso, 2017). Além disto, houve uma pesquisa premiada em 2015, que comprova a influência do exercício físico no processo de degeneração cerebral sobre idosos com Comprometimento Cognitivo Leve (CCL) e com DA em fase inicial (Nascimento et al., 2015).

O Laboratório de Estudos da Postura e da Locomoção (LEPLO) desenvolve pesquisas relacionadas à atividade motora em idosos com doença de Parkinson. Desta forma, para efeito de conhecimento, somente os principais estudos foram selecionados. Estes estudos investigaram a assimetria da marcha em idosos com doença de Parkinson (Barbieri et al., 2017a); o treinamento de resistência (Silva-Batista et al., 2016); os efeitos da fadiga do músculo da perna ao fazer ou não exercício físico (Santos et al., 2016); a vibração muscular como uma técnica para aliviar a gravidade do congelamento da marcha (Pereira, Gobbi, & Almeida, 2016); o

exercício de longa duração sobre componentes físicos da capacidade funcional em indivíduos (Baptista et al., 2014); a tarefa de levantar e andar (Pelicioni, Pereira, Lahr, & Gobbi, 2015); os diferentes tipos de palmilhas para a marcha (Lirani-Silva et al., 2015) e o estudo dos efeitos de exercícios multimodais na funcionalidade e nos distúrbios do sono de idosos com DA e Parkinson (Nascimento et al., 2014). Há, ainda, a publicação de um livro sobre o tema (Gobbi, Barbieri, & Vítório, 2014) e três recentes capítulos de livros (Gobbi, Lahr, Jaimes, Pestana, Pelicioni, 2017; Barbieri et al., 2017b; Lirani-Silva, Beretta, Jimenez, Gobbi, 2017).

O Laboratório de Neurociências do Exercício (LANEX) é vinculado à Universidade Gama Filho (UGF), sendo, também, um dos laboratórios no país que desenvolvem pesquisas relacionadas ao exercício físico como promoção de saúde e qualidade de vida de idosos, além do Laboratório Multidisciplinar de Pesquisa em Envelhecimento da UFRJ (LAMPE). Foram selecionados alguns estudos realizados nestes laboratórios. A relação do exercício físico é analisada no estudo de Moraes, Deslandes, Maciel-Pinheiro, Corrêa e Laks (2016) como inibidor da produção de cortisol em idosos com sintomas depressivos; o estudo de Zanco, Moraes, Maranhão, Laks e Deslandes (2016), sobre a capacidade cardiorrespiratória em idosos com depressão e DA. O estudo de Vasques, Moraes, Silveira, Deslandes, & Laks (2011), sobre o efeito agudo do exercício físico e da dupla tarefa na função cognitiva de idosos deprimidos; o de Arcoverde et al. (2014), sobre idosos com DA; o estudo de Brito, Maranhão, Moraes, Emerick e Deslandes (2014), sobre idosos independentes e a função cardiovascular no exercício físico.

No Núcleo de Estudos em Saúde, Genética e Educação Física (NESGEF), vinculado à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP), Campus Ribeirão Preto, podem ser encontrados diversos estudos. No de Abdala, Barbieri, Bueno e Gomes (2017), os autores relacionaram a marcha, com quedas e o medo de cair de idosos; o de Carmo et al. (2011), avaliou os efeitos da associação de esteroides anabolizantes ao treinamento de força de idosos; no estudo de Trapé et al. (2015), foram relacionados o nível habitual de atividade física e a aptidão física com a saúde cardiovascular de idosos. Moraes et al. (2016) analisaram o efeito dos polimorfismos genéticos nos níveis de gordura corporal, força e potência muscular, capacidade aeróbia, flexibilidade e agilidade em idosos.

A Importância da Contribuição das Duas Áreas para o Ensino Superior e a Pesquisa

Tanto na área da Educação Física, como da Gerontologia, todos os esforços direcionados dos laboratórios de pesquisas anteriormente citados e os estudos produzidos, evidenciam a importância das investigações conjuntas, para a melhoria da qualidade de vida destes longevos, como por exemplo, a prática de atividade física e exercícios programados, que permitam o retardamento do processo de envelhecimento; as contribuições de melhores condições relacionadas à afetividade e socialização, ou às capacidades cognitivas, as quais tendem a ser diminuídas com o passar dos anos. Estas pesquisas apresentam, não apenas as evidências científicas salientando tais melhorias e/ou benefícios na vida do idoso, mas, possibilitam novas reflexões acerca destas pessoas que ocupam lugar cada vez mais abrangente na pirâmide populacional do país e do mundo.

Estes estudos indicam, também, a necessidade da criação de subsídios que possam ampliar as condições da resiliência, para pessoas que se encontram nesta etapa da vida humana, assim como apontado por Nascimento e Calsa (2016), em um estudo de revisão sistemática, o qual analisou as pesquisas publicadas nos últimos 15 anos, em nível nacional. Nesse estudo, foram apontados dados que permitem a compreensão de que a relação entre resiliência e o público idoso parece mesmo estar associada a um quadro de declínios funcionais, normais desta fase da vida, além das perdas sociais, permitindo às autoras sugerirem a necessidade da reposição de reservas que possam contribuir para a melhoria e manutenção de características essenciais à vida do idoso (em níveis físico, de rede social de familiares e amigos e psicológico). Ademais, fica evidenciada a necessidade apontada nos estudos esmiuçados na revisão, da criação de redes sociais e de apoio, bem como, a realização de atividades diversificadas, as quais permitam aos idosos obterem mais autonomia, por ser esta uma característica essencial à vida destas pessoas.

Nesta mesma direção, em outro estudo de revisão sistemática, desenvolvido por Moreira, Teixeira e Novaes (2014), foram apresentados dados referentes aos artigos analisados por eles, evidenciando que a prática de atividade física permite ao indivíduo idoso, não apenas a sua inserção em alguma atividade para sua manutenção física, mas também, estabelece um espaço de convívio social, favorecendo melhor posicionamento crítico, desencadeado por intermédio das

relações interpessoais. Também reiteram melhorias nas perspectivas destes indivíduos, ao necessitarem tomar decisões por si só, evidenciando a autonomia, como um benefício resiliente que conduz a uma participação ativa e cidadã deste público.

Tanto na área da Educação Física, como também na da Gerontologia, todos estes esforços são válidos, com o intuito de apresentar estudos versados sobre as problemáticas da vida do idoso, na tentativa de subsidiar ações futuras, as quais permeiem melhorias na qualidade de vida de idosos. Porém, podem ainda ser muito mais consistentes discutidos conjuntamente entre as duas áreas, visto que, mesmo que eles provenham de áreas distintas, elas não são divergentes, mas sim, complementares.

A estreita relação entre os impactos do cenário de aumento de longevos e a formação de profissionais capacitados para atuar na prática, bem como, para desenvolver estudos, é de suma importância que seja considerada, para a consolidação das discussões sobre envelhecimento. Portanto, enfatiza-se a emergente necessidade de pesquisas que possam colaborar, cada vez mais, para a compreensão dos aspectos que permeiam a vida do idoso.

Estas contribuições podem intervir na melhoria da qualidade de vida de idosos, implicando, não apenas em atividades planejadas, mas também, nas outras esferas da vida, como no campo do lazer, sendo capazes de melhorar a vida destas pessoas. Para tanto, certamente, essas perspectivas podem ser amplamente alargadas, se fundamentadas pela contribuição significativa das interfaces de diversos campos do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, Educação Física ou Motricidade Humana e a Gerontologia, entre outras (Devide, 2002).

Conclusão

Com a realidade da expectativa de vida aumentando a cada ano, é esperado que o número de idosos seja duplicado nos próximos cinquenta anos. Assim, haverá a necessidade, cada vez maior, da criação de grupos de pesquisas vinculadas a Instituições de Ensino Superior, voltados ao estudo do envelhecimento. Além disso, nestes grupos de pesquisas, a junção de equipes profissionais da área da saúde será essencial, principalmente, para que a troca de conhecimentos interdisciplinar possa se refletir nestas pesquisas.

Sendo assim, este impacto demográfico irá consolidar novas formas de trabalho, novos focos de estudo, implementando, desta forma, pesquisas que possam ter aplicações práticas neste contexto e que proporcionem a esta população benefícios em médio e longo prazos, podendo subsidiar as gestões governamentais e as Políticas Públicas. A estreita relação entre os impactos deste cenário de longevos e as possibilidades de se ampliarem os espaços de disciplinas e pesquisas na Educação Superior é de suma importância que seja considerada, para que esta emergente realidade se dissemine e se ampliem os múltiplos focos de estudo dentro desta temática. Portanto, o vasto campo de investigações realizadas e em andamento no país, apresentado neste estudo, com relação à Gerontologia e à Educação Física, comprovam que este tema consolida estas duas áreas do conhecimento como disseminadoras de importantes pesquisas para um envelhecimento ativo e com qualidade de vida, ratificando a importância de abordagens baseadas na perspectiva interdisciplinar.

Referências

Abdala, R.P., Barbieri, W., Jr., Bueno, C.R., Jr., & Gomes, M.M. (2017). Padrão de marcha, prevalência de quedas e medo de cair em idosas ativas e sedentárias. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 23(1), 26-30.

Abreu, S.L.O. (2014). *Formação profissional e prática pedagógica em educação física com idosos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-ULHT, Lisboa, Portugal. Recuperado de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5398/Sergio_Abreu_Disserta%203%a7%203%a3o.pdf?sequence=1

Alencar, P.V.N., Pinheiro, Y.T., Santos, A.A., Nonato, M.G.F.S, Moreira, D.C.R.T, & Freitas, G.D.M. (2017). Fatores de risco associados às quedas em idosos e reflexões acerca de sua prevenção: um estudo de revisão. *Archives of Health Investigation*, 6(1), 28-31.

Araújo, E., & Santos, V. (2015). Transtorno de acumulação compulsiva de idosos: possibilidades de cuidados e questões de saúde pública. *Kairós Gerontologia*, 18(4), 81-100.

Arcoverde, C., Deslandes, A., Moraes, H., Almeida, C., Araújo, N.B., Vasques, P.E., Silveira, H., & Laks, J. (2014). Treadmill training as an augmentation treatment for Alzheimer's disease: a pilot randomized controlled study. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 72(3), 190-196.

Associação Brasileira de Gerontologia. São Paulo (São Paulo). (n.d.) *Cursos de*

Graduação e Pós-Graduação em Gerontologia. Recuperado de <http://abgeronto.blogspot.com.br/p/cursos.html>

Baptista, A.M., Gobbi, L.T.B., Beretta, V.S., Vitório, R., Teixeira-Arroyo, C., Lirani-Silva, E., Stella, F., & Barbieri, F.A. (2014). Long duration exercise program in individuals with Parkinson's Disease: effects on functional capacity. *Austin Alzheimer's and Parkinson's Disease*, 1(1), 1-7.

Barbieri, F.A., Simieli, L., Orcioli-Silva, D., Baptista, A.M., Pestana, M.B., Beretta, V.S., Santos, P.C.R., & Gobbi, L.T.B. (2017a). Obstacle avoidance increases asymmetry of crossing step in individuals with Parkinson's disease and neurologically-healthy individuals. *Journal of Motor Behavior*, 57(1), 1-9.

Barbieri, F.A., Fiorelli, C.M., Penedo, T., Paula, P.H.A., Simieli, L., Moretto, G.F., Imaizumi, L.F.I., & Gobbi, L.T.B. (2017b). Parkinson's disease and gait asymmetry. Locomotion and Posture in Older Adults. In F.A. Barbieri, & R. Vitório. (Orgs). *Locomotion and posture in older adults: the role of aging and movement disorders* (1a ed., Cap.11, pp.161-175). New York: Springer International Publishing.

Bertoldi, A.D., Pizzol, T.S. Dal, Ramos, L.R., Mengue, S.S., Luiza, V.L., Tavares, N.U.L., Farias, M.R., Oliveira, M.A., & Arrais, P.S.D. (2016). Sociodemographic profile of medicines users in Brazil: results from the 2014 PNAUM survey. *Revista de Saúde Pública*, 50(Suppl. 2), 1–11.

Bertulucci, S.F.E.S. (2016). *Aeronautas: expectativas, temores... diante da proximidade da velhice, da morte.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCRS, Porto Alegre, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/12466/1/Sandra%20Fabiola%20Estigarribia%20Salinas%20Bertulucci.pdf>

Bianco, O.A.F.M., Manzine, P.R., Nascimento, C.M.C, Vale, F.A., Pavarini, S.C.I, & Cominetti, M.R. (2016). Serotonergic antidepressants positively affect platelet ADAM10 expression in patients with Alzheimer's disease. *International Psychogeriatric Association*, 286(6), 939–944.

Borges, G.M., Campos, M. B., & Castro e Silva, L.G. (2015). Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. In L.R. Ervatti, G.M. Borges, A.P. Jardim (Orgs.). *Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI: subsídios para as projeções da população* (Estudos e Análises Informação Demográfica e Socioeconômica, número 3, pp. 146-148). Rio de Janeiro: IBGE.

Brito, L.O., Maranhão, G., Neto, Moraes, H., Emerick, R., & Deslandes, A. (2017). Relationship between level of independence in activities of daily living and estimated cardiovascular capacity in elderly women. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 59(2),367–371.

Centro Internacional de Longevidade. (2015). *Envelhecimento ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade.* International Longevity Centre

Brazil. Recuperado de http://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2014/11/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Pol--tico-ILC-Brasil_web.pdf

Campagna, J. (2009). *Lazer: significados e ressonâncias da educação não formal do idoso.* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/104674>

Campos, L., Nakamura, P., & Kokubun, E. (2016). Comparison of physical fitness in elderly submitted to different physical exercise interventions. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 21(1), 78-84.

Canonici, A., Andrade, L., Gobbi, S., Santos-Galduroz, R., Gobbi, L., & Stella, F. (2012). Functional dependence and caregiver burden in Alzheimer's disease: a controlled trial on the benefits of motor intervention. *Psychogeriatrics*, 12(3), 186-192.

Carmo, E.C., Bueno, C.R., Jr., Fernandes, T., Barretti, D., Soares, S.F., Silva, N. D., Jr., Uchida, M.C., Brum, P.C., & Oliveira, E.M. (2011). The role of anabolic steroids on hypertrophy and muscular strength in aerobic resistance and strength training. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 17(3), 212-217.

Catib, N.O.M., Schwartz, G.M., Christofolletti, D.F.A., Santiago, D.R.P., & Caparroz, G.P. (2008). Estados emocionais de idosos nas danças circulares. *Motriz*, 14(1):41-52.

Ceccato, M., Ferreira, S.A., Jambassi, J.C., Fº., Gurjão, A.L.D., Gallo, L.H., Prado, A. K.G., & Gobbi, S. (2011). Efeito de uma sessão de exercício resistido na sensibilidade cutânea em idosas hipertensas e normotensas fisicamente ativas. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13(6), 409-414.

Chao, C., Figueiredo, J., Dias, V., Fonseca, C., Oliveira, I., Sobº, Tavares, G., & Schwartz, G. (2015). Atividades de aventura na natureza e desenvolvimento do comportamento pró-ambiental: análise comparativa entre idosos e condutores. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 21(1), 169-180.

Coelho, F.G.M., Stella, F., Andrade, L.P., Barbieri, F.A., Santos-Galduróz, R.F., & Gobbi, S. Costa, J.L.R., Gobbi, L.T.B. (2012). Gait and risk of falls associated with frontal cognitive functions at different stages of Alzheimer's disease. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 19(5), 644-656.

Coelho, F.G.M., Gobbi, S., Costa, J.L.R., & Gobbi, L.T.B. (Org.). (2013). Exercício físico no envelhecimento saudável e patológico: da teoria à prática. (1a ed). Curitiba: CRV.

Coelho, F.G.M., Vital, T.M., Stein, A.M., Arantes, F.J., Rueda, A.V.L., Camarini, R., Teodorov, E., Santos-Galduróz R.F. (2014). Acute aerobic exercise increases Brain Derived Neurotrophic Factor (BDNF) levels in elderly with Alzheimer's disease. *Journal of Alzheimer's Disease*, 39(2):401-8.

Colina-Vegas, L., Dutra, J.L., Villarreal, W., Honorato, J.A., Neto, Cominetti, M.R., Pavan, F., Navarro, M., Batista, A.A.(2016).

Ru(II)/clotrimazole/diphenylphosphine/bipyridine complexes: Interaction with DNA, BSA and biological potencial against tumor cell lines and Mycobacterium tuberculosis. *Journal of Inorganic Biochemistry*, 10,(9),135-145.

Cominetti, M.R., Martin, A.C.B.M., Becceneri, A.B., Fuzer, A.M., Selistre-de-Araujo, H.S. Silva, J.A, Fernandes, J.B., Marcondes, M.C.C.G., Vieira, P.C., Peter, N.P., Centre, M.C., Tomasin, R. (2015). Brasil. Composição farmacêutica compreendendo [10]-gingerol e uso como molécula antitumoral e antimetastática. *Brasil. Número do registro: BR1020150240937, data de depósito: 18/09/2015.* São Carlos, SP: INPI - Instituto Nacional da Propriedade Industrial.

Corazza, D., Pedroso, R.V., Andreatto, C.A., Scarpari, L., Garuffi, M., Costa, J.L.R., & Santos-Galduróz, R. (2014). Los predictores psiconeuroinmunológicos de la sobrecarga de cuidado en ancianos cuidadores de pacientes con enfermedad de Alzheimer. *Revista Española de Geriátria y Gerontología*, 49(4):173–178.

Corrêa, R. S., Oliveira, K.M., Delolo, F.G., Alvarez, A., Mocelo, R., Plutin, A. M., Cominetti M.R., Castellano, E.E., Batista, A.A (2015). Ru(II)-based complexes with N-(acyl)- N-(acyl)-N',N'-(disubstituted)thiourea ligands: Synthesis, characterization, BSA- and DNA-binding studies of new cytotoxic agents against lung and prostate tumour cells. *Journal of Inorganic Biochemistry*, 150(9), 63–71.

Corrêa, R.S., Silva, M.M., Graminha, A.E., Meira, C.S., Santos, J.A.F., Moreira, D.R.M., Soares, M.B.P., von Poelhsitz G., Castellano, E.E., Bloch C., Cominetti M.R., Batista A.A.(2016). Ruthenium(II) complexes of 1,3-thiazolidine-2-thione: cytotoxicity against tumor cells and anti-Trypanosoma cruzi activity enhanced upon combination with benznidazole. *Journal of Inorganic Biochemistry*, 163(3), 153-163.

Costa, M., Jr. [Marcelo], Moura, L.P., Bertolini, N., Mello, M.A.R., Teixeira, I.P., Kokubun, E., & Luciano, E. (2012). Influência do exercício físico concorrente sobre as variáveis metabólicas de idosas fisicamente ativas em condição alimentada. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 17(1), 52-56.

Costa, A.M.M.R. [Amarilis] (2014). *O significado da aposentadoria para os servidores públicos: o caso de uma universidade.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/12453/1/Amarilis%20Maria%20Muscarri%20Riani%20Costa.pdf>

Costa, J.L.R. [José Luiz], Andrade, L.P., & Stein, A. M. (Orgs). (2014). *Vivências sobre a Doença de Alzheimer na Unesp: diálogo entre ensino, pesquisa e extensão.* (1a ed.) São Paulo: Cultura Acadêmica.

Costa, T. B.[Taiguara], & Neri, A. L. (2011). Medidas de atividade física e fragilidade em idosos: dados do FIBRA Campinas, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(8), 1537–1550.

Ribeiro, P.C.C., Neri, A.L., Cupertino, A.P.F.B., & Yassuda, M.S. (2009).

Variabilidade no envelhecimento ativo segundo gênero, idade e saúde. *Psicologia em Estudo*, 14(3), 501-509.

Daniel, F., Caetano, E., Monteiro, R., & Amaral, I. (2016). Representações sociais do envelhecimento ativo num olhar genderizado. *Análise Psicológica*, 34(4), 353–364.

Coelho, F.G.C., Vital, T.M., Stein, A.M., Arantes, F.J., Rueda, A.V., Camarini, R., Teodorov, E., & Santos-Galduroz, R.F. (2014). Acute Aerobic Exercise Increases Brain-Derived Neurotrophic Factor Levels in Elderly with Alzheimer's disease. *Journal of Alzheimer's Disease*, 39(2), 401-408.

Debert, G. (2004). *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento.* (3a ed.). São Paulo: EDUSP/FAPESP.

Devide, F. P. (2002). Educação Física, Qualidade de Vida e Saúde: campos de intersecção e reflexões sobre a intervenção. *Movimento*, 8(2), 77 - 84.

Dias, V.K., & Schwartz, G.M. (2002). O idoso e sua concepção de lazer. *Kinesis, CEFD/UFMS*, 1(27), 78-84.

Dias, V.K., & Schwartz, G.M. (2005). O Lazer na perspectiva do indivíduo idoso. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 87(1), 1-8.

Dias, V.K. (2006). *A participação de idosos em atividades de aventura na natureza no âmbito do lazer: valores e significados.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/96071>

Dias, V.K. (2016). *Análise da atratividade e usabilidade de sites de empresas de atividades de aventura para a promoção da inclusão de idosos.* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/144659>

Fagundes, V.C. (2016). *Fluência verbal em pacientes com doença de parkinson tratados com a técnica de estimulação cerebral profunda no núcleo subtalâmico bilateral.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8411/1/000478892-Texto%2BCompleto-0.pdf>

Foster, L., & Walker, A. (2015). Active and successful aging: a european policy perspective. *The Gerontologist*, 55(1), 83–90.

Francisco, P.M.S.B., Borim, F.S.A., & Neri, A.L. (2015). Vacinação contra influenza em idosos: dados do FIBRA, Campinas, São Paulo, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(12), 3775–3786.

Fundo de População das Nações Unidas e HelpAge International (2012). *Resumo Executivo-Envelhecimento no Século XXI: Celebração e Desafio.* Londres: UNFPA. Recuperado em 05 de março, 2016, de

<http://www.unfpa.org.br/sumario%20envelhecimento%20sec%20xx.pdf>

Fuzer, A.M., Filho, J.C, Becceneri, A.B., Santos, D.A., Silva, M.F., Vieira, P.C., Fernandes, J.B., Selistre-de-Araujo, H.S., Cazal, C.M., & Cominetti, M.R. (2013). Effects of Limonoid Cedrelone on MDA-MB-231 Breast Tumor Cells in vitro. *Anti-Cancer Agents In Medicinal Chemistry*, 13(10), 1645-1653.

Galvani, C. (2015). *Longevidade e psicomotricidade: ter ou ser um corpo que envelhece com qualidade de vida.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/12457/1/Claudia%20Galvani.pdf>

Garuffi, M., Costa, J.L.R., Hernandez, S.S.S, Vital, T.M., Stein, A.M., Santos, J.G., & Stella, F. (2013). Effects of resistance training on the performance of activities of daily living in patients with Alzheimer's disease. *Geriatrics & Gerontology International*, 13(2), 322-328.

Gáspari, J.C., & Schwartz, G.M. (2005). O idoso e a ressignificação do lazer. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, 21(1), 69-76.

Gobbi, L.T.B., Barbieri, F.A., & Vitória, R. (Orgs.) (2014). *Doença de Parkinson e Exercício Físico.* (1a. ed., v.1). Curitiba: CRV.

Gobbi, L.T.B., Lahr, J., Jaimes, D.A.R., Pestana, M.B., & Pelicioni, P.H.S. (2017). Effects of physical activity on walking in individuals with Parkinson's disease. In F.A. Barbieri, & R. Vitória.(Orgs.). *Locomotion and Posture in Older Adults: the Role of Aging and Movement Disorders.* (1a ed., Cap.12, pp.177-193). New York: Springer International Publishing.

Gomes, G.A.O., Luchesi, B., Vital, T., Santos, J.G., Costa, J.L.R., & Kokubun, E. (2014a). Políticas públicas e envelhecimento. In: A.C.V. Campos, & A.H.M. Correa; E.M. Berlezi. (Orgs.), *Direito dos idosos* (2a ed., Cap.2, pp. 25-42). Ijuí: Unijuí.

Gomes, G.A.O., Maciel, E.S., Patrocínio, W., Sonati, J.G., Nascimento, C., & Kokubun, E.(2014b). Qualidade de vida no envelhecimento. In: A.C.V. Campos, A.H.M. Correa, & E.M. Berlezi. (Orgs.), *Envelhecimento: um processo multidimensional.* (1a ed., Cap.5, pp. 101-124). Ijuí: Unijuí.

Guidolin, B.L. (2016). *Dependência de álcool e sua relação com transtornos cognitivos e mentais em idosos.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6838/2/DIS_BRUNO_LUIZ_GUIDOLIN_PARCIAL.pdf

Gurjão, A.D., Gobbi, L.T.B., Carneiro, N.H., Gonçalves, R., Moura, R.F., Cyrino, E.S., Altimari, L.R., & Gobbi, S. (2012). Effect of Strength Training on Rate of Force Development in Older Women. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 268-275.

Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U.,

Alkandari, J.R., Bauman, A.E., Blair, S.N., Brownson, R.C., Craig, C.L., Goenka, S., Heath, G.W., Inoue, S., Kahlmeier, S., Katzmarzyk, P.T., Kohl, H.W., Lambert, E.V., Lee, I. Min, Leetongin, G., Lobelo, F., Loos, R.J.F., Marcus, B., Martin, B.W., Owen, N., Parra, D.C., Pratt, M., Puska, P., Ogilvie, D., Reis, R.S., Sallis, J.F., Sarmiento, O.L., & Wells, J. C. (2012). Global physical activity levels: Surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247-257.

Hernandez, S.S.S., Coelho, F.G.M., Gobbi, S., & Stella, F. (2010). Efeitos de um programa de atividade física nas funções cognitivas, equilíbrio e risco de quedas em idosos com demência de Alzheimer. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 14(1), 68-74.

Hernandez, S.S.S., Vital, T.M., Gobbi, S., Costa, J.L.R., & Stella, F. (2011). Atividade física e sintomas neuropsiquiátricos em pacientes com demência de Alzheimer. *Motriz*, 17(3), 533-543.

Ilha, S., Argenta, C., Silva, M.S., Cezar-Vaz, M., Pelzer, M., & Backes, D.B. (2016). Envelhecimento ativo: reflexão necessária aos profissionais de enfermagem/saúde. *Active aging: necessary reflections for nurse/health professionals. Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 8(2), 4231-4242.

Jambassi, J.C., Fº, Gurjão, A.L.D., Costa, M., Jr., Gallo, L.H., Gonçalves, R., Costa, J.L.R., Gobbi, L.T.B., & Gobbi, S. (2011). Treinamento com pesos, modelo de programa sistematizado para a terceira idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 14(2), 395-402.

Jambassi, J.C., Fº, Gurjão, A.L.D., Gonçalves, R., Barboza, B.H.V., & Gobbi, S. (2010). O Efeito de diferentes intervalos de recuperação entre as séries de treinamento com pesos, na força muscular em mulheres idosas treinadas. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 16(2), 112-115.

Junges, S. (2016). *Eficácia do método pilates e da suplementação com extrato de camellia sinensis nos marcadores do metabolismo redox e na composição corporal de voluntárias portadoras critérios diagnósticos para síndrome metabólica: ensaio clínico, placebo-controlado e duplo cego.* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9548/1/000481320-Texto%2bParcial-0.pdf>

Laboratório de Biologia do Envelhecimento (LABEN), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP (UFSCar). (2017). *Pesquisadores da UFSCar desenvolvem sensor que diagnostica doença de Alzheimer em 30 minutos.* Recuperado de <http://www.laben.ufscar.br/news>

Lei n. 10.741, de 1º de Outubro de 2003. (2003). Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.741.htm.

Lei n. 8.842, de 4 de Janeiro de 1994. (1994). Dispõe sobre a Política Nacional do

Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm

Leite, L.E.A. (2012). *Associação entre massa muscular, composição corporal e função física em idosos que praticam atividade física.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2672/1/438225.pdf>

Lima, D.F., Levy, R.B., & Luiz, O.C. (2014). Recomendações para atividade física e saúde: consensos, controvérsias e ambiguidades. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 36(3), 164-170.

Liposcki, D.B.(2016). *Influência de um programa de exercícios do método Pilates sobre a massa óssea de idosas sedentárias.* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6965/2/TES_DANIELA_BRANCO_LIPOSKI_PARCIAL.pdf

Lirani-Silva, E., Vitória, R., Barbieri, F.A., Baptista, A.M., Santos, P.C.R., Gobbi, L.T. B.(2015). Different types of additional somatosensory information do not promote immediate benefits on gait in patients with Parkinson's disease and older adults. *Motriz*, 21(1), 244-249.

Lirani-Silva, E., Beretta, V.S., Jimenez, A.M.F., Gobbi, L.T.B. (2017). Postural Control and Somatosensory Information: Effects of Aging and Parkinson s Disease. In F.A. Barbieri, & R.Vitório. (Orgs.). *Locomotion and posture in older adults: the role of aging and movement disorders* (1a ed., Cap.20, pp. 307-322). New York: Springer International Publishing.

Lopes, B., Fº. [Brandel] (2015). *Efeitos do treinamento de Karate-Do na cognição de idosos: ensaio clínico randomizado e controlado.* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6358/2/475831%20-%20Texto%20Completo.pdf>

Lopes, C.D.L.P. [Carlos] (2015). *Mecanismos determinantes do envelhecimento e da longevidade.* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra-FMUC, Coimbra, Portugal. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/30540/1/TESE%20Mecanismos%20determinantes%20do%20envelhecimento%20e%20da%20longevidadeFINAL%20issimo.pdf>

Mantovani, E.P., Lucca, S.R., & Neri, A.L. (2015). Autoavaliação negativa de saúde em idosos de cidades com diferentes níveis de bem-estar econômico: dados do Estudo FIBRA. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(12), 3653-3668.

Manzine, P. R., Barham, E. J., Vale, F. A. C., Selistre-De-Araújo, H. S., Pavarini, S.C.I., & Cominetti, M.R. (2013a). Platelet a disintegrin and metallopeptidase 10 expression correlates with clock drawing test scores in Alzheimer's disease.

International Journal of Geriatric Psychiatry, 29(4), 414–420.

Manzine, P.R., Bram, J.F., Barham, E., Vale, F.A.C., Selistre-de-Araújo, H.S., Cominetti, M.R., & Pavarini, S.C.I. (2013b). ADAM10 as a Biomarker for Alzheimer's Disease: A Study with Brazilian Elderly. *Dementia And Geriatric Cognitive Disorders*, 35(1-2), 58-66.

Manzine, P.R., Barham, E.J., Vale, F.A.C., Selistre-de-Araújo, H.S., Pavarini, S.C.I., & Cominetti M.R. (2013c) Correlation between mini-mental state examination and platelet ADAM10 expression in Alzheimer's disease. *Journal of Alzheimer's Disease*, 36(2), 253-260.

Manzine, P.R., Marcello, E., Borroni, B., Kamphuis, W., Hol, E., & Padovani, A. et al. (2015). ADAM10 gene expression in the blood cells of Alzheimer's disease patients and mild cognitive impairment subjects. *Biomarkers*, 20(3), 196-201.

Martin, A.C.B.M., Cardoso, A.C.F., Selistre-de-Araujo, H.S., & Cominetti, M.R. (2015). Recombinant disintegrin domain of human ADAM9 inhibits migration and invasion of DU145 prostate tumor cells. *Cell Adhesion & Migration*, 9(4), 293–299.

Mesquita, J.S., Cavalcante, M.L.R., & Siqueira, C.A. (2016). Promoção da saúde e integralidade na atenção ao idoso: uma realidade brasileira? *Kairós Gerontologia*, 19(1), 227-238.

Mirabelli, S.C.S. (2016). *Ações socioeducativas na educação permanente o trabalho social com idosos (TSI) do Sesc SP: diálogo com o contexto globalizado e impacto na vida dos sujeitos participantes.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18913/2/Sandra%20Carla%20Sarde%20Mirabelli.pdf>

Moraes, H.[Helena], Deslandes, A., Maciel-Pinheiro, P.T., Corrêa, H., & Laks, J. (2016). Cortisol, DHEA, and depression in the elderly: the influence of physical capacity. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 74(6), 456-461.

Moraes, V.N.[Vitor], Ferrari, G.D., Chiaratto, T., Ferezin, L.P., Trapé, Á.A., Canivarolo, A.B. Peticarrara, Medeiros, L.H.L., & Bueno, C.R., Jr. (2016). Association of genetic polymorphisms with physical capacities and body composition in older women. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 18(1), 11-19.

Moreira, R.M., Teixeira, R.M.,; & Novaes, K.O.(2014). Contribuições da atividade física na promoção da saúde, autonomia e independência de idosos. *Kairós Gerontologia*, 17(1), 201-217.

Moretto, M. C., Alves, R.M.D.A., Neri, A.L., & Guariento, M.E. (2012). Relação entre estado nutricional e fragilidade em idosos brasileiros. *Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica*, 10(4), 267–271.

Müller, D.V.K., Tavares, G.M.S., & Schneider, R.H. (2016). Análise do equilíbrio corporal em idosos classificados em diferentes faixas etárias através da posturografia dinâmica computadorizada (PDC). *Kairós Gerontologia*, 19(N. Especial 22, “Envelhecimento e Velhice”), 61-83.

Nascimento, A.M.[Amanda], Rodrigues, N.H., Andrade, E.F., Rogatto, G.P., Schwartz, G.M., & Valim-Rogatto, P.C. (2013). Experiência subjetiva de idosas durante exercício em ambiente virtual. *Motriz*, 19 (3, Suppl.), 68-75.

Nascimento, A.M.[Amanda], Valim-Rogatto, P., Figueiredo, J., Tavares, G.H., Palhares, M., Christofolletti, D., & Schwartz, G. (2012). Estratégias multireferenciais na gestão do desporto adaptado ao idoso. *Revista Intercontinental de Gestão Desportiva-RIGD*, 2(1),43-56.

Nascimento, C.M.C.[Carla], Pereira, J.R., Andrade, L.P., Garuffi, M., Talib, L.L., Forlenza, O.V., Cancela, J.M., Cominetti, M.R., & Stella, F. (2014). Physical exercise in MCI elderly promotes reduction of pro-inflammatory cytokines and improvements on cognition and BDNF peripheral levels. *Current Alzheimer Research*, 11(1), 799-805.

Nascimento, C.M.C.[Carla], Pereira, J. R., Andrade, L.P., Garuffi, M., Ayan, C., Kerr, D.S., Talib, L.L., Cominetti, M.R., & Stella, F. (2015). Physical exercise improves peripheral BDNF levels and cognitive functions in elderly mild cognitive impairment individuals with different BDNF Val66Met genotypes. *Journal of Alzheimer's Disease*, 45(1), 81-91.

Nascimento, C.M.C.[Carla], Teixeira, C.V.L., Gobbi, L.T.B., Gobbi, S., & Stella, F. (2012). A controlled clinical trial on the effects of exercise on neuropsychiatric disorders and instrumental activities in women with Alzheimer's disease. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 16(3), 197-204.

Nascimento, C.M.C.[Carla], Ayan, C., Cancela, J.M., Gobbi, L.T.B., Gobbi, S., & Stella, F.(2014). Effect of a multimodal exercise program on sleep disturbances and instrumental activities of daily living performance on Parkinson's and Alzheimer's disease patients. *Geriatrics and Gerontology International*, 14(1), 259-266.

Nascimento, M.C.[Mariana], & Calsa, G.C. (2016). Resiliência e idosos: revisão da produção acadêmica brasileira, 2000-2015. *Kairós Gerontologia*, 19(1), 255-272.

Nascimento, P.P.[Priscila], Batistoni, S., & Neri, A.L. (2016). Frailty and depressive symptoms in older adults: Data from the FIBRA study. *Psicologia*, 29(1), 16.

Neri, A.L., Yassuda, M.S., Araújo, L.F., Eulálio, M.C., Cabral, B.E., Siqueira, M.E.C., Santos, G.A., & Moura, J.G.A. (2013). Metodologia e perfil sociodemográfico, cognitivo e de fragilidade de idosos comunitários de sete cidades brasileiras: Estudo FIBRA. *Cadernos de Saúde Pública*, 29(4), 778–792.

Nogueira, G.M. (2014). *Comparação e associação de marcadores inflamatórios, do metabolismo redox e gasto calórico entre idosos com e sem déficit cognitivo.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-

PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2730/1/458730.pdf>

Oliveira, J.G.D. (2013). *Indicadores cardiovasculares em idosos praticantes de exercícios físicos regulares e não praticantes, sua qualidade de vida e percepção quanto às modificações do estilo de vida.* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5501/1/000451411-Texto%2bCompleto-0.pdf>

Pahor, M., Guralnik, J. M., Ambrosius, W. T., Blair, S., Bonds, D. E., Church, T. S., Espeland, M.A., Fielding, R.A., Gill, T.M., Groessl, E.J., King, A.C., Kritchevsky, S.B., Manini, T.M., McDermott, M.M., Miller, M.E, Newman, A.B., Rejeski, W.J., Sink, K.M., Williamson, J.D., & LIFE study investigators. (2014). Effect of structured physical activity on prevention of major mobility disability in older adults: The LIFE Study randomized clinical trial. *The Journal of the American Medical Directors Association*, 311(23), 2387–2396.

Pavarini, S., Barham, E., & Filizola, C. (2010). Gerontologia como Profissão: o projeto político-pedagógico da Universidade Federal de São Carlos. *Kairós Gerontologia*, 12(4), 83-94.

Pelicioni, P.H.S., Pereira, M.P., Lahr, J., & Gobbi, L.T.B. (2015). Análise cinética e cinemática do levantar e andar em jovens e idosos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(3), 237-244.

Pereira, M.[Marcelo], Gobbi, L., & Almeida, Q. (2016). Freezing of gait in Parkinson's disease: Evidence of sensory rather than attentional mechanisms through muscle vibration. *Parkinsonism & Related Disorders*, 29, (2016), 78–82.

Pereira, A.M.G.[Adriana], Paulo, T.R.S., & Santos, S.F.S. (2015). Efeito do exercício físico na capacidade funcional e atividade da vida diária em idosos: revisão sistemática. *Revista Acta Brasileira do Movimento Humano*, 5(5), 79-95.

Prado, A., Schwartz, G., Tanaka, K., Doll, M., Gonçalves, R., & Gobbi, S. (2010). Efeito agudo e crônico de um programa de atividades física realizado no “playground da longevidade” nos estados de ânimo de idosos. *Revista da Educação Física/UEM*, 21(3),517-526.

Ribeiro, F.J.P., Jr.[Francisco] (2016). *Tabagismo e transtornos cognitivos e mentais: avaliação dessa relação em idosos do município de Porto Alegre-RS/Brasil.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6880/2/DIS_FRANCISCO_JOSE_PASCO_AL_RIBEIRO_JUNIOR_COMPLETO.pdf

Ribeiro, P.C.C.[Priscila], Neri, A.L., Cupertino, A.P.F.B., & Yassuda, M.S. [Priscila] (2009). Variabilidade no envelhecimento ativo segundo gênero, idade e saúde.

Psicologia em Estudo, 14(3), 501-509.

Rodrigues, N. H., Nascimento, A.M., Carmo, E.G., & Schwartz, G.M. (2016). A formação do profissional de educação física e a atuação com o público idoso. In: A. Shigunov Neto & I.Fortunato. (Orgs.). *Reflexões sobre educação física e a formação de seus profissionais*. (1a ed., Cap. 6, pp. 104-117). São Paulo: Edições Hipótese.

Rodrigues, N.H. (2015). *Tecnologias virtuais e análise videográfica como recursos de pesquisa para compreensão sobre a imagem do idoso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/126291>

Rodrigues, N.O., & Neri, A.L. (2012). Vulnerabilidade social, individual e programática em idosos da comunidade: dados do estudo FIBRA, Campinas, SP, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(8), 2129-2139.

Rosa, I.P. (2013). *Os efeitos fisiológicos de um protocolo de exercícios dentro e fora da água em idosas que usam ou não fármacos cardiovasculares*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2729/1/458725.pdf>

Santiago, D.R.P. (2011). *Inclusão digital: estratégias de coparticipação de idosos no lazer virtual*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/104675>

Santiago, D.R.P., Schwartz, G.M., & Kawaguti, C.N.(2015). *Inclusão Digital: Estratégias de coparticipação de idosos no lazer virtual*. (1a ed.). Curitiba: Editora CRV.

Santos, P.C.[Paulo], Gobbi, L.T.B., Orcioli-Silva, D., Simieli, L., Dieën, J. van, & Barbieri, F. A. (2016). Effects of leg muscle fatigue on gait in patients with Parkinson's disease and controls with high and low levels of daily physical activity. *Gait & Posture*, 47(1), 86-91.

Santos, A.M.M.[Alan], & Virtuoso, J.S., Jr. (2015). Fatores associados à baixa qualidade de vida em mulheres idosas residentes no município de Jequié – BA. *Arquivos de Ciências do Esporte*, 3(1), 11-15.

Santos-Orlandi, A.A., Ceolim, M.F., Pavarini, S.C.I., Oliveira-Rossignolo, S.C., Pergola-Marconato, A.M., & Neri, A.L. (2016). Fatores associados à duração dos cochilos entre idosos comunitários: dados do estudo multicêntrico FIBRA. *Texto & Contexto- Enfermagem*, 25(1), e1200014.

Schwartz, G., Santiago, D.R., Tavares, G.H., Kawaguti, C.N., Abrucez, P.M., & Carnicelli, S., Fº. (2011). Risk, emotion, and aggressiveness in virtual leisure: brazilian players standpoints. *Recreation and Society in Africa, Asia and Latin America- RASAALA*, 1(2), 90-114.

Silva, R.L.[Renata]; Carmo, E.G.; & Schwartz, G.M. (2016). Atividade Física e Idosos: possíveis relações entre corrida de rua e empoderamento. In: A. Shigunov Neto, & I.Fortunato. (Org.). *O Profissional de Educação Física e Suas Atividades Profissionais: Olhares Multidisciplinares.* (1a ed., Cap. 1, pp. 4-26). São Paulo: Edições Hipótese

Silva-Batista, C.[Carla], Corcos, D., Roschel, H., Kanegusuku, H., Gobbi, L., Piemonte, M., Mattos, E.C., Mello, M.T., Forjaz, C.L., Tricoli, V., & Ugrinowitsch, C. (2016). Resistance training with instability for patients with Parkinson's disease. *Medicine & Science In Sports & Exercise*, 48(9), 1678-1687.

Soares, M.G.L.G. (2016) *Representações sociais do envelhecimento ativo.* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Recuperado de:
<[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2421/1/Representações Sociais do Envelhecimento Ativo.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2421/1/Representações%20Sociais%20do%20Envelhecimento%20Ativo.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2017.

Souza, M., Jr. [Marcílio] (2007). *A constituição dos saberes escolares na educação básica.* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife, PE, Brasil. Recuperado de
http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4144/arquivo5529_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Souza, S., Neto[Samuel], Alegre, A.N., Hunger, D., & Pereira, J.M. (2004). A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(2), 113-128.

Sposito, G., Neri, A.L., & Yassuda, M.S. (2015). Desempenho cognitivo e envolvimento em atividades físicas, sociais e intelectuais em idosos: estudo FIBRA. *Dementia & Neuropsychologia*, 9(3), 270-278.

Sposito, G., Neri, A.L., & Yassuda, M.S. (2016). Atividades avançadas de vida diária (AAVDs) e o desempenho cognitivo em idosos residentes na comunidade: dados do estudo FIBRA Polo UNICAMP. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 19(1), 7-20.

Stein, A.M., Costa, J.L.R., Vital, T.M., Hernandez, S.S.S., Garuffi, M., Teixeira, C.V.L., & Stella, F. (2012). Nível de atividade física, sono e qualidade de vida de pacientes com doença de Alzheimer. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 17(3), 200-205.

Stein, A.M., & Pedroso, R.V.(2017). Physical exercise and its effects on Alzheimer's disease. In: R.R. Watson. (Org.). *Physical Activity and the Aging Brain.* (1a ed., Cap. 14, pp. 141-150). Amsterdam: Elsevier.

Stein, C.S. (2012). *Relação entre doença pulmonar crônica referida, fragilidade e*

fatores associados em idosos comunitários: dados do FIBRA – Unicamp. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000894615>

Tavares, G.M.S. (2015). *Estudo da associação entre marcadores bioquímicos e do metabolismo redox, frequência de micronúcleo e sarcopenia em idosos.* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7759/3/476879%20-%20Texto%20Parcial.pdf>

Teixeira, A.W. (2013). *Perfil da massa óssea em médicos: estudo de acompanhamento.* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2708/1/449407.pdf>

Teodoro, A.P.E.G. (2011). *Usabilidade de sites sobre lazer para idosos.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, Rio Claro, SP, Brasil. Recuperado de http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99067/teodoro_apeg_me_rcla.pdf?sequence=1

Teodoro, A.P.E.G., & Schwartz, G.M. (2012). Usabilidade de site sobre lazer para idosos. *ETD - Educação Temática Digital*, 14(2), 164-185.

Trapé, Á., Lizzi, E., Jacomini, A., Hott, S., Bueno, C., Jr., & Zago, A. (2015). Aptidão física e nível habitual de atividade física associados à saúde cardiovascular em adultos e idosos. *Medicina*, 48(5), 457-466.

Ueno, D.T., Gobbi, S., Teixeira, C.V.L., Sebastião, É., Prado, A.K.G., Costa, J.L.R., & Gobbi, L.T.B. (2012). Efeitos de três modalidades de atividade física na capacidade funcional de idosos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 273-281.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro (São Paulo). (2013). Instituto de Biociências. *Conselho do Curso de Graduação Educação Física.* Recuperado de <http://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/educacao-fisica/>

Vasques, P.E., Moraes, H., Silveira, H., Deslandes, A.C., & Laks, J. (2011). Acute exercise improves cognition in the depressed elderly: the effect of dual-tasks. *Clinics*, 66(9), 1553-1557.

Villas-Boas, S., Oliveira, A. L., Ramos, N., & Montero, I. (2016). A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. *Investigar em Educação*, 2(5), 17-141.

Vital, T., Hernandez, S., Stein, A., Garuffi, M., Teixeira, C., & Santos-Galduroz, R., Costa, J.L.R., & Stella, F. (2017). Resistance Training, Lipid Profile, and Homocysteine in Patients with Alzheimer's disease. *International Journal of Gerontology*, 10(1), 28-32.

Vital, T.M.; Stein, A.M.; Coelho, F.G.M.; Arantes, F.J.; Teodorov, E.; & Santos-Galduroz, R.F. (2014). Physical exercise and vascular endothelial growth factor (VEGF) in elderly: A systematic review. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 59(2), 234-239.

World Health Organization. (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. Recuperado em 05 de março, 2016, de bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf

Zago, A. S., & Kokubun, E. (2010). Influência dos aspectos antropométricos e bioquímicos na pressão arterial de idosos portadores do polimorfismo T-786C do gene da eNOS. *Arquivos de Ciências da Saúde (FAMERP)*, 7(2):73-9.

Zago, A.S. Kokubun, E., Fenty-Stewart, N., Park, J.-Y., Attipoe, S., Hagberg, J., & Brown, M. (2010). Efeito do exercício físico e do polimorfismo T-786C na pressão arterial e no fluxo sanguíneo de idosos. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 95(4), 510-518.

Zago, A.S., Park, J.-Y., Fenty-Stewart, N., Kokubun, E., & Brown, M.D. (2010). Effects of aerobic exercise on the blood pressure, oxidative stress and eNOS gene polymorphism in pre-hypertensive older people. *European Journal of Applied Physiology*, 110(4):825-832.

Zanardo, V.P.S. (2015). *Eficácia da ingestão de canela (cinnamomum sp) na síndrome metabólica e seus componentes em idosos*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7618/1/000475531-Texto%2bCompleto-0.pdf>

Zanco, M.F., Moraes, H., Maranhão, G., Neto, Laks, J., & Deslandes, A.C. (2016). Assessing cardiorespiratory capacity in older adults with major depression and Alzheimer disease. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 65(1), 1-8.

Zuppa, C. (2014). *Efeitos de um protocolo de intervenção de acupuntura sobre sintomas psicológicos qualidade do sono e imunossenescência em idosos*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2722/1/458313.pdf>

CAPÍTULO 7 - O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E OS CURRÍCULOS QUE FORMAM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Wilson Alviano Júnior
Marcos Garcia Neira

Se a década de 1980 foi pródiga em debates educacionais impulsionados pela democratização do acesso à educação formal e pelo chamado fracasso escolar, a década seguinte seria marcada pelo discurso da qualidade de ensino. Em seu trabalho *O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional*, Gentili (2001) busca analisar a implementação das políticas neoliberais e neoconservadoras na educação naquele período, movimento que utilizou o discurso da qualidade em oposição ao discurso da democratização da escola. Este último surge ao final do recente regime ditatorial brasileiro, como uma aparente volta aos princípios democráticos esmagados após o golpe de 1964. Porém, como ressalta o autor, é fundamental lembrar que a sociedade pós-ditadura é essencialmente outra, que havia sido preparada durante os anos de repressão para uma *democracia controlada*, ou uma *democracia da derrota*. Convém lembrar que o regime militar se afastou, mas alcançou seus intentos de mudança da sociedade brasileira, criando condições para assegurar o capitalismo.

Para que se tenha uma visão mais nítida do quadro social daquele momento, some-se tudo o que foi dito sobre o alijamento das organizações dissonantes de diversas tendências à restrição do debate democrático distanciando-o das classes populares, impossibilitando assim uma construção democrática sólida, além de construir neste processo uma sociedade marcada por brutais diferenças econômicas e pela desqualificação dos espaços públicos.

A abalada democracia do período pós-ditadura refletiu-se em várias instâncias e instituições, entre elas, a escola. Daí que, naquele contexto inicial, uma proposta de ensino democrática deixou muito a desejar, principalmente se imaginarmos os anseios de uma sociedade que emergia da escuridão e ostracismo gerados por duas décadas de regime ditatorial.

Esta perspectiva alimenta uma ideia de que a escola seria um espaço com virtudes naturais, que precisam ser preservadas e estimuladas para garantir a ascensão da nação segundo a qual os ideais que sustentam a educação no Brasil

necessitariam passar por uma revisão com vistas a formar o “humano-cidadão” pleno. É um olhar que se alinha ao contexto neoliberal que entende a sociedade do capital como a única possível, onde cabe somente seu próprio aperfeiçoamento, conclamando os setores “bem-intencionados” a se unirem em torno desse projeto, tomando como fundamento princípios econômicos e administrativos. As críticas adviriam dos “mal-intencionados”.

O que se vislumbra é uma construção ideológica que pretende desqualificar outras concepções de mundo, de sociedade, de homem e mulher, de produção e, principalmente, de educação. Concepções que compreendem que a educação formal deve se alinhar aos diferentes contextos socioculturais; que compreendem a sociedade em sua diversidade e entendem que o verdadeiro sentido da democracia está em um ensino público voltado para a grande massa de excluídos, que busque justiça social, além de igualdade de oportunidades e reconhecimento das diferenças, contrariando o atual discurso mercadológico da educação.

Tal ideário foi amplamente discutido e severamente criticado durante os anos 1990 por autores como Gentili (2001) e Silva (2001), segundo os quais o neoliberalismo traz uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da livre concorrência. Esse raciocínio se baseia na crença de que quanto mais termos “produtivos” se aplicam à educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional. Os autores ainda apontam que além das mudanças nas relações escolares, o que se viu foi o agravamento da desigualdade na educação, pois seguindo as regras do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública e reforça o discurso privatista de entregá-la aos setores privados pelo sistema de subvenção.

Não é por acaso que assistimos nas duas últimas décadas um espantoso crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em grande parte financiadas pelo aumento progressivo de programas de bolsas subvencionadas pelo Estado, o que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação.

O interessante é observar que os tentáculos do mercado não se fazem presentes de forma exclusiva nas macropolíticas, seus efeitos podem ser sentidos também no cotidiano das salas de aula. O discurso da qualidade total, por exemplo, converge com o indivíduo subjacente às propostas do construtivismo pedagógico no que tange à noção de um cidadão autônomo que “empregue suas habilidades para

resolução de problemas” (SILVA, 2001, p. 19). Esta convergência propicia a produção de “identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo” (SILVA, 2001, p. 19).

O autor compreende o discurso da qualidade total e das competências como uma estratégia que determina um campo no qual a discussão sobre educação está encerrada, criando uma falsa democracia, já que se apregoa a liberdade de escolha e, ao mesmo tempo, não se oferecem opções. O resultado disso é a configuração de um campo hegemônico em que se legitima uma visão de educação, enquanto “desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas” (SILVA, 2001, p. 21).

Assim, a referente qualidade manteve-se como eixo das formas híbridas de organização escolar e possibilitou a introdução de políticas educativas baseadas na qualidade, na competência e nos resultados” (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102). É evidente que essas ações também se refletiram nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, pois, afinal, são eles que se voltam para a formação dos sujeitos que movimentarão a maquinaria neoliberal.

Mas qual é, exatamente, o tamanho do problema? Dados obtidos pelo censo da Educação Superior realizado pelo Ministério da Educação (MEC), bem como o material disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dão conta que

Entre os alunos de graduação, 5.373.450 - aproximadamente 71,4% - estão vinculados a instituições de ensino superior privadas. Dentre os estados brasileiros, cinco têm mais alunos matriculados em instituições públicas do que em instituições privadas: Santa Catarina, Paraíba, Tocantins, Pará e Roraima. Em São Paulo, há cinco matriculados na rede privada para cada aluno na rede pública.

De acordo com os dados do Censo, atualmente Brasil tem 2.391 mil instituições de ensino superior que oferecem mais de 32 mil cursos de graduação. Os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior – 301 públicas e 2 mil particulares. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2%. (BRASIL, 2014)

Levantamentos do INEP divulgados em 2016 apontam que a Licenciatura em Educação Física é a segunda maior licenciatura do país em número de estudantes.

A licenciatura em educação física é a segunda maior do país, segundo dados do Censo da Educação Superior 2015, divulgados hoje (06/10) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio

Teixeira (Inep). Ela concentra 10,2% das matrículas na graduação em licenciaturas e só é ultrapassada pelas matrículas em pedagogia, que correspondem a 44,3% do total de matrículas em licenciaturas. (INEP, 2016)

Portanto, não há como negar a significativa participação da rede privada no Ensino Superior, e por consequência nos cursos de formação de professores de uma forma geral, e na Licenciatura em Educação Física em especial. Os dados disponíveis também revelam que a maioria absoluta dos cursos forma profissionais tanto para atuar no espaço escolar quanto no não escolar, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; 2004b) que estabeleceram percursos curriculares distintos para a licenciatura e a graduação em Educação Física.

Os currículos voltados para a formação de professores em Educação Física oferecidos devem ser analisados não apenas na perspectiva das diretrizes que os norteiam, mas também na lógica em que o Ensino Superior privado se constitui atualmente no Brasil, estabelecendo a maneira como se deu sua expansão no período pós-ditadura e seu significado no contexto neoliberal. Mesmo porque as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) atendem à perspectiva de ensino das IES privadas, por terem sido elaboradas em meio à expansão destas instituições, que foram privilegiadas com financiamentos vantajosos, isenções fiscais e previdenciárias além de outros benefícios como dotação de recursos a fundo perdido (TRINDADE, 2003). Outro ingrediente que não pode ser desconsiderado é o processo de avaliação de cursos, em atendimento à Lei 9.113/95 que criou o Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como “Provão”.

Na mesma linha de raciocínio, podemos citar, ainda, a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). São processos que dotam a avaliação de um caráter classificatório, estabelecendo *rankings* por meio da atribuição de conceitos que conduzem a uma competição em nível de mercado (JEZINE; BATISTA, 2008). De acordo com os autores:

O Estado torna-se avaliador e controlador, pois fixa os parâmetros da qualidade em um processo de articulação política, utilizando os resultados da avaliação para sanção ou premiação. Como produto deste processo de avaliação e privatização podem-se indicar dois caminhos: a) a expansão das instituições privadas via liberalização dos serviços educacionais, isenção tributária e previdenciária das instituições filantrópicas, do salário educação e

bolsa de estudo para alunos carentes através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES); empréstimos a juros baixos pelo Banco de Desenvolvimento Econômico-Social (BNDES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); b) privatização das instituições públicas por meios de mecanismos privatistas como as fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades dos cursos de pós-graduação, corte de verbas para a infraestrutura e cobranças pelas prestações de serviços dentre outros. De modo que o resultado dessa política pode ser expresso através do crescimento das instituições privadas de Ensino Superior, conforme demonstra a análise do Censo da Educação Superior MEC/INEP/DEAES - 1991-2004 (JEZINE; BATISTA, 2008, p. 23).

Para exemplificar esta expansão das IES privadas no Brasil, podemos verificar o aumento significativo de professores contratados – em 1980, as IES privadas brasileiras contavam com 49.451 docentes em seus quadros e as IES públicas com 60.037; em 2004, as IES privadas contabilizaram 185.258 docentes contra 93.800, ou seja, um crescimento superior a 270% (BOSI, 2007). Deste contingente de docentes cadastrados, apenas 16,9% trabalham em regime de dedicação exclusiva, cifra que se refere quase exclusivamente às IES públicas.

De acordo com Martins (2008), a atual política de Ensino Superior brasileira tem suas origens em 1968, na reforma que possibilitou, de um lado, alavancar a pesquisa criando uma política educacional de pós-graduação; por outro a criação de faculdades particulares isoladas, desvinculadas da pesquisa, voltadas tão somente para a transmissão de conteúdos e formação profissional. É um tipo de instituição voltada para atender rapidamente às demandas do mercado, estruturada como uma empresa educacional, voltada para obtenção de lucros.

O autor ainda aponta que as IES privadas se caracterizam como uma organização típica de empresas lucrativas e de funcionamento relativamente recente beneficiadas por nova moldura normativa, e já adentraram o cenário da educação superior adequadas aos referidos critérios.

Seus fins são funcionais a uma demanda por força de trabalho cada vez mais especializada, que forma o público-alvo preferencial de suas estratégias de *marketing*. Sua participação na criação de conhecimento novo, isto é, na pesquisa, é inexpressiva; pelo contrário, apropria-se do conhecimento existente, que replica. Seus programas de extensão universitária são, não raro, propagandísticos. (MARTINS, 2008, p. 734)

Com tais características, as IES privadas vêm, em especial a partir do final da década de 1990, que se caracterizou pela crise do emprego formal, atraindo grandes contingentes do alunado em uma busca legítima por um melhor posto de trabalho ou por uma adequação objetivando a empregabilidade. Em 1998, a participação das IES privadas no Brasil beirava os 80% (MARTINS, 2008).

Na visão de Gentili (1998), essas IES buscam transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado. Seu corpo docente, em sua quase totalidade, é remunerado por hora/aula e, não raramente, divide-se em duas ou mais instituições para compor seu rendimento mensal. Esta condição remunera o professor quase que exclusivamente por tarefas ligadas ao ensino, deixando a cargo do mesmo o trabalho de pesquisa, “incentivado” apenas para pontuação em planos de carreira que muitas vezes desrespeitam acordos sindicais e convenções coletivas. As cobranças por titulação e atualização são constantes, principalmente em períodos de reconhecimento e avaliação de cursos, mas ficam a cargo, invariavelmente, do professor. Esse profissional termina por conceber a formação continuada às suas próprias expensas e em um tempo de dedicação não remunerado, acumulando mais tarefas ao seu cotidiano.

Somado às atividades como elaboração e correção de provas, lançamentos de notas e frequência dos alunos via sistemas informatizados, o que se encontra é um docente exaurido e desmobilizado em seu trabalho. Importante destacar que em cada IES que o docente trabalha há um sistema, uma plataforma virtual, além dos deslocamentos entre uma e outra, ou mesmo na própria instituição como é o caso das IES que possuem diversos *campi*. Não raro, nas IES privadas multicampi, os docentes são obrigados a utilizarem os mesmos materiais e aplicarem provas padronizadas, com pouco espaço para o exercício livre e crítico da docência, pois, afinal, os alunos das turmas em que atua serão submetidos ao mesmo crivo daqueles matriculados em turmas ministradas por outros docentes. Tais condições sinalizam a descaracterização profissional que os professores vêm sofrendo através de estratégias reducionistas de sua ação pedagógica (BAZZO; SCHEIBE, 2001).

Entre as diversas características da gestão que vêm sendo comumente adotada pelas IES privadas, procuramos focar neste trabalho aquilo que consideramos altamente influente na constituição do currículo: a relação estabelecida com os docentes que veem, nas mudanças implementadas nos últimos anos, suas condições de trabalho precarizadas, já que a reestruturação produtiva atingiu o *fazer*

docente, com aumento, intensificação e desvalorização do trabalho dos professores do magistério superior (BOSI, 2007). O fenômeno é compreendido por Enguita (1991) como proletarização docente, uma vez que os saberes necessários ao exercício da docência não são elaborados pelos professores, mas por especialistas. Aos professores fica reservada a tarefa de aplicá-los (COSTA, 2010). Vale a pena recordar que a sociedade, ao assumir o discurso da qualidade em educação, passa a enxergar o professor como responsável pela falta de qualidade dos serviços prestados, fator que contribui ainda mais para a perda de prestígio e declínio da profissão.

Este é um quadro que se tornou talvez mais agudo em virtude do momento de transição que a Educação Física vive, com as relativamente recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura e Graduação em Educação Física. Porém, é conveniente considerar que foi a construção curricular difusa do curso ao longo do tempo que determinou sua divisão para atender duas áreas de atuação distintas, e não o contrário, como seria esperado.

Esta particularidade da Educação Física em relação a outras áreas de formação docente é criticada por Souza Neto e Hunger (2009). De acordo com os autores, após o Parecer CFE nº 215 de 1987, a Educação Física passa a constituir seus currículos, em especial nos cursos oferecidos pelas IES privadas, de modo distinto das demais licenciaturas. É neste momento que se estabelecem dois campos de atuação diferentes para a área: a Licenciatura, que forma o professor que irá atuar na Educação Básica; e o curso de Graduação em Educação Física, que formará o profissional que atuará em ambientes não escolares, como clubes, academias, entre outros.

A carga horária dos cursos foi ampliada de 1800 para 2880 horas/aula e seu período de integralização passou de 3 para 4 anos (SOUZA NETO; HUNGER; BENITES; 2008). Esta proposta estruturou o curso em dois modelos: o técnico-desportivo, pautado no ensino das práticas desportivas, e o técnico-científico, no qual prevalece a fundamentação dos conhecimentos pertinentes à área. Ainda, os autores acrescentam que a Resolução CFE nº 03/87 possibilitou aos cursos de Educação Física sua organização por áreas de conhecimento, o que traria a possibilidade de “flexibilizar” o currículo.

Dessa forma, principalmente as IES privadas, adotaram o conceito de Licenciatura Ampliada, ou seja, um curso que formava para atuação tanto na Educação Básica quanto em ambientes não escolares, que ficou popularmente

conhecido como “2 em 1”, por se tratar de uma formação que habilitava o egresso para dois campos de atuação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a Educação Física passa a ser considerada um componente curricular, e após duas alterações no texto que definiram sua obrigatoriedade, o artigo 26 da LDB, parágrafo terceiro adquiriu a seguinte redação:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-lei número 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – que tenha prole. (BRASIL, 1996).

Somente em 1998, com a criação do sistema CONFEF/CREF (Conselho Federal de Educação Física/Conselho Regional de Educação Física) por meio da Lei nº 9.696, que regulamentou o campo de atuação da Educação Física, é que o debate sobre a identidade do profissional de Educação Física ganhou ainda mais vigor, culminando com a resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004c), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, propondo para a área uma formação ampliada.

Em meio a este debate, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve uma reorientação na formação de professores, com a aprovação da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) e Resolução nº 02/2002 (BRASIL, 2002b). Estas, obedecendo ao parecer 009/2001 estabeleceram princípios norteadores para a formação docente, centrados, em especial, na noção de desenvolvimento de competências (BRASIL, 2001) explicitada no Artigo 3º, inciso primeiro das Diretrizes Curriculares Nacionais, o qual salienta “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002a, p. 2) e no Artigo 4º, assim redigido:

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2002a, p. 2)

Já o Artigo 5º entende que os cursos de formação de professores deverão garantir o desenvolvimento de competências objetivadas na Educação Básica; e por fim o Artigo 6º indica:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

É possível notar que o ensino pautado no desenvolvimento de competências surge como central em relação à organização das IES, à avaliação dos cursos, e autorização e reconhecimento para funcionamento dos mesmos.

O ideário do Ensino Superior, em pleno século XXI, voltado para o desenvolvimento de competências pode ser entendido como um “otimismo pedagógico tardio”, pois acena com a possibilidade de ascensão social para setores da sociedade que até então estiveram dele excluídos, e veem na certificação superior uma possibilidade de ascensão econômica e social. Como ilustração, basta verificar que o discurso adotado em campanhas publicitárias de diversas IES se reveste de

uma promessa de rápida inserção no “mercado de trabalho”, adotando uma perspectiva de formar profissionais “competentes”. Em especial, o Ensino Superior privado, que para expandir-se recebeu setores da sociedade oriundos de famílias que historicamente se encontravam alijadas deste nível de ensino.

Na crítica de Bernstein (1996, p. 105) a “democracia das teorias das competências é uma democracia separada da sociedade”, já que estas desconsideram a “relação entre poder, cultura e competência”.

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) identificam a centralidade do discurso das competências: “As últimas diretrizes aprovadas – anos de 2002 e 2004 – trazem traços particulares pautados nas competências e na visão de articulação por eixos nucleares, na qual a formação do docente estaria ocorrendo na união da relação teoria-prática, contemplando as necessidades sociais.” (p. 354).

Os autores esclarecem que a formação pautada em competências se insere na lógica neoliberal, mas também entendem que é necessário aprofundar o conceito e compreender que a competência, conforme propala o próprio conceito, se desenvolve exclusivamente na ação docente.

Podemos encontrar outra perspectiva em Borges (2005), para quem na divisão entre licenciatura e bacharelado persiste “um fenômeno que podemos considerar [...] equivocado e artificial em relação à realidade profissional dos docentes físicos do Brasil. De fato, esta divisão é somente uma panaceia para os problemas da profissionalização da Educação Física e dos Esportes” (p. 160). Apoiada em estudos de Faria Jr., a autora concorda com a ideia de que determinar uma profissão somente pelo local de trabalho é uma posição reducionista.

Sem dúvida, a Educação Física ainda abriga um debate intenso sobre o campo de atuação profissional, o que não deixa de ser salutar no sentido de participação dialógica, que permita o questionamento constante das propostas curriculares para formação docente na área.

O que se pode perceber no atual momento é uma perspectiva que aponta para um sujeito centrado em seu papel, desconsiderando as relações que a profissão docente estabelece com a especificidade da área, os temas da cultura corporal, os saberes pedagógicos, bem como com as relações com a escola, alunos e sociedade. O paradigma reinante é um professor universal, descontextualizado. Alguém capaz de atuar em várias frentes, preferivelmente, de maneira acrítica e não questionadora.

Assim, busca-se um modelo de qualidade planejado, como é a característica atual do mercado. Desta forma justificam-se as avaliações nacionais ranqueando o ensino, os currículos centralizados e a expansão dos programas de formação à atualização docente, trazendo a Educação a Distância (EaD) como uma ferramenta que irá ampliar e planejar de maneira mais intensa a formação de professores.

A recente reestruturação da economia mundial e a busca por um mercado planetário planejado têm pautado as atuais políticas neoliberais, mesmo durante o período de crise econômica presenciado ao final da década de 2000. Uma das consequências desse processo de globalização tem sido a construção de um projeto social neoliberal que afeta profundamente a educação (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Nossas análises encontram uma construção curricular pautada em uma “racionalidade instrumental hegemônica” (GIROUX; McLAREN, 2005), que põe por terra qualquer possibilidade verdadeiramente democrática, se entendermos a democracia como palco de possibilidades alternativas à lógica dominante, ou seja, práticas que possam desconstruir a verticalidade de algumas relações humanas.

Segundo Neira (2009), quando o currículo da formação de professores de Educação Física busca atrelar-se...

[...] a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexão mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluir certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciar outros, torna-se possível recorrer à alegoria do Frankenstein para ilustrar as identidades dos docentes que estão formando (p. 124).

Neira e Nunes (2009) advertem que os currículos se esvaziam de sentido enquanto política cultural quando elaborados a partir de competências e técnicas, quando determinam que seus egressos sejam meros reprodutores de conhecimentos acabados.

É a explicação possível para que ocorram situações nas quais currículos voltados exclusivamente à formação de professores em Educação Física mantenham uma maioria de disciplinas técnico-esportivas e anátomo-fisiológicas, em detrimento daquelas que dialoguem com as temáticas que afligem a Educação Básica em pleno século XXI (a característica multicultural da sociedade, a nova função social da escola,

o mundo globalizado etc.). O problema é que o necessário diálogo acaba por ocorrer de modo distorcido.

[...] a distorção ocorre quando, por exemplo, o docente da disciplina que aborda a temática “Recreação” elege como um dos tópicos de ensino a “Recreação Escolar” ou, na disciplina Medidas e Avaliação, o professor sugere alternativas para emprego dos testes físico-motores na escola. [...] imagine-se o que acontece quando a disciplina que tematiza o esporte (se desenvolvida por alguém afastado da escola) propõe a elaboração de planos de aula ou o professor da área de Lutas faz o mesmo, sem qualquer relação com o que é discutido nas disciplinas pedagógicas. (NEIRA, 2009, p. 130)

É impossível negar que os currículos Frankenstein que formam professores de Educação Física no Brasil têm por objetivo contemplar distintas concepções, com disciplinas que privilegiem ora uma, ora outra, evidenciando a proliferação de discursos epistemológicos na área que dificilmente se coadunam.

Uma vez que a maioria dos cursos superiores é dividida em disciplinas elencadas por semestres ou anos letivos, formando blocos onde os conhecimentos aparecem fragmentados e, muitas vezes, desconectados, suspeitamos que as disciplinas, temas e conteúdos abordados mostram-se desconexos, sem atender a uma percepção da docência em sua totalidade, tornando o currículo por vezes contraditório, funcionalista e com pouca clareza acerca do professor que pretende formar. Na visão do autor tais currículos têm sido “[...] produzidos a partir decisões pessoais e/ou burocráticas. Não raro, procuram atender disponibilidades, idiossincrasias e pressões provenientes daqueles com maior poder de influência ou cedendo a modismos, forças externas, paixões entre outras influências nada pedagógicas.” (p. 122).

Tal situação é bastante comum em cursos de Educação Física oferecidos nas IES privadas, já que os processos de elaboração dos currículos de Licenciatura e Graduação em Educação Física provavelmente viveram momentos políticos semelhantes. Afinal, os antigos cursos que forneciam a dupla formação também possibilitavam o convívio entre docentes que atuavam e mantinham seu foco de estudos na Educação Básica com seus colegas oriundos das áreas de conhecimento ligadas ao treinamento desportivo, iniciação esportiva, atividades de academia, entre outras possibilidades. Podemos presumir que estes grupos, no momento de construção dos novos currículos quer seja pelo colegiado institucional ou por

determinadas pessoas, iniciaram disputas políticas que culminaram em consensos entre os envolvidos.

Como consequência, o discurso posto em circulação sobre a formação do docente de Educação Física parece objetivar uma coesão artificial entre diversas áreas desconexas, e que se mantém apenas pela tradição arraigada, muitas vezes justificada em abordagens superficiais, alinhando-se de maneira predominante a propostas que visam a uma formação generalista, porém descontextualizada e esvaziada de significado social, em franca sintonia com as teorizações educacionais contemporâneas de concepção neoliberal.

Referências

- Bazzo, V. L. Sheibe, L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.
- Benites, L. S., Souza Neto, S. Hunger, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.
- Bernstein, B. **A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996
- Bosi, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Borges, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C., DESBIENS, J. F. (Orgs) **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- Bracht, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 19 n. 48. Campinas, 1999.
- Brasil. Currículo Mínimo de Educação Física: **Resolução n.º 03**, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987a.
- Brasil. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215/87**. Ministério da Educação: Brasília, 1987b.
- Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil. Lei nº. 9.696, de 1º de setembro de 1996. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos

Regionais de Educação Física. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2 set. 1998.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CP Parecer 009/2001** de 8 de maio de 2001.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002a.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002b.

Collet, C. et al. Formação Inicial em Educação Física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.493-502, jul./set. 2009

Costa, M. V. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, v. 37, p. 129-152, 2010.

Enguita, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** "Dossiê: interpretando o trabalho docente", Porto Alegre, n.4, 1991, p.41-61.

Gentili, P. A. A.; Silva, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Giroux, H. A., McLaren, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

Hypólito, A. M.; Vieira, J. B.; Pizzi, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, p.100-112, Jul/Dez de 2009.

Hunger, D. A. C. F, et al. Formação acadêmica em Educação Física: "Corpos" (Docente e Discente) de conhecimentos fragmentados... **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.79-91, jan./mar. 2009

INEP: **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP/ Ministério da Educação, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 30 de outubro de 2016

Jezine, E.; Batista, M. S. X. **Globalização e Políticas do Ensino Superior: As lutas sociais e a Lógica Mercantilista**. 2008 Disponível em <http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_docman&task> Acesso em 30 de outubro de 2014.

Martins, C. B. O ensino superior no Brasil: o setor privado. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. 2002, vol.17, n.48, pp. 197-203.

Neira, M.G. Desvelando Frankensteins: Interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e pesquisa em Educação Física**. Vol. 01, número 01, Cristalina: 2009.

Neira, M. G., Nunes, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo:

Phorte, 2009.

Trindade, H. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira**. Disponível em: <<http://168.96.200.17/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4-----0-1l--1-es-50---20-help--00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL3.1.33&d=HASH9a0ee780f1bd0b77cee14d&x=1.>> Acesso em 30 de outubro de 2016.

CAPÍTULO 8 - A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: UMA PROPOSTA A FAVOR DAS DIFERENÇAS

Alexandre Vasconcellos Mazzoni
Marcos Garcia Neira

O ensino da Educação Física ancorou-se nas ciências biológicas por muito tempo. Pautado no rendimento físico, na aptidão motora e na promoção da saúde, inicialmente, sofreu influências de instituições médicas e militares, e sua prática baseou-se na fixação da retidão através dos métodos ginásticos. O ensino pautado no higienismo cultivava a fixação de posturas e um certo nacionalismo com a finalidade de formar cidadãos preparados, fortes e organizados para as trincheiras e indústrias. O condicionamento físico era exaltado e posto à prova em testes e solicitações extenuantes.

Paulatinamente, a ginástica foi substituída pela educação esportiva de tradição europeia, masculinizada, embranquecida e voltada para a performance corporal e a obediência. Ganharam relevo as competições, comparações e premiações aos mais aptos e adaptados às condições de disputa.

Em ambos os casos, a exclusão de grandes parcelas do alunado assombrou as aulas, nelas permanecendo e se destacando apenas aqueles perfeitamente alinhados às exigências. Não é por acaso que muitos pesquisadores denunciam a plena correspondência entre os resultados alcançados e a lógica da sociedade capitalista. Os conformados ocupavam os postos de comando enquanto os excluídos ocupavam funções subalternizadas. O processo seletivo que atravessava a escolarização e a Educação Física impulsionava o sistema com controle e regulação da sua mão de obra fundamentada nas leis de mercado e no desenvolvimento econômico da nação.

Nessa lógica, a produção industrial, a todo o vapor, dependia da organização, eficiência e trabalho em equipe. Quem não se sujeitasse era retirado ou remanejado para outras tarefas ou excluído do sistema operacional. Tanto a ginástica quanto o esporte eram ferramentas pedagógicas eficazes na construção de cidadãos passivos e respeitadores da ordem imposta. O caráter biológico prevaiente contribuía para a eliminação dos poucos representantes dos setores minoritários, quer seja pelas questões de classe, etnia, orientação sexual, religião etc.

Entretanto, diante das transformações sociais e o acesso à escola por parte daqueles até então excluídos, uma série de modificações foram incorporadas pelo componente. Com o ingresso dos novos sujeitos, as pressões por mudanças fizeram surgir novas propostas para o componente. A lenta democratização da sociedade brasileira obrigou a escola e a Educação Física a reverem os paradigmas que as sustentavam. Os grupos que passaram a frequentar a escola evidenciaram os problemas desse sistema e impulsionaram alterações na lógica estabelecida. Surgiram propostas baseadas na psicologia do desenvolvimento, tais como a perspectiva psicomotora, a desenvolvimentista, a educação para a saúde e, mais tarde, as vertentes críticas, fundamentadas nas ciências humanas.

Elaboradas nas duas últimas décadas do século passado, as primeiras prosseguiram com a tentativa de adaptar os estudantes à lógica da sociedade capitalista, fixando comportamentos e habilidades cognitivas, afetivo-sociais e motoras desejáveis a todos os cidadãos. A análise dos currículos desenvolvimentista, psicomotor e da educação para a saúde realizada a partir da teorização crítica, denunciou que os conhecimentos e métodos neles incorporados carregam as marcas indeléveis das relações sociais em que foram forjados. Cada qual, ao seu modo, reproduz a estrutura de classes da sociedade capitalista. Funcionando como aparelhos ideológicos, esses currículos transmitem a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica. (NEIRA; NUNES, 2009)

Silva (2011) aponta que as teorias críticas denunciaram a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas consequências sobre os sujeitos da educação. O autor compreende o currículo como sendo um artefato cultural, fruto dos discursos e que não possui nenhuma propriedade essencial ou originária, que existe apenas como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social. A identidade projetada pelo currículo é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que emprega e o definem como tal.

As propostas críticas da Educação Física, nutridas principalmente pelas análises marxistas e pela teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas, prometeram o empoderamento das classes subalternas mediante o acesso ao conhecimento científico tratado criticamente. Entre suas contribuições, desponta a substituição do objeto de estudo do componente – do movimento para a cultura corporal de movimento – inicialmente entendida como toda a produção da

gestualidade sistematizada com características lúdicas, materializada no formato de brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas.

Tal como ressalta a teorização cultural, os discursos veiculam representações e disseminam significados (COSTA, 2000). Os posicionamentos dominantes em circulação revelam armadilhas sociais em todos os setores, ainda mais no meio escolar. Os conflitos e embates, antes menosprezados ou neutralizados, tornaram-se insustentáveis. A chegada do novo milênio fez recrudescer a globalização, a desigualdade e a injustiça social. Nos tempos em que vivemos, não há mais como silenciar os vários grupos que coabitam a sociedade. A democratização da escola é uma realidade que desestabiliza as relações confortáveis que perduraram por muito tempo. Atualmente, as culturas buscam espaço e resistem a um modelo de escola alicerçado na transmissão e fixação de conhecimentos que distinguiam os segmentos privilegiados. O que torna impossível a continuidade de propostas de ensino que exaltam conteúdos hegemônicos e padronizados.

Nesse sentido, tanto a função da escola quanto a função da Educação Física se reconfiguraram. A escola assumiu a responsabilidade de promover a dignidade de todos aqueles que a ela chegam, e isso significa reconhecer e fazer dialogar com o patrimônio cultural da comunidade com os demais saberes disponíveis socialmente. O mesmo vale para o currículo da Educação Física. As brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas que caracterizam os grupos, povos e nações precisam ser tematizados, independentemente da classe, etnia, religião ou orientação sexual dos seus representantes, proporcionando aos estudantes, condições para que possam interpretar sua ocorrência social e reconstruí-las criticamente. (NEIRA, 2016)

Inspirada nesses pressupostos, a perspectiva cultural ou culturalmente orientada parte da teorização pós-crítica²⁰ para desconstruir a monocultura corporal estabelecida na escola, os conteúdos padronizados e descontextualizados. Esta perspectiva propõe um currículo autoral, único e que parte dos objetivos e finalidades explícitos em um projeto pedagógico construído coletivamente. Ao discutir, experienciar, vivenciar, questionar, refletir e contextualizar as práticas corporais presentes na sociedade, os estudantes reconhecem as diferenças ao invés de

²⁰ Silva (2011) arrola entre as teorias pós-críticas, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, a teoria queer, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e o pós-modernismo. Mais recentemente, graças aos estudos de Bonetto (2016), Santos (2016) e Nunes e Neira (2017), o currículo da Educação Física incorporou também a filosofia da diferença deleuze-guatariana.

discriminá-las. Trata-se de uma proposta que combate os preconceitos através do diálogo entre conhecimentos produzidos em variadas situações.

Nessa ótica, o professor organiza e desenvolve atividades de ensino a favor das diferenças, propiciando que as vozes dos silenciados sejam ouvidas e possibilitando vários formatos de interações com a cultura corporal. Os temas possuem lastro cultural, ou seja, se constituem em práticas corporais que existem para além dos muros da escola. Os alunos, por sua vez, vivenciam-nas e, juntamente com o docente, problematizam representações que circulam ao seu respeito. Em outras palavras, a prática pedagógica proporciona aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório cultural corporal, ampliando-o e compreendendo-o, assim como acessam aos códigos de diversas culturas, por meio da variedade de manifestações facilmente localizadas no entorno ou nos meios de comunicação (NEIRA, 2016).

A Educação Física culturalmente orientada apresenta outros olhares para o desenrolar da área ao buscar caminhos pedagógicos que contemplem as diferenças culturais e estabeleçam uma relação singular com cada comunidade. Esta perspectiva questiona objetivos de homogeneização e customização das políticas educacionais neoliberais, comumente opostas às demandas da sociedade pós-moderna e aos interesses dos grupos em desvantagem social. Opondo-se às normas e diretrizes que não condizem com as preocupações e anseios das comunidades, essa proposta questiona os currículos prontos que marginalizam e sufocam aqueles que não se alinham aos ditames da cultura hegemônica.

Na lógica da Educação Física cultural, cada comunidade constrói o seu currículo, avaliando-o constantemente. Não se preocupa com critérios pré-estabelecidos externamente, nem busca padrões de ensino e comportamentos. Por isso, atribui importância à elaboração do projeto pedagógico pelo coletivo escolar, exigindo a participação dos familiares e demais representantes da comunidade.

De acordo com Neira (2011), o currículo cultural reconhece os saberes dos alunos e o seu potencial para se apropriar de novos conhecimentos, incidindo na formação de identidades democráticas. Para tanto, se faz necessário compreender como operam os dispositivos discursivos e não discursivos de produção das diferenças, fato que vai na contramão dos ideais neoliberais e da sociedade do consumo.

A sociedade do consumo protagoniza relações baseadas nos grupos dominantes que veiculam representações hegemônicas de mundo, interferindo e reduzindo o espaço para a manifestação de outros grupos sociais. A educação é compelida a seguir o mesmo caminho quando se volta para o mercado, a competitividade e a meritocracia. Se a escola sucumbe as ideias do neoliberalismo, o aluno precisa aprender a produzir e consumir em prol do desenvolvimento, ser eficiente, trabalhar cooperativamente, resolver problemas de forma harmônica e assumir uma postura empreendedora para o bem das relações comerciais. Portanto, deve estar ciente e preparado para os níveis de competição e a buscar o aperfeiçoamento constante. Esta é uma educação extremamente técnica e que gera muitos conflitos, pois, predispõe à modelização de identidades. Isto é, ao competir e consumir de forma desenfreada, fatalmente, as diferenças serão eliminadas.

A Educação Física cultural rompe com a noção de educação como produto, vai na contramão do processo massivo baseado em pedagogias tecnicistas e convencionais que não se preocupam com seus sujeitos, apenas com resultados baseados em escores de aprendizagem. Esta perspectiva propõe novos significados, representações e sentidos à sociedade pós-moderna, auxiliando na abertura de caminhos alternativos e olhares para a área através do questionamento aos discursos que disseminam representações pejorativas sobre as práticas corporais dos grupos minoritários ou daquelas que exaltam os artefatos dos grupos dominantes (NEIRA, 2011).

As práticas e as teorias fundem-se num só conhecimento nas aulas, com a ajuda de todos. Não se enfatiza o desenvolvimento motor, a saúde corporal ou as atividades de recreação, mas sim, um diálogo com uma variedade de práticas corporais e suas formas de produção e reprodução. Isto é, se estabelece uma pesquisa profunda sobre como uma determinada prática corporal foi construída, as transformações que experimentou e como ela é representada, significada e protagonizada. Questões orientadoras como: quais interesses e objetivos estão por trás da prática corporal? Quem são os sujeitos que dela participam? Como essa prática é vista pela sociedade? Por que será que ela é dessa maneira? Como cada comunidade vivencia esta prática? Podem ajudar tanto os alunos quanto o professor a produzirem novas significações sobre o assunto em tela. Trata-se, portanto, de um estudo contextualizado que aproxima os diversos sujeitos das realidades sociais.

Seguindo o raciocínio de Neira (2011), em tal perspectiva, os significados só podem ser: equidade, direitos, conflitos, justiça social, novas representações de mundo, cidadania, diálogo e espaço público. Uma ação didática comprometida com esses pressupostos e preocupada com a valorização de todas as pessoas, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores e determinantes sociais nelas presentes: etnia, classe social, etnia, gênero, religião etc. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença para subsidiar as ações didáticas.

A Educação Física cultural, dada sua preocupação com a transformação social, contempla, desde seu planejamento, os procedimentos democráticos para a definição das atividades de ensino, o que não significa realizar votações para definir os temas. Compete ao professor decidir o tema a ser estudado, desde que em plena articulação com o projeto pedagógico da escola. Já as atividades podem ser discutidas e é provável que os estudantes apresentem boas ideias e sugestões com relação ao como e onde realizar determinadas tarefas. Os debates a partir da assistência a um vídeo, por exemplo, podem ser realizados em pequenos ou grandes grupos. Já as vivências de uma modalidade esportiva podem ser modificadas pelos estudantes, a depender da leitura que façam daquela prática.

As aulas de Educação Física na perspectiva cultural são arenas de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo a partir das culturas e entre elas. Não quer dizer que uma proposta alinhada com esses fundamentos terá caminhos tranquilos e lineares no jogo das relações de poder estabelecido no espaço escolar. Muito pelo contrário. O trabalho pedagógico nessa vertente acaba por suscitar embates entre modos distintos de significar as práticas corporais, seu funcionamento e os sujeitos que delas participam. Nada diferente do que ocorre na cultura mais ampla, onde as pessoas nem sempre estão em acordo. Se, por um lado, não há qualquer interesse em convencer os participantes do processo, por outro, são realizadas atividades que contribuam para a desconstruções das representações e discursos. (NEIRA, 2011).

Sendo assim, essa perspectiva pode figurar como um caminho para borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas práticas corporais, de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

A Educação Física cultural em ação

Desde 2004, o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) se reúne quinzenalmente para debater o ensino do componente na escola contemporânea, discutir os referenciais pós-críticos, propor encaminhamentos pedagógicos, analisar e avaliar seus resultados. Os professores participantes desenvolvem experiências didáticas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, em instituições públicas e privadas em vários municípios situados na região metropolitana de São Paulo.

Caso a escola seja concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, resignificação e ampliação dos saberes relativos às práticas corporais, seus profissionais poderão almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais. Numa sociedade democrática não podem existir brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores. Por essa razão, o currículo cultural da Educação Física borra fronteiras para estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada para viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

É certo que, individualmente, os professores que participam do GPEF acumulam conhecimentos produzidos na lida pedagógica diária. Os pronunciamentos emitidos no calor das reuniões, as apresentações de seus trabalhos ou a publicização dos seus relatos de experiência dão a entender que cada qual coloca o currículo cultural em ação movido por concepções peculiares, construídas em contextos diversos. Em certas ocasiões, elaboram e desenvolvem o currículo com base na tradução literal do referencial teórico. Outras vezes, produzem novas significações, rompem com os fundamentos iniciais, criam e recriam alternativas interessantes.

Com o intuito de destrinchar os procedimentos empregados pelos professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, transformamos os relatos de experiência publicados no volume 1 da obra “Educação Física e culturas:

ensaios sobre a prática”²¹ em objetos de análise. Restritos a um determinado período de tempo, os registros dos projetos desenvolvidos pelos docentes que colocam em ação a Educação Física culturalmente orientada documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos pretendidos, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações vividas, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos autores acerca do trabalho executado.

Os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e análise desses materiais permite conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo (SUÁREZ, 2011).

Trata-se de um meio para disseminar os conhecimentos produzidos pelos professores que generosamente abriram as portas do seu fazer pedagógico sem exigir nenhum tipo de compensação. Ávidos por compartilhar os saberes elaborados em meio à labuta diária, concebem a produção de narrativas como uma maneira de contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual. Os documentos explicitam certas nuances da tarefa educativa, enfatizando, omitindo e sequenciando os momentos do trabalho realizado de um modo singular. Na condição de narradores, se expõem aos olhares e comentários de outros educadores e desfrutam da oportunidade de modificar seus saberes sobre a Educação Física que vivenciam cotidianamente.

Sem qualquer intenção de realizar uma análise exaustiva da totalidade dos relatos já produzidos pelo GPEF, mesmo porque seriam necessários um tempo e espaço bem maiores, neste texto sintetizamos algumas passagens com o intuito de

²¹ Disponível para baixar em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/EF_culturas.pdf

ilustrar a os pressupostos apresentados acima e mostrar que não se trata de mais uma teoria de ensino sem correspondência com a prática. Aliás, nunca é demais recordar que a construção dessa proposta se deu mediante o intenso diálogo entre a análise das ações didáticas realizadas nas escolas e a busca das razões que levaram os professores a agirem desse modo e explicações das respostas dos alunos.

O projeto intitulado “O que você sabe sobre mim? Eu brinco na rua sim! “, desenvolvido pelo professor Jorge Luiz de Oliveira Junior em uma escola municipal paulistana, ocorreu a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, cujo tema era o “Protagonismo juvenil” e enveredou pela variedade de brincadeiras existentes na comunidade. O docente questionou os conceitos de cultura única e a ideia de cultura cristalizada, enalteceu as vivências e as bagagens culturais das crianças e do entorno da escola, possibilitando a desconstrução de preconceitos e diferentes formas de discriminação presentes no cotidiano. Também problematizou a naturalização de certos discursos e representações, sem deixar de lado as vivências.

No trabalho narrado, chama a atenção um traço distintivo da proposta: a adoção de uma postura questionadora por parte dos discentes e do docente. Sem perder o compromisso com as vivências corporais, são organizadas situações em que as brincadeiras e, principalmente, os discursos que circulam ao respeito da forma de brincar das crianças, transformam-se em objeto de questionamento.

O projeto “Futebol e representações sociais” foi realizado pela professora Rose Mary Marques Papolo Colombero com as turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na capital paulista. Através do mapeamento da cultura corporal dos alunos e do estabelecimento de associações com Projeto Político-Pedagógico, trouxe à tona questões de gênero manifestadas durante a tematização do futebol. Nos discursos dos alunos, ela apontou os binarismos relacionados à questão de gênero e identidade: branco/negro e heterossexual/homossexual. A cada aula era feita uma nova avaliação para continuar coletivamente o desencadear pedagógico.

Aqui se percebe um fundamento importante da perspectiva cultural da Educação Física: as aulas não são padronizadas tal como acontece nas pedagogias tecnicistas. Cada encontro letivo é construído coletiva e cotidianamente em conformidade com os acontecimentos do dia anterior. A professora utilizou textos jornalísticos, discursos televisivos, propôs pesquisas, construiu vivências, isto é, foi entretecendo a tematização do futebol, isto é, promoveu a aproximação das crianças com o objeto de estudo para que pudesse ser visto de diferentes ângulos e municadas

de conhecimentos diversificados. A turma conheceu e confeccionou as tabelas dos campeonatos, questionou aspectos da competição, a participação feminina e outras indagações que surgiram ao longo do processo. Analisando o relato, percebe-se que houve indícios de ampliação da leitura dos códigos da manifestação da cultura corporal como também, o aprofundamento da temática.

Outro texto analisado relata o projeto “Zum, zum, zum, capoeira mata um! “, executado por Marcos Ribeiro das Neves em uma escola privada situada na região metropolitana de São Paulo. Partindo do preconceito expressado por um estudante durante uma visita pedagógica a uma academia do bairro em que está localizada a escola. Propositadamente, o professor seleciona a capoeira como objeto de estudo daquele período letivo, discutindo-a enquanto prática corporal construída em meio a lutas e resistências e não apenas como algo exótico a ser degustado. Coloca em debate o poder da cultura dominante representado na mídia e os problemas vivenciados pela população negra desde sua chegada forçada ao Brasil. Por essa via, dá vazão às representações dos alunos acessadas, principalmente, através dos discursos que circulam nos veículos de comunicação. Além de reconhecerem outros modos de jogar/dançar/lutar capoeira, os estudantes ampliaram os significados que lhes são atribuídos.

Como se observa, o currículo cultural da Educação Física abre possibilidades de manifestação das culturas subalternizadas e cria canais para desconstrução das representações hegemônicas através do confronto com outras explicações e concepções. A descolonização alcançada não é produto de imposição ou coerção, mas sim de negociação cultural. Não se discute quem está ou não com a verdade, o que se questiona é a potência de determinadas representações em detrimento de outras.

A professora Natália Gonçalves narra sua experiência no relato “Tematizando lutas nas aulas de Educação Física” em uma escola pública alocada no município de São Paulo, cujo objetivo foi desmistificar e indagar posturas conservadoras com relação às lutas, além de inúmeras regras quanto aos comportamentos dos alunos e suas vivências. Atuando em um contexto em que o trabalho com essas práticas corporais estava longe de ser bem recebido, a docente mapeou a sua presença nos filmes e desenhos animados acessados pelas crianças, assim como nas academias e ONGs do bairro. As vivências propostas incluíram o cabo de guerra, queda de braço, luta de dedo e sumô. Ao possibilitar a entrada de novas práticas no espaço escolar e

ampliar os conhecimentos dos alunos, rompeu com a negação dessa manifestação no espaço escolar e sensibilizou os alunos para as inúmeras nuances envolvidas nas práticas corporais de oposição.

Além de ampliar é aprofundar os conhecimentos dos estudantes, observa-se que o trabalho com a perspectiva cultural da Educação Física implica em compreender como os sujeitos se apropriam e se relacionam com um conjunto de saberes que envolve técnicas, histórias, significados atribuídos, tradições, rituais e táticas, sem deixar de identificar quem são as pessoas envolvidas e como essas práticas são vistas na mídia.

Camila Silva de Aguiar é professora que redigiu o relato “Danças eletrônicas: dos intervalos às aulas de Educação Física” que documentou a experiência vivida em uma escola municipal de São Paulo. Logo no título percebe-se a valorização daquilo que os jovens produzem em outros momentos e espaços da rotina escolar. Não é só nas aulas ou na quadra que os estudantes se expressam pela gestualidade. Tal como mostra o trabalho realizado, isso também acontece nos intervalos, na sala de leitura, sala de informática, pátio etc.

Os defensores do currículo convencional idealizam as aulas do componente em um único espaço, pois preveem que o aluno precisa correr, saltar, arremessar, rebater e chutar. Em consequência, argumenta, que sem uma quadra o aluno não poderá se desenvolver. Esta visão contradiz o que efetivamente ocorre no meio extraescolar, nas ruas, parques, praças, pistas de skate, praias, campos e, também, nas baladas.

A professora promoveu uma interessante análise do artefato cultural danças eletrônicas e o modo como os alunos concebem a manifestação. Coletivamente, analisaram seus diversos estilos, assistiram a vídeos, conheceram os pontos de vista dos seus praticantes, os locais em que ocorrem, as vestimentas e apetrechos que utilizam. Enfim, a prática corporal foi dissecada, extrapolando a mera execução de coreografias. Integrou ao projeto as vivências dos alunos e propôs ampliações, sempre questionando as representações estabelecidas no meio social. Preocupada com a justiça curricular, a professora valorizou o repertório cultural dos alunos e estabeleceu uma política da diferença.

Reconhecer a diversidade presente no ambiente escolar é, sobretudo, assumir que vivemos em uma sociedade multicultural, onde a construção das diferenças acontece a todo o momento. O currículo cultural da Educação Física sai

propositadamente em defesa dos mais fracos e promove a valorização dos seus conhecimentos e formas de representação, colocando-os no mesmo patamar de importância daqueles elaborados em outros contextos e por outros grupos.

O projeto intitulado “Futebol e voleibol: que jogos são esses?” foi realizado pela professora Marília Menezes Nascimento Souza em uma escola pública da cidade de São Cristóvão (SE). Mesmo tematizando modalidades esportivas tão comuns no currículo escolar, a docente organizou atividades de ensino que permitiram às crianças vê-las de outra maneira. No primeiro momento, mapeou o entendimento dos alunos sobre o futebol e o voleibol, isto é, procurou observar quais significados atribuíam a esses esportes. Questionou o discurso da habilidade técnica, além das representações que anunciavam o futebol como território exclusivamente masculino e o voleibol como prática feminina.

Focalizou a ocorrência social dos esportes e, com o advento da globalização, sua transformação em mercadorias pela sociedade do consumo. Organizou visitas pedagógicas ao principal estádio de futebol e ao ginásio onde se pratica o voleibol no Sergipe. Portanto, significou, ressignificou e ampliou os conhecimentos e os discursos mediante o acesso a diferentes textos culturais, o que viabilizou o contato dos estudantes com representações distintas daquelas que conheciam. No campo das vivências corporais, a professora possibilitou diferentes experiências envolvendo as turmas sem segregar meninos ou meninas.

No relato analisado nota-se facilmente que a Educação Física cultural exerce um importante papel ao possibilitar uma leitura mais qualificada da realidade circundante, considerando os diversos discursos que em disputa e a tentativa de imposição de determinadas maneiras de conceber as coisas do mundo. É o que se pode extrair da preocupação da docente com as representações que as crianças possuíam acerca dos esportes. Algumas simplesmente desconheciam a existência de equipes sergipanas de voleibol e futebol, nem tampouco sabiam das condições que enfrentam para manter-se nos campeonatos.

O professor Alexandre Vasconcellos Mazzoni tematizou uma prática corporal pouco presente no cenário nacional juntamente com seus alunos do Ensino Médio em uma escola privada situada na cidade de São Paulo. O foco das problematizações do

projeto “Futebol americano: borrando fronteiras” voltou-se para os marcadores sociais de etnia que perpassam a modalidade.

As atividades de ensino compreenderam vivências corporais seguidas de ressignificações, análise da gestualidade, reflexão sobre aspectos históricos e sociais, análise e interpretação de textos diversos (gestualidade, filmes, artigos, narrativas) e reflexão sobre os contextos e o conjunto de “verdades” que, por vezes, validam ou negam as manifestações culturais e os significados produzidos pelos seus representantes.

É interessante observar a importância que o professor atribuiu à problematização das narrativas étnicas presentes no meio esportivo mediante a assistência ao filme *Invictus* e a contribuição do estudo do apartheid nas aulas de História. Silva (2006) está entre aqueles que destacam a importância de uma prática pedagógica culturalmente orientada que possibilite o acesso a múltiplas leituras de mundo e, principalmente, o envolvimento com as questões sociais. Conforme o autor, é a partir desse processo que os alunos constroem e desconstróem os significados sobre aquilo que os rodeia.

Outro ponto importante no processo de construção do currículo cultural é a parcialidade do docente. Neira (2012) reforça o quanto o ofício de professor é político, parcial e pautado na incerteza e na transitoriedade. Ao mapear o universo cultural corporal acessado pela turma com vistas a selecionar a prática corporal que será tematizada e organizar as ações didáticas, o professor traz consigo suas crenças, suas representações e seus valores pessoais.

A experiência desenvolvida em uma escola pública de Várzea Paulista (SP) pela professora Simone Alves, denominada “Educação Física no Maternal II: Sem essa de ‘Galinhão’”, contrapõe-se frontalmente à ideia de que basta zelar pela segurança das crianças, ser uma espécie de galinha que cuida dos seus pintinhos.

O discurso soa estranho para qualquer docente comprometido com a formação dos alunos. Na perspectiva cultural da Educação Física não importa a faixa etária, todos os estudantes são detentores de um patrimônio cultural corporal que deve ser analisado, aprofundado e ampliado. Para tanto, há que programar atividades de ensino que propiciem o contato com as problemáticas contemporâneas e estimular suas reflexões, mesmo as crianças de 3 anos participam efetivamente desse processo.

Dando às costas à concepção que menospreza as capacidades das crianças pequenas e dela própria, a docente analisou os documentos da Secretaria Municipal de Educação sobre o assunto e frustrou-se com as recomendações apresentadas. Iniciou os trabalhos mapeando o repertório de saberes da turma através do encaminhamento de perguntas aos familiares e percebeu que as brincadeiras com bola poderiam ser tematizadas. Visitou o bairro onde as crianças residiam para identificar as práticas corporais existentes e abordou o futebol, brincadeiras com bolinhas de sabão e bexigas, entre outras.

Questionou as cores que os alunos e alunas preferiam no momento de escolher as bolas e o porquê das opções, sempre valorizando a expressão e criação dos seus alunos. Constatou que apesar da pouca idade, as crianças acessam e reconstroem representações sobre o mundo e elaboram novos significados de acordo com suas vivências. Eclodiram debates e discussões em torno das brincadeiras com bola em diferentes culturas, problematizando as relações de poder que as atravessam com a intenção de questionar as formas de representação do outro.

O trabalho pedagógico narrado faz perceber que não existem empecilhos de local, espaço ou faixa etária para a Educação Física culturalmente orientada. Também evidencia que o engajamento do professor e a credibilidade no potencial dos estudantes são fundamentais na efetivação da proposta. Derrubando por completo a noção de que crianças pequenas são incapazes de analisar a realidade e modificá-la com suas ações, a professora Simone nos ensina que todos os preconceitos podem ser combatidos desde que o diálogo e o reconhecimento dos saberes dos estudantes sejam adotados como princípios de ensino.

Considerações

A análise dos relatos de experiência realizadas em distintas localidades do Brasil, em escolas públicas e privadas e com diferentes faixas etárias, traduzem alguns dos percursos traçados pelos professores que ousaram assumir as teorias pós-críticas como inspiração para o trabalho pedagógico. Descontentes com a desigualdade que assola a sociedade contemporânea, comprometeram-se com um ensino da Educação Física que contribuísse para a leitura das práticas corporais existentes e a sua reconstrução crítica no ambiente escolar. Não prometeram a autonomia ou a conscientização, nem tampouco o empoderamento das camadas

populares. Apenas suscitaram a reflexão sobre as experiências disponíveis e estimularam a ressignificação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, bem como das representações que envolvem a sua ocorrência e aos seus representantes.

Os estudantes perceberam que as práticas corporais são textos da cultura, produzidos e reproduzidos em meio a relações de poder e constantemente atravessados pelos marcadores de etnia, religião, classe e gênero. Também se deram conta que os significados que lhes são atribuídos não são fixos, podem ser reelaborados e recriados pelos grupos sociais que as cultivam. Quando a Educação Física promove atividades de ensino nessa direção contribui de maneira indelével para a formação de identidades democráticas, ou seja, a favor das diferenças.

Referências bibliográficas

Neira, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

Neira, M. G. Apresentação. In: NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.

Silva, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Suárez, D. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 387-416, abr. 2011.

CAPÍTULO 9 - PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FOCO NOS GRUPOS DE PESQUISA

José Pedro Scarpel Pacheco
Ana Paula Evaristo Guizarde Teodoro
Renata Laudaes da Silva
Gisele Maria Schwartz

A formação em Educação Física foi marcada por inúmeras transformações ao longo dos anos e o profissional desta área, passou a ter necessidade de compreender seu desempenho para além do contexto escolar (Schwartz & Teodoro, 2016), ampliando, assim, as possibilidades dentro do seu campo de atuação. Assim como a formação do Profissional de Educação Física passou por mudanças no decorrer dos anos, a produção científica ligada a esta área, também evoluiu. Atualmente, desde a Graduação, este Profissional recebe incentivo para poder elaborar e difundir pesquisas, publicando artigos científicos em inúmeros periódicos ligados à Educação, ao Esporte, ao Lazer, à Saúde, entre outras áreas.

Em todos os projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior, com formação em diferentes campos do conhecimento, existem disciplinas que favorecem conhecimentos acerca de metodologia da pesquisa. Além disto, disciplinas optativas oferecidas ao longo das formações, desenvolvem temas relacionados com a produção e difusão do conhecimento científico. Estas iniciativas surgem para suprir a demanda crescente de produção científica que acompanha a evolução da formação acadêmica.

Na área da Educação Física, as pesquisas e os estudos voltados para realização de análises e mapeamentos da produção acadêmica e científica no Brasil, permitindo evidenciar os avanços e os limites alcançados, bem como, destacando as lacunas denotadas pela produção acadêmica e científica nacional, possuem pouca visibilidade, dificultando o reconhecimento do status acadêmico e científico da área. Isto gera, inclusive, dificuldades de gerenciar dados e informações advindas desta temática (Ferreira Neto, Schneider, & Santos, 2003; Schneider, 2010; Souza & Marchi Júnior, 2011; Bracht et al., 2011, Bracht et al., 2012).

De acordo com a Plataforma Sucupira (Brasil, 2017a), no triênio 2010-2012 existiam 1986 periódicos científicos qualificados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na área de avaliação Educação Física e, no quadriênio 2013-2016, o total de periódicos passou para 2219, demonstrando

um aumento no número de periódicos qualificados pela CAPES e avaliados na área de Educação Física, nos últimos anos. A classificação feita pela CAPES é dividida pelas áreas do conhecimento e realizada pelos comitês de consultores de cada área de avaliação. São seguidos critérios específicos de cada área, para a realização da avaliação (Brasil, 2017b). Em linhas gerais, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir de sua veiculação, por intermédio dos periódicos científicos, cuja classificação é realizada por meio de estratos indicativos de qualidade, sendo A1, o mais elevado, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C - com peso zero (Brasil, 2017b).

As publicações científicas no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, ultrapassaram a média de crescimento internacional nos últimos anos (Grácio & Oliveira, 2014). De acordo com a plataforma *SJR - SCImago Journal & Country Rank* (2017), o Brasil se encontra em 14º lugar, considerando todos os países do mundo, em termos de número de artigos publicados, com 68908 publicações científicas no ano de 2016. Essa progressão é notável, sobretudo, na América Latina, onde o Brasil está classificado em primeiro lugar em número de artigos publicados por ano (Zorzetto et al., 2006; Borges, Santos, Scherer, & Benedetti, 2012).

Internacionalmente, tanto o *JCR - Journal Citation Reports*, quanto o *SJR - SCImago Journal & Country Rank*, indicam o fator de impacto de um determinado periódico científico e ranqueiam países de acordo com o número de publicações científicas realizadas (Teodoro & Gaspar, 2015). Para Bollen, Sompel, Hagberg e Chute (2009), o fator de impacto precisa ser um constructo multidimensional, capaz de mensurar a qualidade de determinado periódico científico, devendo levar em conta inúmeros indicadores e não, somente, a contagem de citações, ou seja, o número de vezes que um artigo é citado. Mesmo o *JCR* sendo o mais utilizado e, portanto, relevante, o *SJR* tem se popularizado ao longo dos anos, pois, considera a qualidade do conteúdo publicado como critério de avaliação, configurando-se mais qualitativo, enquanto que o *JCR* é mais quantitativo (Roque, 2012).

Especificamente, sobre o aumento do número de publicações científicas no Brasil, este fato pode estar relacionado às novas tecnologias, que trouxeram facilidade de acesso a periódicos científicos e às informações sobre pesquisas, como também, a divulgação das pesquisas produzidas. Além disso, esse crescimento pode ser resultado da expansão de investimentos financeiros em pesquisas, ampliando as oportunidades de divulgar o conhecimento produzido (Isayama & Oliveira, 2014).

Os órgãos de fomento, tais como as Fundações de Amparo à Pesquisa, o CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, bem como, a FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos, além de outros específicos ligados à Educação Física, como o Ministério do Esporte, têm exercido um papel relevante no que tange aos financiamentos de projetos e bolsas de estudos ligados a Programas de Pós-Graduação. Para Oliveira Junior (2016) a ampliação da quantidade de mestres e doutores responsáveis pela condução da maioria das pesquisas nos programas de Pós-Graduação possibilitou esse avanço no número de publicações científicas. Ainda de acordo com Oliveira Junior (2016), o Brasil, há algumas décadas, vem investindo em infraestrutura e capacitação de pesquisadores, o que contribuiu de maneira efetiva na elevação do número de pesquisas científicas. No entanto, a visibilidade e impacto dessas pesquisas em periódicos nacionais ainda não alcançou *status*, pois os resultados, para este autor, ainda são modestos.

Logo após a fundação do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científica e Tecnológico, em 1951, foram instauradas as bolsas de estudo e de pesquisa no Brasil, ambas com o objetivo de fomentar a dedicação exclusiva à pesquisa em nível nacional e estimular o ambiente tecnológico e científico do país (CNPq, 1989). Em princípio, não existia qualquer regra ou norma específica para regulação das bolsas de pesquisa disponibilizadas pelo CNPq, isso só aconteceu a partir de 1955 (Niederauer, 1998). No decorrer dos anos, inúmeras transformações foram ocorrendo, a fim de ajustar as normas e os procedimentos às exigências desses órgãos e, em 1976, foram criados os níveis hierárquicos, classificando cada pesquisador de acordo com sua qualificação e produção (Niederauer, 1998).

A bolsa PQ – Produtividade em Pesquisa do CNPq, destinada a pesquisadores que se destacam entre seus pares, valoriza a produção científica desses pesquisadores, por meio de critérios normativos, estabelecidos pelo próprio CNPq, e específicos, instituídos pelos comitês de assessoramento do CNPq (Brasil, 2017h). Em 2006, foram destinadas 45 bolsas de PQ para pesquisadores da área de Educação Física (Molina Neto, Günther, Bossle, Wittizorecki, & Molina, 2006).

Na perspectiva de verificar a quantidade de bolsas PQ atuais, destinadas para pesquisadores da área de Educação Física, ao se realizar uma nova pesquisa por intermédio do *site* do CNPq, foram seguidos alguns passos. No *site* do CNPq, clicou-se na aba “Assuntos”, adotando a ordem para consulta: “Bolsas e Auxílios”, “Bolsas”,

“Bolsas e Auxílios Vigentes”, “Bolsas”. Na sequência, foi possível realizar uma consulta utilizando os filtros “País: Brasil”, “Estados: Todos”, “Instituições: Todas”, “Grandes Áreas: Ciências da Saúde”, “Áreas: Educação Física”, “Modalidades: Produtividade em Pesquisa”, “Níveis: Todos”, “Filtrar”. Ao término da busca, o valor encontrado foi de 95 bolsas de PQ destinada a pesquisadores da área de Educação Física, no ano de 2017 (Brasil, 2017d). Este número indica o crescimento no número de bolsas de apoio financeiro a pesquisadores da área, de 45 em 2006 para 95 bolsas em 2017.

Focalizando, especificamente, a Educação Física, concomitantemente à expansão dos cursos de Graduação no país, resultado de uma política que visou essa expansão (Del Duca, Garcia, Silva, & Nascimento, 2011), verificou-se o crescimento do número de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, como também, o número de grupos de pesquisas na área da Educação Física cadastrados no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. Porém, o número de Programas de Pós-Graduação não apresentou a mesma proporção de crescimento verificada nos cursos de Graduação (Santos & Simões, 2008), fato que pode advir, principalmente, da rigidez no procedimento de credenciamento e reconhecimentos dos cursos de Pós-Graduação (Del Duca et al., 2011).

A consolidação dos programas de Pós-Graduação já existentes e o advento de novos programas de Pós-Graduação em Educação Física, têm colaborado para o avanço de pesquisas, com a produção de teses, dissertações e artigos. Deste modo, a área da Educação Física transformou-se em área de produção de conhecimento científico, e deixou de ser apenas uma área de prática pedagógica ou de desenvolvimento de conceitos advindos de outras áreas acadêmicas (Daolio, 2007). Estes aspectos demandaram transformações, inclusive, na Formação Acadêmica, para acompanhar essas novas demandas. Entretanto, se comparada a outras Ciências da área da Saúde, mais conhecidas e solidificadas, as pesquisas da área da Educação Física ainda apresentam um vasto espaço para evoluir (Del Duca et al., 2011). As pesquisas da área da Educação Física produzem conhecimentos provenientes, tanto de estudos que têm relação com as Ciências Naturais e Exatas, que tratam dos efeitos da atividade física e do rendimento esportivo, quanto daqueles relacionados às Ciências Sociais e Humanas, pautados no movimento humano e no contexto escolar (Coutinho, Soares, Folmer, & Puntel, 2012).

Moreira (2017) relata, em sua tese, que as parcerias entre diferentes instituições exercem um papel fundamental na elevação do número de estudos científicos, assim como, na qualidade dos mesmos, fator este, que favorece a aquisição de investimentos, contratos e financiamentos. Segundo o autor, atualmente, existe uma tendência às pesquisas colaborativas no Brasil, quer seja entre grupos de pesquisas reconhecidos, como entre pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior.

Especificamente, sobre os grupos de pesquisa no Brasil, com o apoio de órgãos governamentais, a exemplo, do CNPq, os mesmos se consolidaram a partir da década de 1990 (Backes et al., 2009). Com o notável crescimento dos grupos de pesquisa, em 2002, se tornou obrigatório o cadastro de todos os grupos de pesquisa de Instituições de Ensino Nacionais, na Plataforma Lattes (Barbosa, Sasso, & Berns, 2009). A Plataforma Lattes do CNPq é um conjunto de sistemas que combina e integra informações de diversas instituições, sejam os dados de currículos, como exemplo o Currículo Lattes dos pesquisadores, de grupos de pesquisa, como o Diretório dos Grupos de Pesquisa, e de instituições, como o Diretório de Instituições, hospedados nos sistemas desta agência, em um único sistema de informações. O maior objetivo desta plataforma é aprimorar a gestão da informação e simplificar o trabalho dos pesquisadores e estudantes (Oliveira Filho, Hochman, Nahas, & Ferreira, 2005).

As modificações e o aprimoramento nesta plataforma ampliaram sua importância, aumentando a visibilidade da pesquisa nacional e internacional, além de fortalecer o vínculo das instituições de ensino e pesquisa nacionais com o CNPq, desencadeando maior obrigação por parte dos pesquisadores, para a criação e cadastramento de seus grupos de pesquisa (Barbosa, Sasso, & Berns, 2009). Desta forma, sua dimensão atual visa, não só as ações de planejamento, mas também, a gestão e operacionalização do fomento do CNPq e de outras agências de fomento Federais e Estaduais, das Fundações Estaduais, de apoio à Ciência e Tecnologia, das Instituições de Ensino Superior e dos Institutos de Pesquisa (Brasil, 2017h).

O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq é um sistema que engloba todos os dados referentes aos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no Brasil. Tal sistema possui informações a respeito dos recursos humanos destes grupos, suas linhas de pesquisa, as especialidades do conhecimento, os setores de aplicação, a produção científica, tecnológica e artística, além das parcerias dos grupos (Brasil, 2017h). Por meio do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, é possível a

identificação dos grupos, de pesquisadores, de estudantes e de pessoas ligadas ao apoio técnico.

Desta forma, o cadastro do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq tornou-se, além de um instrumento de preservação da memória das atividades ligadas à Ciência e Tecnologia, uma importante ferramenta, tanto para o planejamento, quanto para a gestão das informações e atividades ligadas à produção científico-tecnológicas (Brasil, 2013). Segundo Erdmann e Lanzoni (2008), colaborando para a execução de atividades conjuntas ou compartilhadas de produção de conhecimentos, os grupos de pesquisa se traduzem em espaços paralelos de formação acadêmica na universidade.

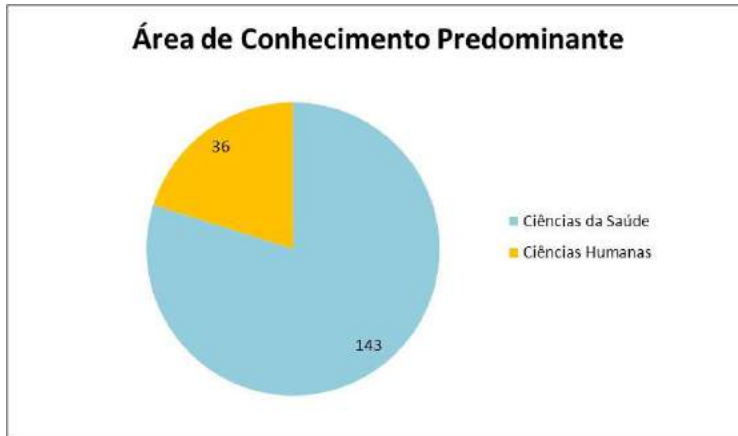
Para apresentar dados específicos sobre os grupos de pesquisa da área da Educação Física, cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, tema central deste capítulo, foi realizada uma consulta no *site* do CNPq, no Diretório dos Grupos de Pesquisa, utilizando os seguintes filtros de busca: “Acessar o Portal do Diretório”, “Buscar Grupos”, “Consultar Base-Corrente”, “Termo de Busca: Educação Física”, “Todas as palavras”, “Consultar por: Grupo”, “Aplicar a busca nos campos: Grupo”, “Situação: Certificado”, “Pesquisar” (Brasil, 2017h). Ao término da busca, foram encontrados 179 grupos de pesquisa cadastrados na área de Educação Física, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Em 2006, existiam 111 grupos cadastrados na área Educação Física, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (Molina Neto et al., 2006) o que denota um acréscimo no número de grupos cadastrados de 2006 para o ano de 2017, após esta nova consulta realizada.

Para investigar outros dados relevantes, foi feita uma análise por meio da entrada em cada grupo, ou seja, nos 179 grupos, foram verificadas as áreas de conhecimento predominantes, os anos de existência, as regiões, as linhas de pesquisa e as titulações dos pesquisadores. O Gráfico 1 demonstra as áreas de conhecimento predominantes entre os grupos de pesquisa analisados.

A área predominante entre os grupos analisados foi a de Ciências da Saúde e este resultado pode ter ocorrido pelo fato de a Educação Física estar inserida na grande área do conhecimento Ciências da Saúde. A divisão das áreas de conhecimento foi estabelecida pela CAPES, com uma finalidade prática, objetivando assegurar às instituições de ensino, pesquisa e inovação, tanto nacionais quanto internacionais, uma forma ágil para sistematizar as informações dos projetos de pesquisa e recursos humanos, para uso de órgãos gestores e de fomento nacionais (CAPES, 2017c). Outro fator importante é que, historicamente, a Educação Física

priorizou e enfatizou mais o viés biologicista, em detrimento dos outros ramos do saber (Ferreira, 1997).

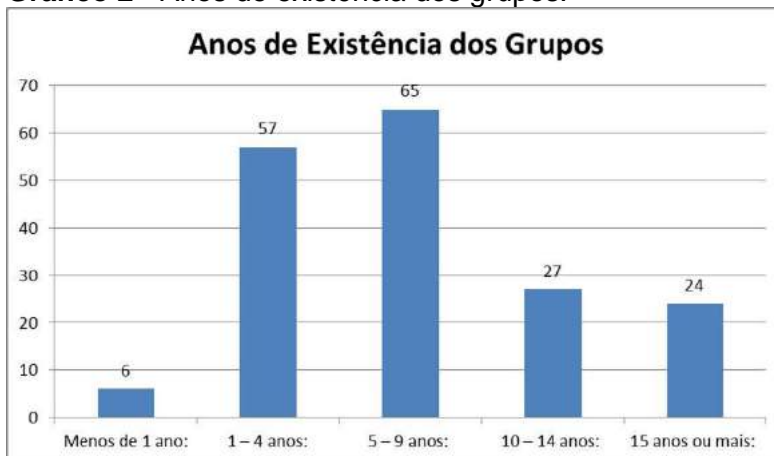
Gráfico 1 - Área de Conhecimento Predominante.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

As grandes áreas Ciências Humanas e Ciências da Saúde, de acordo com o censo realizado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, em 2014, apresentaram o maior número entre as atividades dos grupos, sendo a área das Ciências Humanas, com 7.408 grupos, a primeira colocada, seguida da área de Ciências da Saúde, com 5.609 grupos (Brasil, 2017h). O Gráfico 2 apresenta a quantidade de grupos cadastrados na área Educação Física no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e as faixas ligadas aos anos de sua existência.

Gráfico 2 - Anos de existência dos grupos.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A maior incidência no número de cadastros dos grupos ocorreu entre os anos de 2008 e 2012, com 65 grupos, sendo que, esse considerável aumento pode ter relação com o fato de que, a partir dos anos 2000, houve o desenvolvimento e a consolidação da Educação Física como área acadêmica, tendo o seu auge entre os anos de 2008 e 2012 (Del Duca et al., 2011). Segundo os mesmos autores, o incremento de políticas públicas nacionais vigentes, como a destinação de parte dos recursos de pesquisa para fomentar os grupos emergentes, auxiliaram neste crescimento. A região Sudeste foi a predominante entre os grupos cadastrados, com 61 grupos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Quantidade de Grupos de Pesquisa por Região.

Região	Quantidade de Grupos de Pesquisa
Centro-oeste	22
Nordeste	37
Norte	10
Sudeste	61
Sul	49

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os dados apresentados do Quadro 1 corroboram os indicadores apresentados no último senso, realizado em 2016, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, onde, dos 37640 grupos cadastrados na plataforma, a maioria, 16009, é da região Sudeste do Brasil (Brasil, 2017h). Cerca de 50% da produção científica está centralizada na região Sudeste, mais especificamente, no estado de São Paulo (Oliveira Junior, 2016) e, talvez, esse indicativo tenha relação com os dados apresentados no Quadro 1. Nas regiões Sul e Sudeste do país foram criados os primeiros programas de Pós-Graduação e os primeiros grupos de pesquisa em Educação Física, sendo estes legitimados a partir de 1980, sendo que o desenvolvimento dos mesmos, foi devido, principalmente, ao aumento da formação de mestres e doutores, os quais retornaram do exterior, após a formação acadêmica (Kroeff & Nahas, 2003).

As regiões Nordeste e Centro-oeste, a partir de 2004, apresentaram um aumento dos grupos de pesquisa em Educação Física, e, apenas na região Norte, o número de grupos se apresenta ainda pequeno, apesar de haver, nas agências de fomento, políticas com a finalidade de diminuir as distorções e auxiliar na concepção

de Programas de Pós-Graduação em Educação Física nas regiões Nordeste, Centro-oeste e Norte do país (Del Duca et al., 2011). Os grupos de pesquisa ligados aos Programas de Pós-graduação em Educação Física representam instrumentos capacitados para atingir uma vasta produtividade e, conseqüentemente, visibilidade e legitimidade acadêmica, e também, com condições de cumprir os critérios e as exigências de qualidade aplicadas pelas agências de fomento (Tavares, Schwartz, Alves, Santiago, & Kawaguti, 2009). Sendo assim, o apoio aos programas de Pós-Graduação é importante para contribuir para o aumento do número de grupos de pesquisa nestas regiões.

O Quadro 2 indica a quantidade de linhas de pesquisa por grupo analisado. Neste caso, 50 grupos, possuem 3 linhas de pesquisa, ou seja, a maioria possui mais do que uma linha de pesquisa.

Quadro 2. Quantidade de Grupos de Pesquisa por Região.

Quantidade de Linhas de Pesquisa	Número de Grupos
1	23
2	39
3	50
4	31
5	24
6	6
7	2
8	3
11	1

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De acordo com Borges-Andrade (2003), as linhas de pesquisa representam temas comuns e concentradores de diversos estudos de competência técnico-científica. Os dados da pesquisa demonstraram um aspecto negativo, em que as linhas se transformaram em unidades de análise, que tange à avaliação de cursos existentes, ou propostas de cursos, como também, sinônimo de área de interesse ou de concentração. Estas aproximam pesquisadores e alunos de Graduação, Mestrado e Doutorado por linhas de pesquisa e temas comuns, fugindo de sua função principal. O autor ainda fomenta que os pesquisadores possuem total liberdade de apontar, em seus currículos individuais, as diferentes linhas de pesquisa com as quais se

familiarizam e desenvolvem seus projetos. No entanto, parece não haver a necessidade de vínculo entre currículo pessoal e o Diretório dos Grupos de Pesquisa, ou mesmo, ou o próprio Programa de Pós-Graduação ao qual se encontra inserido. O Quadro 3 ilustra o tipo de titulação e a quantidade de membros pesquisadores para cada tipo de titulação.

Quadro 3. Tipos de Titulação e Total de Pesquisadores.

Titulação	Total de Pesquisadores
Doutorado	845
Mestrado	742
Mestrado Profissional	771
MBA	1
Especialização	209
Graduação	705
Ensino Médio Técnico	2
Ensino Médio 2º	27
Outros	468

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A maioria dos recursos humanos que compõem os grupos de pesquisa da Educação Física é formada de doutores, com 845, seguida de Mestrado profissional, com 771, Mestrado, com 742 e Graduação, com 705 membros. O aumento do número de doutores no Brasil teve seu início no final da década de 1970 e início da década de 1980, momento em que o Governo Federal incentivou os pesquisadores e docentes da área de Educação Física a cursar o doutorado no exterior, a fim de incrementar a qualidade do ensino superior nacional nesta área. Posteriormente, foram criados os Programas de Pós-Graduação no Brasil, dando continuidade à formação de mestres e doutores em nível nacional (Kroeff & Nahas, 2003).

Na área da Educação Física, pesquisas que se dedicam a elaborar mapeamentos, assim como, as que abordam análise de produção científica, ainda têm alcançado pouca visibilidade (Ferreira Neto, Schneider, & Santos, 2003; Schneider, 2010; Souza & Marchi Júnior, 2011; Bracht et al., 2011, Bracht et al., 2012). Segundo os mesmos autores, essas pesquisas, além de apontarem limites e avanços alcançados, também podem revelar as lacunas encontradas por essa produção. Esses elementos, se devidamente apreciados, contribuem para a sua consolidação

na comunidade acadêmica, bem como, para o reconhecimento do status científico da área. Estudos que executam análises da produção acadêmica, em um determinado período e área estabelecida, têm se revelado produtivos, ao indicar temas, metodologias e teorias escolhidas pelos pesquisadores, possibilitando o aperfeiçoamento e demonstrando a necessidade de pesquisas em um específico âmbito do saber (André, 2009).

Tendo em vista tal fato, para a obtenção de dados específicos voltados a mapear e analisar a produção científica dos grupos de pesquisa em Educação Física analisados, foi realizada uma nova consulta no Currículo Lattes, da Plataforma Lattes, por meio do nome completo no líder de cada grupo, a fim de verificar o número de publicações realizadas pelos líderes, entre artigos e livros. O Currículo Lattes se transformou em uma ferramenta nacional de registro da vida acadêmica atual de todos os estudantes e pesquisadores do país, sendo adotado como base, pela maioria das instituições de fomento, universidades, institutos e fundações nacionais (Brasil, 2017h).

De posse de todos os currículos, foi verificado que nem todos estavam atualizados, sendo observados currículos que não foram analisados desde 2010, o que indica uma limitação na apresentação dos dados a seguir. Como o Currículo Lattes pode ser uma importante ferramenta na divulgação das pesquisas realizadas, bem como, das produções científicas, seria interessante que todos os líderes atualizassem seus currículos. Certamente, a atualização contínua do Currículo Lattes é essencial, quando se trata da gestão da informação científica, tão importante para os levantamentos sobre o que é produzido cientificamente no Brasil.

Como a maioria dos currículos estava atualizada, pois, dos 179 currículos, 148 foram atualizados em 2017, optou-se pela contagem do número de artigos e livros publicados pelos líderes. O Quadro 4. Indica a quantidade de produção científica realizada pelos líderes, entre artigos e livros de todo o período de existência do currículo de cada líder.

Quadro 4. Produção Científica dos Líderes dos Grupos Analisados.

Produção Científica	Total
Artigos	3821
Livros	499

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao realizar uma média de publicações entre os líderes, o valor fica em torno de 21 artigos publicados por líder e uma média de 2,7 livros publicados por líder, em todo o período de existência do currículo. Para a verificação do Qualis relativo a cada periódico onde os líderes mais publicaram seus respectivos artigos, foram selecionados os anos de 2016 e 2017, dos currículos atualizados, para identificar a quantidade de publicação mais recente entre os líderes. De posse dos dados informados nos currículos dos líderes, foi verificado um total de 505 artigos publicados nos anos de 2016 e 2017, em 104 diferentes periódicos.

Para identificar o Qualis dos 505 artigos publicados pelos líderes em 2016 e 2017, foi realizada uma nova pesquisa na Plataforma Sucupira da CAPES e, após análise, o número total de artigos considerados, excluindo as publicações em duplicidade e títulos de periódicos não identificáveis disseminados no Currículo Lattes, o total foi de 423 artigos, sendo a amostra final considerada. O Quadro 5 aponta o total de artigos publicados em periódicos divididos pelos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C e sem classificação.

Quadro 5 - Total de Artigos Publicados e seus respectivos Qualis.

Qualis dos Periódicos	Total de Artigos
A1	50
A2	18
B1	35
B2	100
B3	14
B4	81
B5	58
C	20
Não classificados	47

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De acordo com os dados apresentados no Quadro 5, a maioria dos líderes dos grupos de pesquisa na Educação Física, publicou em periódicos com classificação B2 na CAPES. Esse dado pode ser corroborado nos estudos de Correia, Caputo, Stein, Cardozo, Lessa, Cardoso, Domingues e Hallal (2017), onde os autores, mediante um levantamento da produção científica em Educação Física, em periódicos da área, demonstraram que, dos Programas de Pós-Graduação, cujo conceito fornecido pela

CAPES se concentra entre quatro e cinco, as publicações se encontram no estrato B2, cuja subárea com maior produtividade é Treinamento Físico e Fisiologia. Os estratos superiores, como A2 e A1, possuem menos publicações em periódicos nacionais, devido ao fato de investirem em revistas científicas internacionais, cujo fator de impacto é alto e gera maior visibilidade ao estudo (Correia et al., 2017).

Outro dado interessante é que o segundo maior número de publicações está relacionado com o estrato B4. De acordo com Vitor-Costa, Silva e Soriano (2012), as publicações em estratos de baixo conceito pela CAPES podem estar relacionadas à preocupação, por parte dos pesquisadores, em quantificar o conhecimento, elevar sua produção científica. Entretanto, esta estratégia acaba desmerecendo a qualidade de sua produção, pela baixa classificação em relação ao periódico. Uma estratégia apontada no estudo faz relação ao fatiamento de teses e dissertações que, ao invés de produzir novos saberes, apenas o reproduz, dividindo a mesma em vários artigos, submetidos a revistas científicas nacionais sem conceito, ou com conceito baixo na CAPES.

Por meio dos resultados apontados, foi possível assegurar quantitativamente que o número dos grupos de pesquisa da área de Educação Física no Brasil aumentou consideravelmente, bem como, o número de doutores que compõem esses grupos. Ficou evidente, ainda, a importância de financiamentos para o incentivo às pesquisas na área, o que colabora para o crescimento desta produção científica, não somente para a Educação Física, mas para todas as áreas do conhecimento.

Nota-se, em termos de publicação, que a maioria dos líderes dos grupos analisados não publica em estratos elevados de classificação do Qualis da CAPES, merecendo investigação futura, baseada nas hipóteses levantadas. Além desta possibilidade, ainda há a necessidade de futuros estudos, comparando os dados da Educação Física, com as demais subáreas da grande área das Ciências da Saúde.

Ratifica-se a necessidade de melhoria em relação à gestão da informação de tudo o que é gerado cientificamente pelos grupos de pesquisa, desde a atualização no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, até a apresentação dos dados no Currículo Lattes. A valorização da gestão do conhecimento neste campo se faz premente e deve ser devidamente estimulada entre os diversos agentes neste processo, no qual, o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq tem se tornado uma fonte importante de recursos e polo de disseminação e difusão de pesquisas,

ampliando as possibilidades de crescimento da ciência envolvendo as temáticas da Educação Física.

Nota-se ainda a evidente necessidade de um olhar mais crítico em relação aos vieses de produção e de pesquisa na área de Educação Física, abordando temáticas além da perspectiva biologicista, como os aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos, entre outros, relacionando as pesquisas à produção científica na Educação Física com outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais e Humanas (Antropologia, Sociologia, Filosofia, Economia, Política, História, Turismo). Todas essas iniciativas podem facilitar o acesso às informações e, inclusive, incentivar a produção de novas pesquisas, advindas, inclusive, dos estudantes de Graduação, imprimindo maior qualidade à sua formação.

Referências

André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, São Paulo, v.1, n.1, p.41-56.

Backes, V. M. S.; Canever, B. P.; Ferraz, F.; Lino, M. M.; Prado, M. L.; Reibnitz, K. S. (2009). Grupos de pesquisa de educação em enfermagem da região sul do Brasil. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.30, n.2, p.249-256.

Barbosa, S. F. F.; Sasso, G. T. M. D.; Berns, I. (2009). Enfermagem e tecnologia: análise dos grupos de pesquisa cadastrados na Plataforma Lattes do CNPq. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.18, n.3, p.443-448.

Bollen, J.; Sompel, H. V. S.; Hagberg, A.; Chute, R. (2009). A principal component analysis of 39 scientific impact measures. **Plos One**, San Francisco, v.4, n.6, p.1-11, jun. Disponível em: <<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0006022>>. Acesso em: 11 set. 2017.

Borges, L. J.; Santos, S. F. S.; Scherer, F. C.; Benedetti, T. R. B. (2012). Grupos de pesquisa sobre atividade física e envelhecimento no Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Londrina, v.17, n.2, p.114-120.

Borges-Andrade, J. E. (2003). Em busca do conceito de linha de pesquisa. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p.157-170.

Bracht, V.; Faria, B. A.; Almeida, F. Q.; Guidetti, F. F.; Gomes, I. M.; Rocha, M C.; Machado, T. S.; Almeida, U. R.; Moraes, C. E. A. (2011). A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-

2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.11-34.

Bracht, V.; Faria, B. A.; Almeida, F. Q.; Guidetti, F. F.; Gomes, I. M.; Rocha, M C.; Machado, T. S.; Almeida, U. R.; Moraes, C. E. A. (2012). A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.11-37.

Brasil. (2017a). CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. Distrito Federal (Brasília). **Qualis**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 11 set. 2017.

Brasil. (2017b). CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. Distrito Federal (Brasília). **Quem faz e como é feita a classificação?** Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 11 set. 2017.

Brasil. (2017c). CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. Distrito Federal (Brasília). **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em 11 set. 2017.

Brasil. (1989). CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Bolsas de pesquisa. Distrito Federal (Brasília). **Informe ao Conselho Deliberativo do CNPq**.

Brasil. (2017d). CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Bolsas e auxílios. Modalidades. Bolsas no país – Pesquisa. Distrito Federal (Brasília). **Produtividade em Pesquisa – PQ**. Disponível em: <<http://cnpq.br/apresentacao13/>>. Acesso em: 05 set. 2017.

Brasil. (2017e). CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma Lattes: Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil. Distrito Federal (Brasília). **O que é**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>>. Acesso em: 06 set. 2017.

Brasil. (2017f). CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma Lattes. Distrito Federal (Brasília). **Sobre a Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 06 set. 2017.

Brasil. (2017g). CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil. Distrito Federal (Brasília). **Consulta parametrizada**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf >. Acesso em: 06 set. 2017.

Brasil. (2017h). CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Censo atual. Distrito Federal (Brasília). **Principais resultados**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

Brasil. (2013). Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Distrito Federal (Brasília). **Perguntas frequentes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

Correia, M. R. D.; Caputo, E. L.; Stein, F.; Cardozo, P. L.; Lessa, H. T.; Cardoso, R. K.; Domingues, M. R.; Hallal, P. C. (2017). A produção do conhecimento em Educação Física e suas subáreas: um panorama a partir de periódicos nacionais da área. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v.22, n.3, p.261-269.

Coutinho, R. X.; Soares, M. C.; Folmer, V.; Puntel, R. L. (2012). Análise da produção de conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.9, n.17, p.491-516.

Daolio, J. (2007). O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.29, n.1, p.49-60.

Del Duca, G. F.; Garcia, L. M. T.; Silva, K. S.; Nascimento, J. V. (2011). Grupos de pesquisa em cursos de Educação Física com Pós-Graduação "Stricto Sensu" no Brasil: análise temporal de 2000 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n.4, p.607-617.

Erdmann, A. L.; Lanzoni, G. M. M. (2008). Características dos grupos de pesquisa da enfermagem brasileira certificados pelo CNPq de 2005 a 2007. **Escola Anna Nery: Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p.316-322.

Ferreira, M. G. (1997). Crítica a uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora. **Movimento**, Porto Alegre, v.4, n.7, p.20-33.

Ferreira Neto, A.; Schneider, O.; Santos, W. (2003). Fórmula editorial e graduação: 15 anos de Motrivivência. **Motrivivência**, Florianópolis, v.15, n.20-21, p.57-90.

Grácio, M. C. C.; Oliveira, E. F. T. (2014). Indicadores cientométricos normalizados: um estudo na produção científica brasileira internacional (1996 a 2011). **Perspectivas em Ciências da Informação**, Belo Horizonte, v.19, n.3, p.118-133. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v19n3/a07v19n3.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

Isayama, H. F.; Oliveira, M. A. T. (2014). **Produção de conhecimento em estudos do lazer: paradoxos, limites e possibilidades**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Kroeff, M. S.; Nahas, M. V. (2003). Ações governamentais e formação de pesquisadores em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.24, n.2, p.114-126.

Molina Neto, V.; Günther, M. C. C.; Bossle, F.; Wittizorecki, E. S.; Molina, R. M. K. (2006). Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação Física e

Ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.1, p.145-165.

Moreira, J. R. (2017). **As áreas de informação no Brasil: um estudo bibliométrico sobre características dos grupos de pesquisa e a produção científica de seus membros**. 354f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação), Universidade de Brasília.

Niederauer, C. A. P. (1998). **Avaliação dos bolsistas de produtividade em pesquisa da engenharia de produção utilizando Data Envelopment Analysis**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Oliveira Filho, R. S. D.; Hochman, B.; Nahas, F. X.; Ferreira, L. M. (2005). Fomento à publicação científica e proteção do conhecimento científico. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v.20, n.2, p.35-39.

Oliveira Junior, O. N. (2016). Research landscape in Brazil: challenges and opportunities. **The Journal of Physical Chemistry**, Washington, n.120, p.5273-5276.

Roque, V. (2012). Métricas da informação: o fator de impacto na prática. **Egitania Scientia**, Guarda, v.10, n.10, p.177-207. Disponível em: <<http://www.egitaniasciencia.ipg.pt/artigo.aspx?id=97&revista=12>>. Acesso em 07 set. 2017.

Santos, A. L. P.; Simões, A. C. (2008). Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.259-274.

Schneider, O. (2010). **Educação Physica: a arqueologia de um impresso**. Vitória: Editora da UFES.

Schwartz, G. M.; Teodoro, A. P. E. G. (2016). A formação profissional em Educação Física e a atuação no campo do lazer. In: Shigunov Neto, A.; Fortunato, I. (Org.). **Reflexões sobre Educação Física e a formação de seus profissionais**. São Paulo: Edições Hipótese, 4-23.

SJR. Scimago Journal & Country Rank. (2017). **Country Rank**. Disponível em: <<http://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2016>>. Acesso em: 11 set. 2017.

Souza, J.; Marchi Júnior, W. (2011). Por uma sociologia da produção científica no campo acadêmico da Educação Física no Brasil. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v.17, n.2, p.349-360. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2011v17n2p349>>. Acesso em: 01 set. 2017.

Tavares, G. H.; Schwartz, G. M.; Alves, H. B.; Santiago, D. R.; Kawaguti, C. N. (2009). Gestão do lazer: os grupos de pesquisa em foco. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v.15, n.3, p.470-480.

Teodoro, A. P. E. G.; Gaspar, D. J. (2015). Impacto científico das pesquisas financiadas pela Rede CEDES. In: Schwartz, G. M. et al. **Gestão da Informação sobre Políticas Públicas de Esporte e Lazer: impactos social e científico da Rede CEDES**. Várzea Paulista: Editora Fontoura.

Zorzetto, R., Razzouk, D., Dubugras, M. T. B.; Gerolin, J., Schor, N., Guimarães, J. A. et al. (2006). The scientific production in health and biological sciences of the top 20 Brazilian universities. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, Ribeirão Preto, v.39, n.12, p.1513-1520.

Vitor-Costa, M.; da Silva, P. M.; Soriano, J. B. (2012). A avaliação da produtividade em pesquisa na Educação Física: reflexões sobre algumas limitações dos indicadores bibliométricos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.581-597.

AUTORES E AUTORAS

Alexandre Vasconcellos Mazzoni: Licenciado em Educação Física com Mestrado em Educação. Professor do Colégio Santa Clara e membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (www.gpef.fe.usp.br).

Ana Paula Evaristo Guizarde Teodoro: Doutoranda em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, pesquisadora do LEL- Laboratório de Estudos do Lazer, DEF/IB/UNESP Rio Claro-SP. E-mail: anapaulaguizarde@yahoo.com.br

Cássia Hack: Professora Adjunta no Curso de Educação Física do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá. Licenciada e Especialista em Educação Física pela Universidade Federal do Mato Grosso, Especialista em Historiografia e Metodologia do Ensino e da Pesquisa em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutoranda em Educação e Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo pela Universidade Federal da Bahia. Realizou estágio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior na Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. E-mail: cassia.hack@gmail.com

Celi Nelza Zülke Taffarel: Professora Dra. Titular FACED/UFBA. Mestrado em Ciência do Movimento Humano (UFSM), Doutorado em Educação (UNICAMP), Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha. Coordenadora de programas Internacionais na UFBA, Área Educação Física: Licenciatura Internacional (Portugal), UNIBRAL I (Alemanha). Contribuiu com a formação acadêmica de 70 mestres e doutores. Email: taffarel@ufba.br

Cleiton Marino Santana: Graduado em Educação Física Unipar-Universidade Paranaense de Toledo, Especialista em Docência do Ensino Superior Universidade de Gama Filho- Distrito Federal, Professor de Educação Física no Estado do Mato Grosso. Coordenador do projeto de xadrez como ferramenta de inclusão social, recebeu pelo Projeto de xadrez o 7º Prêmio Professores do Brasil em 2013, Prêmio de melhor prática do Ministério de Educação em 2014 e o Prêmio de melhores impactos da Fundação André e Lucia Maggi, em 2013 também recebeu o título de Embaixador de Educação do Brasil. Em 2013 fez a apresentação dos resultados do projeto no V Convenção Internacional de Atividade Física e Desporte – AFIDE em Havana – Cuba e no IV Congresso Internacional Pedagógico de Xadrez na cidade de Bogotá na Colômbia. Foi técnico da seleção Mato-grossense de Xadrez nos Jogos Escolares Nacionais e técnico da Seleção Brasileira de Xadrez nos Jogos Escolares Sulamericanos no Paraguai em 2015.

Danielle Ferreira Auriemo: Possui graduação em Licenciatura Em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), mestrado em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (/2014). Em 2012, financiado pela CAPES, realizou um doutorado sanduiche na Université du Quebec em Trois Rivieres, Canadá. Em 2013, financiado pelo Ciencia sem Fronteiras, foi a Universidade de Lisboa, Portugal para desenvolver um WIKI para o ensino do Xadrez. Atuou como tutora do Curso Introdução as Tecnologias de Informação pelo MEC. Realizou estágio docência no departamento de Educação Física da UNESP Rio Claro-SP nas seguintes disciplinas: Fundamentos do Lazer e Jogos e Brincadeiras. É membro pesquisador do LEL-laboratório de Estudos do Lazer desde 2002. Atualmente leciona como professora do Ensino fundamental pela Prefeitura Municipal de Rio Claro. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia, xadrez, educação, raciocínio, atividades lúdicas e jogos virtuais.

Elisangela Gisele do Carmo: Doutoranda em Desenvolvimento e Tecnologias e Mestra em Ciências da Motricidade Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP-IB/Rio Claro. Especialista em Gestão de Organização Pública de Saúde pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Graduada em Gerontologia pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Membro pesquisadora do Laboratório de Estudos do Lazer-LEL/DEF/IB/UNESP. Foi integrante do Programa de Cinesioterapia Funcional e Cognitiva em Idosos com Doença de Alzheimer (PRO-CDA) e pesquisadora no Laboratório de Atividade Física e Envelhecimento- LAFE/DEF/IB/UNESP. E-mail: elisangelagiseledocarmo@gmail.com

Francielly Naves Fagundes: Doutoranda em Geografia - pela Universidade Estadual Paulista - Campus Rio Claro -SP. Mestre em Geografia - pela Universidade Estadual Paulista - Campus Rio Claro -SP (Bolsista CAPES), na linha de pesquisa Dinâmicas e Processos no Espaço Rural no ano de 2016. Bacharel em Geografia - pela Universidade Federal de Alfenas-MG (Bolsista FAPEMIG) no ano de 2013. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa – CNPq. Grupo de Estudos Regionais e Socioespaciais - GERES; da Universidade Federal de Alfenas-MG, desde 2011. Grupo de Pesquisa Espaço e Poder - dinâmicas do capital monopolista e Grupo de Pesquisa Gestão Econômica das Organizações, desde 2016. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária e Econômica, atuando principalmente nos seguintes temas: transformações no território agrário e setor sucroalcooleiro.

Gisele Maria Schwartz: Graduada (USP) e Mestra (Unicamp) em Educação Física, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), livre-docente (UNESP), pós-doutorado (Université du Québec à Trois-Rivières-Canadá/2011), Visiting Fellow (University of Birmingham-Reino Unido/2013). Professora adjunta no Departamento de Educação Física, IB/UNESP (Rio Claro), atua no Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade e no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Coordenadora do Laboratório de Estudos do Lazer (LEL/DEF/IB/UNESP). E-mail: schwartz@rc.unesp.br

Ivan Fortunato: Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. Coordenador do Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente (NuTECCA). Líder do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec). Pesquisador do Laboratório de Estudos do Lazer (LEL) e do Grupo de Ensino de Ciências e Biologia (IFSP/SRQ). Editor da Revista Hipótese e coeditor da Revista Internacional de Formação de Professores e da Revista Brasileira de Iniciação Científica. Membro da Academia Itapetiningana de Letras, cadeira 27, e do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Itapetininga (IHGGI), cadeira 37. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAr, campus Sorocaba. Professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, da UFSCAr, campus Sorocaba. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais - UFABC. Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus de Itapetininga. Email: ivanfirt@yahoo.com.br

Javier Cachón-Zagalaz: Grado en Magisterio; Máster en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y la Salud; Doctor por la Universidad de Jaén. Profesor contratado Doctor en la Universidad de Jaén (España). Investigador del Grupo del PAIDI: HUM653. Coordinador de la especialidad de Educación Física en el Máster de Profesorado. Miembro de la Comisión de Calidad del Programa de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado.

José Pedro Scarpel Pacheco: Mestrando em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, pesquisador do LEL- Laboratório de Estudos do Lazer, DEF/IB/UNESP Rio Claro-SP. E-mail: josep.pacheco@hotmail.com

Márcia Morschbacher: Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Educação Física e Especialista em Educação com concentração em Educação Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Especialista em Educação Física Escolar pela UFSM, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas e Doutora em Educação pela UFBA, com Doutorado-Sanduiche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Email: mm.edufisica@yahoo.com.br

Marcos Garcia Neira: Licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Educação Física e Currículo e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor Titular da Faculdade de Educação da USP e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (www.gpef.fe.usp.br).

M^a Luísa Zagalaz-Sánchez: Maestra de Primaria, Licenciada en Educación Física, Máster en Empresariales, Doctora en Psicopedagogía. Catedrática de la Universidad de Jaén (España). Investigadora Principal del Grupo de Investigación del PAIDI: HUM653. Coordinadora del Máster de Profesorado. Coordinadora del Programa de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado.

Nara Heloisa Rodrigues: Doutoranda em Ciências da Motricidade e Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela UNESP-IB/Rio Claro. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras-UFLA/MG. Membro pesquisadora do Laboratório de Estudos do Lazer-LEL/DEF/IB/UNESP. Tem experiência docente no Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais, na Educação Infantil, na Rede Municipal de Rio Claro e no Ensino Superior na UNESP–Rio Claro, ministrando a disciplina Jogos e Brincadeiras, no curso de Educação Física. E-mail: narahelo@hotmail.com

Raiana Lídice Mór Fukushima: Mestranda em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP-IB/Rio Claro. Graduada em Gerontologia pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Intercâmbio realizado na University of Indianapolis, Indianapolis, Indiana, EUA. Voluntária da Instituição de Longa Permanência Bethany Village Nursing Home e estagiária na organização sem fins lucrativos Perry Seniors Citizens Services. Integrante do Programa de Cinesioterapia Funcional e Cognitiva em Idosos com Doença de Alzheimer (PRO-CDA) e pesquisadora no Laboratório de Atividade Física e Envelhecimento-LAFE/DEF/IB/UNESP. E-mail: r_fukushima@live.com

Reisa Cristiane de Paula Venâncio: Mestranda em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP-IB/Rio Claro. Graduada em Gerontologia pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP-IB/Rio Claro. Especialista em Gestão de Organização Pública de Saúde pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Especialização em Atividade Física Adaptada e Saúde pela Universidade Estácio de Sá. Integrante do Programa de Cinesioterapia Funcional e Cognitiva em Idosos com Doença de Alzheimer (PRO-CDA) e pesquisadora no Laboratório de Atividade Física e Envelhecimento-LAFE/DEF/IB/UNESP. E-mail: reisacristiane2@hotmail.com

Renata Laudares da Silva: Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, pesquisadora do LEL- Laboratório de Estudos do Lazer, DEF/IB/UNESP Rio Claro-SP. E-mail: renata.laudares@gmail.com

Telma Sara Q.: Psicóloga; Profissional de Educação Física; Doutoranda em Psicologia USP/Ribeirão Preto Mestre em Educação pela UFTM. Especialista em Fisiologia e Metodologia da Atividade Física Personalizada. Possui Formação em Psicologia do Esporte. Membro do Grupo de Estudos sobre Fenomenologia, Psicologia e Corporeidade, na Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, USP. Psicóloga do Esporte da Confederação Brasileira de Atletismo de 2012 a 2015. Membro da equipe multidisciplinar da Confederação Brasileira de Atletismo desde 2012 Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais, orientando e supervisionando alunos no Estágio em Psicologia da Atividade Física e Esportes. Psicóloga da equipe Uberlândia Volei categoria sub 13 e sub 15. Email: telmapsicoesporte@gmail.com

Vilma Leni Nista-Piccolo: Licenciada em Educação Física e Bacharel em Fisioterapia, Mestre em Educação e Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professora da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, onde desenvolveu vários projetos de pesquisa e de extensão, criou diferentes grupos de estudo e foi chefe do Departamento de Educação Motora. Também implantou o curso de graduação em Educação Física e Esporte da Metrocamp (Campinas), onde criou o Instituto do Esporte. Criou e coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação Física da USJT, com cursos de Mestrado e Doutorado na área. Atuou como professora visitante nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Educação Física da UFTM. Tem experiência com pesquisas e publicações nas seguintes Linhas de Pesquisa: Cotidiano Escolar, Formação Docente, Educação voltada à Saúde, Educação Física escolar, Ginástica e Inteligência Corporal Cinestésica. Desde 2000, quando estudou na Universidade de Harvard, tem desenvolvido estudos e pesquisas sobre as Inteligências Humanas. Atualmente integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. Coordena o Grupo de Pesquisa POTENCIAL. Foi pesquisadora do CNPq.

Wilson Alviano Júnior: Licenciado em Educação Física, com Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação. É professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação. É membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (www.gpef.fe.usp.br).