Intellectus
REVISTA ACADÊMICA DIGITAL
Edição Especial de Educação Física
Vol. 60 Outubro/Dezembro 2020
ISSN 1679-8902

03 EDITORIAL
Prof. Dr. João Guilherme Chen Chiminiazzo

ARTIGOS:

05 AVALIAÇÃO DA FORÇA MUSCULAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES
LIMA, Vanessa da Silva; DINIZ, Iara Bezerra;SOUSA, Mariana Hévila Oliveira; FRANCALINO, Levi de Holanda

25 ESTUDO EPIDEMIOLÓGICO DAS LESÕES ESPORTIVAS EM PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO
PAULO, Eloisa Fernanda;SUTTO, Patrick Aparecido;CHIMINAZZO, João Guilherme Cren

37 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO AUXÍLIO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GONÇALVES, Melissa Fimino;OLIVEIRA, Thamires Canezin;ZAMIAN, Tayenne Isabella Faverão;BERGAMO, Luiz Guilherme

53 A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA UTILIZANDO AS ABORDAGENS DAS NOVAS TENDÊNCIAS
AZEVEDO, Renan Ferreira;COSTA, Walleson Aylton;CRUZ, Alysson Pagotto Mendes da;OLIVEIRA, Johni Ragaham;BERGAMO, Luiz Guilherme

66 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: MEIOS PARA A FORMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
BARBOSA, Breno Leoni ;OLIVEIRA, Gabriel Diola Martins de;VIEIRA, Lucas dos Santos ;BENTO-SOARES, Daniela

82 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – UMA REVISÃO DA LITERATURA
ARANTES, Márcio Carlini;GARCIA, Rosângela Mendes;PAULA, Mayra Poliana Eloy de;SOBRINHO, Jobson José;BERGAMO, Luiz Guilherme

102 A VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA
AUDI, Celene Aparecida Ferrari; MIRANDA, Maria Luiza; GOMES, Laura Bizon; PALANDI, Jéssica Hellen; BIANCHI, Renata; MONTANARI, Fábio Luis

Áreas de publicação:
Ciências Exatas e Tecnológicas
Ciências Sociais Aplicadas
Educação, Cultura e Sociedade
Ciências da Saúde

UniEduK
SEU FUTURO NA PRÁTICA

Intellectus Revista Acadêmica Digital. Revista científica das seguintes instituições: Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ), Centro Universitário Max Planck (UniMAX) e Faculdade de Agronegócios de Holambra (Faagroh).

Eletrônica
Trimestral
Inclui Bibliografia

Editora Chefe:
Prof.ª Dr. ª Ana Maria Girotti Sperandio
Assessora Acadêmica do Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ), Centro Universitário Max Planck (UniMAX) e Faculdade de Agronegócios de Holambra (Faagroh).

Equipe Técnica
Janini de Oliveira Dias da Silva
Maria Virginia Rosa - Bibliotecária

Equipe de Tecnologia da Informação Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ e Centro Universitário Max Planck. Equipe de Marketing Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ.

ISSN 1679-8902

EDITORIAL

Está evidente que 2020 não foi um ano fácil. Adaptações foram necessárias não somente na tentativa de sobrevivência, mas também em aspectos da rotina habitual dos seres humanos, em seus afazeres profissionais e educacionais, bem como em suas relações pessoais. Este foi um ano marcante e desafiador, em que conhecemos o que é uma Pandemia. O maior desafio está em combater o SARSCoV-2.

Porém, em tempos de crise, da desestabilização produzida, abre-se caminho à capacidade criativa e intelectual do Homem e, especialmente, ao poder da investigação científica na finalidade de restabelecer o equilíbrio. Assim, inúmeras pesquisas foram conduzidas, numa corrida contra o tempo, desde o propósito de conhecer consistentemente o problema, até a missão de elaborar protocolos de combate, tratamento e prevenção, como inclusive a criação de vacinas capazes de neutralizar o agressor. Trata-se da Ciência em busca de explicações para os fenômenos observados, aprofundando-se em sua compreensão, gerando conhecimento, em benefício de avanços positivos e/ou sobrevivência.

Neste cenário, apesar das dificuldades em que vivemos atualmente e reforçando o compromisso que a Revista Intellectus estabelece com a Ciência, é com prazer que apresento a sua edição de número 61, a qual traz conteúdos pertinentes à Educação Física, Saúde e Desempenho Humano.

A Educação Física, inserida na área da Saúde, tem como objeto de estudo o movimento humano. Não se trata de um movimento qualquer, mas sim de um movimento contextualizado, com um propósito definido e construído culturalmente. A cultura corporal do movimento pode ser manifestada através de jogos e brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas. Além disso, pode ser explorada em variados contextos, tais como: escolas do ensino formal e não formal, clubes, academias, praças e projetos sociais. Percebe-se que a Educação Física conta com um leque extenso de possibilidades em sua atuação profissional.

ISSN 1679-8902

Os avanços científicos atrelados às diferentes frentes que compõem a Educação Física são fundamentais e retroalimentam o seu desenvolvimento. O retorno para a sociedade de um rol de conhecimentos provenientes da Ciência passa a ser uma condição *sinequa non* para melhores performances na Educação Física.

Assim, esta Edição Especial da Revista Intellectus proporciona a propagação do conhecimento científico vinculado à Educação Física, oferecendo informações confiáveis e úteis para uma prática segura.

Gostaria de agradecer aos autores que confiaram no processo de publicação da Revista Intellectus. Tenho certeza de que seus estudos serão de grande valia e motivarão ações igualmente comprometidas com uma Educação Física plena, sustentada em condutas com seriedade. Aproveito para encorajar novos pesquisadores a publicarem nesta prestigiada e respeitável Revista.

Caros leitores, aproveitem a Edição Especial e desfrutem cada linha destes estudos, percorrendo temáticas sobre lesões esportivas, práticas pedagógicas, avaliações da performance esportiva e desenvolvimento profissional, sempre com olhares apurados e direcionados a um fazer criterioso e respaldado.

Em uma época de predomínio da necessidade de isolamento social, em função de um mal severo que acomete a humanidade, que não nos distanciemos das práticas profissionais referenciadas e/ou em concordância com o saber científico, sistemático e também dotado, cada vez mais, e sobretudo atualmente, de larga consciência social.

Boa leitura e que superemos todos os obstáculos, confiantes na capacidade Humana.

Prof. Dr. João Guilherme Cren Chiminazzo

ISSN 1679-8902

AVALIAÇÃO DA FORÇA MUSCULAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Muscle Strength Assessment In Children And Adolescents

LIMA, Vanessa da Silva
Universidade Estadual do Ceará

DINIZ, Iara Bezerra
Universidade Estadual do Ceará

SOUSA, Mariana Hévila Oliveira
Universidade Estadual do Ceará

FRANCALINO, Levi de Holanda
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: este trabalho objetivou discutir e possibilitar o conhecimento acerca da avaliação da força muscular em crianças e adolescentes. Para tanto, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, destacando os conceitos relacionados à avaliação e à força muscular, os testes de campo realizados em crianças e adolescentes e seus respectivos objetivos, bem como os cuidados e procedimentos necessários para sua realização. O profissional com conhecimentos na área de avaliação da força muscular para crianças e adolescentes será capaz de identificar informações valiosas para o diagnóstico, acompanhamento e prescrição do treinamento de seus alunos.

Palavras-chaves: Força muscular; Criança; Adolescente.

Abstract: This study aimed to discuss and enable the knowledge about the evaluation of muscular strength in children and adolescents. To this end, we carried out a narrative review of the literature, highlighting the concepts related to the assessment and muscle strength, the field tests performed on children and adolescents and their respective objectives, as well as the care and procedures necessary for their performance. The professional with knowledge in the area of muscle strength assessment for children and adolescents will be able to identify valuable information for the diagnosis, monitoring and prescription of the training of their students.

Key-words: Muscle Strength; Children; Adolescent.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano divide-se em oito períodos, entre eles, podemos destacar a primeira infância (do nascimento aos 3 anos de idade) segunda infância (3 a 6 anos de idade), terceira infância (6 a 11 anos de idade)

e adolescência (11 a aprox. 20 anos de idade) (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

A infância é caracterizada pelo crescimento físico, desenvolvimento motor, surgimento da preferência pelo uso de uma das mãos, aumento da força física, aprimoramento das habilidades motoras e capacidades atléticas ampliadas. Já a adolescência é destacada como um processo de transição entre a infância e a vida adulta, marcada por mudanças radicais na forma e expressão do corpo, aliadas a mudanças emocionais, mentais e desenvolvimento social. Durante essa fase, o indivíduo adquire hábitos e valores que estarão presentes na vida adulta, entre os quais está a prática regular de atividade física e/ou exercício. (WHO, 1986; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006; FERREIRA *et al.*, 2007).

Dessa forma, dentro do contexto da prática de exercícios podemos enfatizar a aptidão física como fator importante durante toda a vida e que deve ser considerada em programas para crianças e adolescentes. Esses programas devem ser desenvolvidos com propósitos de manter uma aptidão muscular suficiente para a participação em atividades de lazer sem fadiga ou estresse excessivo, para a manutenção da capacidade funcional e para aprimorar o condicionamento para os esportes (ACSM, 1988; HEYWARD, 2013).

Atualmente, a participação de crianças e adolescentes dentro de atividades que envolve força cresce de forma vertiginosa em vários espaços (escola, praças públicas e clubes esportivos), sendo comum nos desportos e programas de aptidão física. Nesses espaços, as atividades são conduzidas pelos professores ou profissionais de Educação Física, que devem possuir o entendimento da importância do treinamento de força e quanto pode ser benéfico para esse público desde que as devidas precauções sejam adotadas. (COMMITTEE ON SPORTS MEDICINE AND FITNESS *et al.*, 2001; PERFEITO; DE SOUZA; DE SÁ ALVES, 2013; UGHINI; BECKER; PINTO, 2011; RUAS; BROWN; PINTO, 2014).

Para isso, o conhecimento do nível de força por meio de um processo avaliativo é de fundamental importância nos diferentes ciclos de vida, incluindo

a infância e adolescência, para gerar informações objetivas sobre: os pontos fortes e fracos das capacidades fisiológicas e funcionais dos indivíduos; estabelecer valores iniciais pré participação e efetividade geral nos programas de exercício; monitorar o progresso durante um treinamento esportivo e avaliação da performance desportiva. Essa valência pode ser medida através de alguns equipamentos e seus respectivos protocolos de testes, como por exemplo, dinamômetros, tensiômetros de cabo, extensômetros de resistência elétrica e células de carga, pesos livres e etc (BROWN; WEIR, 2003; UGHINI; BECKER; PINTO, 2011; HEYWARD, 2013; FARIAS *et al.*, 2015; MILLER, 2015).

No sucesso do processo avaliativo configura-se importante que os profissionais de Educação Física revisitem conceitos básicos, relacionados tanto a avaliação quanto a força, antes de conhecerem as especificidades dos testes encontrados na literatura destinados ao público infantil e jovens.

Com isso, a presente revisão tem por objetivo discutir a avaliação da força muscular em crianças e adolescentes.

MÉTODOS

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma revisão bibliográfica do tipo narrativa, que objetiva discutir um determinado assunto de maneira ampla sob o ponto de vista teórico ou contextual. Tem papel fundamental a educação continuada, permitindo ao leitor atualização e aquisição de conhecimento em um curto espaço de tempo, através de uma abordagem qualitativa (ROTHER, 2007). Assim, foram utilizadas como fonte livros e artigos científicos relacionados ao tema, publicados em Português ou Inglês.

O levantamento bibliográfico foi nas bases de dados eletrônicas Web of Science, SportDiscus, PubMed, Scopus e Academic Search Premier. Como descritores/palavras-chave/termos foram consideradas para a revisão da literatura sobre avaliação da força muscular em crianças e adolescentes a seguinte combinação: força muscular, adolescentes, crianças e educação física

(muscle strength and adolescent and children and physical education).

Os estudos científicos selecionados para esta revisão incluíram o período de janeiro 2005 a janeiro 2020. Inicialmente, todos os estudos que mostravam uma combinação das palavras-chave foram selecionados. No entanto, para garantir a qualidade científica dos artigos revisados, foram escolhidos apenas livros e artigos completos indexados nas bases de dados Web of Science: 01; SportDiscus: 03; PubMed: 20; Scopus: 03; Academic Search Premier: 47. Os arquivos repetidos em diferentes bases de dados e não relacionados ao tópico proposto não foram incluídos. Os critérios de inclusão adotados foram: (a) tipo de publicação/estudo: foram considerados apenas artigos originais publicados em revistas científicas na língua portuguesa e inglesa, como também foram considerados livros como fonte bibliográfica; (b) amostra: crianças e adolescentes; (c) avaliação física.

TESTES DE FORÇA MUSCULAR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

No contexto avaliativo, se faz necessário a compreensão de determinados conceitos e características importantes nesse processo. Destaca se que a avaliação julga a partir de normas ou critérios a qualidade e mérito referentes às variáveis medidas (VIANNA, 2000). A medida é o processo utilizado para determinar a extensão de uma característica pertencente a um indivíduo, devendo ser precisa e objetiva, visto que geralmente é atribuído um número aos resultados encontrados no teste (MORROW *et al.*, 2014). O teste, por sua vez, é um instrumento (protocolo) aplicado a fim de verificar informações específicas, de determinados conhecimentos ou capacidades (MORROW *et al.*, 2014).

O sucesso de qualquer programa avaliativo depende da qualidade dos seus instrumentos de medida, os quais devem possuir boa autenticidade científica. Dentre os principais critérios de autenticidade científica para um teste ou medida estão: validade e confiabilidade (reprodutibilidade). Conhecê-los são de fundamental importância para a padronização dos testes ou medidas, permitindo a comparação de resultados de grupos diferentes ou padrões

preestabelecidos.

A Validade determina se o teste ou uma medida testam ou medem uma determinada característica diretamente associada à dimensão que constituem seu objeto. Se estabelecermos uma correlação entre o resultado de um teste válido realizado por uma pessoa e o resultado colhido em um teste que queremos validar com a mesma, o coeficiente de correlação deve ser elevado. Na maioria das situações esta propriedade não é simples de ser apurada, diante disso costuma-se dizer que quanto mais simples e direta for a forma de mediar determinado fenômeno ou variável, mais válido será o método (GUEDES; GUEDES, 2006).

A Confiabilidade ou Reprodutibilidade refere-se a consistência da medição, ou seja, ao realizar uma medida duas ou mais vezes dentro de um curto intervalo de tempo, sem que tenha havido entre os testes atividades que possam alterar a resposta, deve apresentar os mesmos resultados ou serem altamente correlacionados. Essa situação é determinada por meio de comparação de resultados dependentes: teste x reteste ou por meio do coeficiente de correlação de Pearson (r), que deverá estar acima de 0,70 para que possamos considerar o teste como reprodutivo ou fidedigno (MORROW *et al.*, 2014).

Destaca-se que caso o teste seja realizado por diferentes avaliadores é importante verificar a reprodutibilidade inter-avaliador, conhecida também como objetividade, pois um teste que é aplicado por diferentes avaliadores deverá reproduzir resultados consistentes entre eles (resultados semelhantes), não dependendo apenas de uma única pessoa. No entanto, nenhum teste ou medida é totalmente preciso, os instrumentos têm uma margem de erro a ser observada. Se não forem observados alguns fatores que podem interferir na coleta das medidas, os resultados obtidos poderão ser levados em consideração para efeito de análise dos mesmos e aumentar o erro de medidas (MORROW *et al.*, 2014).

Além disso, os testes no âmbito da força muscular são descritos de acordo com a especificidade de sua manifestação. A força muscular pode ser definida de forma geral como a tensão que resulta da contração muscular

(MORROW *et al.*, 2014) e mais especificamente, como a capacidade de produção de força de um músculo ou grupo de músculos contra uma resistência externa, indo de um contínuo de zero (sem produção de força) até a força muscular máxima (MOIR, 2015). Suas formas de manifestações clássicas são: força muscular máxima, força explosiva ou potência muscular e a resistência muscular.

A Força Muscular Máxima é a capacidade de um músculo ou grupo muscular em desenvolver voluntariamente uma força ou torque máximo em uma ou mais articulações, comumente em uma única repetição e em condições específicas como velocidade e padrão de movimento e tipo de ação muscular (concêntrica, excêntrica ou isométrica) (PATE, ORIA, PILLSBURY, 2012). **A Força Explosiva ou Potência Muscular** é a capacidade que um grupo muscular tem de realizar trabalho (esforço máximo) em um menor período de tempo possível (GUEDES; GUEDES, 2006).

A Resistência Muscular é a capacidade que o indivíduo tem de se manter uma postura específica pelo maior tempo possível ou realizar o maior número de repetições de um movimento específico contra uma carga externa submáxima. (MOIR, 2015).

Diversos testes podem ser utilizados para cada um dos tipos de manifestação da força (tabela 1). Nenhuma medida isoladamente é adequada para descrever o nível de força muscular de um indivíduo; em vez disso, cada dimensão deve ser avaliada individualmente, comparada a valores adequados de saúde ou desempenho e interpretada em uma avaliação geral da aptidão muscular (PATE, 2012).

Os testes de laboratório são considerados como padrão-ouro para a avaliação dos componentes da aptidão física, por serem precisos, confiáveis e seguros. Entretanto, custos menores, viabilidade e a possibilidade de testar um grande número de crianças e adolescentes tornam os testes de campo mais adequados para diversas realidades. As baterias internacionais de testes para essa população costumam incluir um ou mais testes de campo para força muscular (BIANCO *et al.*, 2015).

ISSN 1679-8902

Os testes de campo e força muscular normalmente acessam segmentos específicos do corpo (membros superiores ou inferiores, abdômen, tronco). Existem variações no protocolo de execução para um mesmo teste (por exemplo, sem limites de tempo ou com durações de 30 ou 60 segundos) ou mesmo na interpretação da dimensão da força que o teste de fato mede (PATE, ORIA, PILLSBURY, 2012). Por exemplo, o teste de flexão de braços foi proposto para medir a resistência muscular. No entanto, quando realizadas poucas repetições, pode refletir mais a força muscular máxima do que a resistência. Dessa forma, classificaremos os testes por dimensão da força a partir de suas características. O avaliador deverá ser capaz de distinguir quando, em um mesmo teste, uma medida estará descrevendo uma ou outra manifestação da força.

Nem todos os testes de campo de força muscular em crianças e adolescentes atendem as definições fisiológicas das dimensões de força muscular, e alguns se propõem a verificar mais de um componente ao mesmo tempo. Por isso, devem ser interpretados com cautela (PATE, 2012).

Tabela 1 - Resumo dos testes de campo de força muscular para crianças e adolescentes.

ISSN 1679-8902

Teste	Componente avaliado	Variações de abordagem	Descrição do teste em:	Valores Normativos
Barra fixa em isometria (flexed /bent arm hang test)	Força Máxima Isométrica Resistência Muscular Força e Resistência relativas		Ekblom, (2004)	Ortega *et al.*, (2011)
Barra fixa (pull up)	Força Máxima Resistência Muscular dos membros superiores	Modificado para realização em ângulo reto no ombro Limitado de tempo (30 ou 60 segundos)	Saint-Romain, (2001)#	Moir, (2015)
Flexão de braços (push up)	Força Máxima Resistência Muscular dos membros superiores	Limitado em 90° de flexão	Saint-Romain, (2001)#	Santos, (2014)
Abdominal completo (sit up)	Resistência Muscular dos músculos abdominais e flexores do quadril Força funcional de tronco	Pernas estendidas Pernas flexionadas Limitação de tempo (30 ou 60 segundos)	Ekblom, (2004)	Tomkimson, (2018)
Abdominal curto (curl up)	Resistência Muscular abdominal	Limitação de tempo (30 ou 60 segundos) Cadência estipulada	Knudson, 1998	Santos, (2014)
Extensão de tronco (Trunk Lift)	Força de extensores de tronco		Patterson, 1997	
Força de Preensão Manual (Handgrip Strength)	Força Isométrica Máxima	Cotovelos a 90° ou estendidos	Espãna-Romero, (2010)	Tomkimson, (2018)
Salto horizontal (Stading Broad/Long jump test)	Força Máxima Potência de membros inferiores		Karppanen, (2012)	Tomkimson, (2018)
Salto vertical (vertical jump)	Força Máxima Potência de membros inferiores	Com ou sem contra movimento Com ou sem movimentação de braço	Ekblom, (2004)	Ortega et al., (2011)
Arremesso	Força Máxima Potência de membros superiores	Bolas de diferentes pesos		

Procedimentos descritos para os testes pull-up modificado com ângulo reto e push-up limitado a 90°.

Testes de Força Muscular Máxima

Partindo do que definimos como Força Muscular máxima, contrações isométricas ou contrações com baixo número de repetições e alta intensidade podem ser consideradas como métodos precisos e confiáveis para verificar esse componente (BIANCO *et al*., 2015).

Um teste de campo de força muscular máxima é constituído da carga máxima que pode ser erguida em um número pequeno de repetições (em geral, de uma a três repetições) em um movimento específico com técnica adequada, podendo a carga ser registrada de maneira absoluta ou relativa à massa corporal da pessoa através de um método alométrico (carga/massa corporal$^{2/3}$) (MOIR, 2015).

Os testes de uma repetição máxima (1RM) possuem confiabilidade aceitável em diferentes movimentos e são amplamente empregados como testes de campo de força muscular máxima em adultos (MOIR, 2015). Apesar de existirem estudos utilizando testes de 1RM em crianças sem relatar lesões (FAIGENBAUM; MILLIKEN; WESCOTT, 2003), as principais baterias internacionais de testes de aptidão física em crianças e adolescentes não utiliza testes de 1RM (BIANCO *et al.*, 2015). Esses testes nessa população são utilizados principalmente em ambientes de pesquisa, em condições rigorosamente controladas e sob supervisão de avaliadores experientes (PATE, ORIA, PILLSBURY, 2012).

A avaliação da força muscular máxima através de testes isométricos é comum na literatura. Em geral, esses testes demonstram ter alta confiabilidade, além de serem de administração relativamente fácil e demandarem pouca habilidade dos indivíduos testados para a realização dos movimentos (MOIR, 2015), o que é particularmente interessante para crianças em estágios maturacionais iniciais. Assim, o teste de preensão manual tem sido amplamente utilizado e recomendado para crianças e adolescentes devido suas adequadas validade, confiabilidade e viabilidade (PATE, 2012; BIANCO *et al.*, 2015)

Testes de Resistência Muscular

Os testes de resistência muscular são pouco administrados em populações esportivas. Entretanto, são amplamente utilizadas em populações especiais como em testes físicos para soldados e policiais ou para crianças e adolescentes (MOIR, 2015).

Um teste de resistência muscular pode ser realizado de duas maneiras. Se forem utilizadas contrações isométricas, ele medirá o tempo máximo de manutenção do indivíduo em determinada posição. No caso da utilização de contrações isotônicas, o resultado do teste será o maior número de repetições até a fadiga volitiva (MOIR, 2015).

Tem sido proposto que a força muscular segue um contínuo que parte do zero (sem produção de força) até seu nível máximo (força muscular

ISSN 1679-8902

máxima). Assim, deve-se estipular um número mínimo de repetições a serem realizadas ou um tempo mínimo a ser atingido para que o teste seja considerado de resistência muscular. Se um movimento pode ser realizado poucas vezes ou uma posição possa ser mantida por poucos segundos, é mais provável que o teste reflita mais a força muscular máxima do que a resistência muscular (MOIR, 2015). Tem-se utilizado um mínimo de 10 repetições para um teste de resistência muscular (BAKER, NEWTON, 2006). Entretanto, para contrações isométricas, não há um tempo estipulado para que o teste seja considerado de resistência.

Os testes dinâmicos de resistência muscular podem ser realizados com um tempo pré-determinado (por exemplo, 30 ou 60 segundos) ou não, bem como com uma cadência pré-determinada ou não. Os testes com tempo pré determinado têm sido questionados por não exporem o indivíduo a contrações suficientes para levá-lo a fadiga, de modo que estariam mais relacionados à velocidade na realização do movimento do que propriamente à resistência (KNUDSON; JOHNSTON, 1998). Assim, testes até a fadiga têm sido recomendados (BIANCO *et al.*, 2015). Já a cadência pode ser utilizada para eliminar justamente a preocupação em realizar o movimento de maneira muito veloz, que poderia refletir mais a potência do que a resistência muscular, e poderia causar fadiga em um tempo mais curto (PLOWMAN, 2013). Em contrapartida, a utilização de uma cadência pode prejudicar a validade externa do teste, visto que os movimentos do cotidiano ou esportivos dificilmente são realizados a uma mesma velocidade (MOIR, 2015).

A potência muscular é um constructo complexo, e várias medidas podem ser utilizadas para representá-la, como a potência máxima, a taxa de desenvolvimento de força ou a força reativa (PETERSON, 2015). No contexto da avaliação em crianças e adolescentes, são utilizados testes de campo de membros superiores (arremessos) e inferiores (saltos) que dependem da velocidade atingida e da força produzida, fornecendo assim uma medida indireta da potência muscular (PATE, ORIA, PILLSBURY, 2012).

Os testes de campo de potência muscular envolvem um único esforço

máximo realizado na maior velocidade possível com uma carga submáxima. Utiliza-se como carga o peso corporal ou um peso bem abaixo da capacidade máxima de produção de força e o resultado é dado em termos de altura alcançada ou distância atingida (PATE, ORIA, PILLSBURY, 2012).

Implicações Práticas para a aplicação dos testes

Existem diferentes testes de campo para força muscular em crianças e adolescentes. Os primeiros critérios a serem observados na escolha dos testes, a validade e a confiabilidade, têm sido alvo de estudos ao longo dos anos.

Os testes de barra fixa isométrica (*arm hang*), barra fixa (convencional e modificada) e flexão de braços parecem não ser indicados de maneira geral para testar a força muscular de crianças e adolescentes. Nenhum deles foi capaz de predizer a força muscular de membros superiores (medida por testes de 1RM e repetições em 50% de 1RM), enquanto o percentual de gordura era o principal fator relacionado ao desempenho nos testes, levando à conclusão dos autores de que estes não seriam válidos para avaliar a força muscular nessa população. Além disso, em diferentes estudos houve grande prevalência de indivíduos que não realizaram uma única repetição nesses testes, especialmente em meninas (CASTRO-PINERO *et al.*, 2009; PATE *et al.*, 1993; ORTEGA, 2011) possivelmente devido as crianças terem menor força relativa ao peso corporal (MILIKEN *et al.*, 2008). Existem diferenças entre a força desses indivíduos que obtém escore zero nesses testes, porém eles não são sensíveis para discriminá las (ORTEGA *et al.*, 2011; MILIKEN *et al.*, 2008). Assim, os resultados desses estudos sugerem que esses testes não seriam os mais indicados para tais fins.

Por outro lado, Miliken *et al.* (2008) investigaram a capacidade dos testes de campo em predizer a força muscular em crianças e adolescentes, e encontraram para o teste de preensão manual alta confiabilidade. Além disso, o teste se mostrou relacionado e capaz de predizer os resultados no teste de 1RM no supino reto sendo, portanto, considerado válido para medir a força muscular de membros superiores. Corroborando a esses resultados, em uma

revisão sistemática, Castro-Pinero *et al.* (2010b) concluíram que o teste de preensão manual é válido para medir a força muscular máxima com forte nível de evidência. Considerando ainda sua viabilidade e segurança, diferentes autores têm sugerido a inclusão desse teste como forma de avaliar a força muscular de membros superiores nessa população (CASTRO-PINERO *et al.*, 2010; MILIKEN *et al.*, 2008; RUIZ *et al.*, 2011).

Em relação aos membros inferiores, os testes de salto vertical e horizontal foram considerados válidos em crianças e adolescentes, sendo o salto horizontal superior em predizer a força muscular (MILLIKEN *et al.*, 2008). No estudo de Castro-Pinero *et al.* (2010a), o teste de salto horizontal se mostrou fortemente associado a outros testes de força muscular de membros inferiores (salto vertical com/sem contra-movimento e com/sem movimentação livre dos membros superiores,) bem como de membros superiores (arremesso de *medicine ball*, barra fixa e teste isométrico), sugerindo ser um bom indicador da força muscular geral.

Além da validade e da confiabilidade, a escolha dos testes de força muscular a serem utilizados deve levar em conta sua viabilidade e praticidade de aplicação (PATE, ORIA, PILLSBURY, 2012). A quantidade de indivíduos a serem testados e de avaliadores, os equipamentos necessários e seus custos, a necessidade de privacidade, o espaço, bem como o tempo disponível para a avaliação precisam ser considerados no processo de escolha dos testes. Isso justifica, por exemplo, a escolha de alguns autores pelo teste de salto horizontal em relação ao vertical, por não depender de equipamentos como tapetes de contato ou plataforma de força (BIANCO *et al.*, 2015).

Os testes de preensão manual e salto horizontal são os mais utilizados e recomendados pelas baterias internacionais de testes de aptidão física para crianças e adolescentes, por serem considerados válidos, confiáveis e viáveis, juntamente a alguma forma de avaliação da resistência muscular abdominal de modo que, em conjunto, possam caracterizar a força muscular do indivíduo (PATE, 2012; BIANCO *et al.*, 2015). No entanto, devemos considerar o contexto de utilização dessas baterias, que visam a testagem em inúmeros indivíduos, normalmente em contextos escolares e muitas vezes como parte de avaliações

nacionais. No âmbito esportivo, por exemplo, existe um interesse maior pelo salto vertical por seus resultados serem aplicáveis à maioria dos esportes que exigem saltos ou movimentos explosivos de membros inferiores (PETERSON, 2015). Assim, como mencionado, deve-se considerar o contexto geral da avaliação e seus objetivos específicos.

O estágio maturacional deve ser considerado na escolha e interpretação dos resultados dos testes. Dentro de uma faixa etária, indivíduos com uma maturação precoce têm em média mais força e melhores resultados nos testes do que aqueles com uma maturação tardia, especialmente os meninos (MALINA; KATZMARZYK, 2006), possivelmente devido a mudanças estruturais e metabólicas como o aumento da massa muscular (BIASSIO; MATSUDO; MATSUDO, 2004), da área de secção transversa do músculo, aumento na proporção de fibras do tipo II (LEXELL *et al.*, 1992), melhora na ativação muscular voluntária (O'BRIEN *et al.*, 2010) e aumento dos níveis de hormônios anabólicos (RAMOS *et al.*, 1998; COLE *et al.*, 2015). Além disso, diferenças na coordenação e a experiência com saltos ao longo dos anos influenciam no desempenho dos testes de salto, e os resultados podem melhorar simplesmente pelo aumento da idade e da maturidade (PATE; ORIA; PILLSBURY, 2012) ao invés de refletirem uma "real" melhora na aptidão física. Assim, a avaliação do estágio maturacional concomitantemente à realização dos testes de força muscular auxilia a interpretação dos resultados dos testes.

Em avaliações realizadas no contexto escolar, outros fatores precisam ser considerados. De acordo com Pate, Oria e Pillsbury (2012), os testes devem ser realizados com a maior privacidade possível, para evitar constrangimentos em relação aos resultados. Estes não devem ser utilizados como forma de aprovação ou pontuação para a disciplina de Educação Física, nem como forma de competição entre os alunos (ORTEGA *et al*., 2011). Ao invés disso, o momento de conversar sobre os resultados é uma possibilidade de ensinar sobre a importância da prática de atividade física ao longo da vida e sua relação com a saúde (PATE; ORIA; PILLSBURY, 2012). No estudo de Kulinna, Corbin e Yu (2018), o ensino de conceitos sobre benefícios da prática regular de atividade física e de estilo de vida saudável a escolares se mostrou eficaz na

ISSN 1679-8902

diminuição de comportamento inativo e promoção da atividade física ao longo da vida adulta.

É necessária a padronização dos testes se várias avaliações serão realizadas ao longo do tempo. Mesmo que se proponham a avaliar a mesma manifestação de força, o resultado de um teste não deve ser comparado a outro. Por exemplo, o salto vertical não deve ser comparado ao horizontal, ou os abdominais parciais ao abdominal completo. Assim, para que haja uma comparação dos resultados entre indivíduos ou do mesmo indivíduo ao longo do tempo, é necessário buscar reproduzir as mesmas condições da avaliação: aquecimento, testes utilizados e sua ordem, orientações verbais, utilização (ou não) de estímulos verbais e até mesmo horário e temperatura, na medida do possível.

A padronização dos testes pode ser útil também para a utilização de valores de referência ou normativos publicados na literatura. Os valores normativos são os resultados de testes demonstrando os valores mais baixos até os mais altos atingidos. São publicados a partir de estudos em grandes populações, e servem para ajudar a interpretação dos resultados do teste, de modo que você pode comparar seus resultados ao esperado para a idade e sexo (TOMKINSON *et al.*, 2018; ORTEGA *et al.*, 2011). Eles devem ser interpretados com cautela, visto que são estudos realizados em contextos populacionais diferentes, e cada local em suas particularidades.

Existe uma lacuna a ser preenchida sobre a relação entre os resultados nos testes e parâmetros de saúde em crianças e adolescentes. Essa relação é bem estabelecida em adultos e idosos. As doenças crônicas associadas à baixa aptidão física permanecem ocultas durante um longo período de tempo e são menos prevalentes em crianças e adolescentes. Por isso, há menos evidências nesse grupo (PATE, 2012). Entretanto, há que se mencionar que resultados encontrados em uma revisão sistemática apontam para uma associação inversa entre força muscular e adiposidade e fatores de risco para doenças cardiovasculares e metabólicas, bem como positiva associação entre força muscular e saúde óssea e autoestima (SMITH *et al.*, 2014).

Testes de Força: procedimentos e cuidados

Para resultados eficazes os cuidados e procedimentos dentro da avaliação são extremamente importantes. Sendo assim, deve-se preencher pelo avaliado o formulário de assentimento (crianças e adolescentes até os 18 anos de idade) e para seu responsável legal um de consentimento da realização da prática, informando dos protocolos dos testes incluídos os riscos e benefícios a que será submetido (SANCHES, 2008).

Para aplicação é interessante sabermos que nem todos fatores que afetam a expressão da força muscular não podem ser controlados. Antes de escolher um teste específico de força muscular, o profissional deve considerar várias questões incluindo a especificidade do teste, o protocolo de aquecimento, a programação e a ordem dos testes de força muscular (MILLER, 2015). A seguir (quadro 1), apresentamos um resumo com procedimentos e cuidados que devem ser tomados para a melhor realização dos testes (BROWN , WEIR, 2001; SANCHES, 2008; ACSM, 2010; MATSUDO, 2012).

QUADRO 1. PROCEDIMENTOS E CUIDADOS

PADRONIZAÇÃO E REAVALIAÇÃO

- Embora os mecanismos por trás do efeito do horário não seja claro, a implicação é que os examinadores precisam considerar a hora do dia em que administram os testes de força para garantir uniformidade quando forem administrar o teste em sessões futuras.
- O profissional de condicionamento deve considerar em que momento colocar o teste de força muscular na bateria, de preferência baseada nas necessidades do sistema energético e nas demandas de habilidade ou coordenação dos testes.

CUIDADOS

- A pessoa que irá ser avaliada deve estar ciente dos processo de medidas, pois a partir disso, pode-se obter um melhor resultado que será consequência também de uma boa motivação;
- O ambiente onde o teste será realizado deve ser bem definido e ter condições adequadas para a aplicação, sendo assim, faz-se importante o cuidado em relação a dimensão do local; luz; som; temperatura; vento; condições do solo; segurança; trânsito de pessoal; ● Local deve ser privativo e confortável;
- O ambiente é muito importante para a validade e a confiabilidade do teste. ● Os instrumentos para medidas e aplicações deverão ter devida atenção quanto a seleção adequada do equipamento que mais se ajusta às condições de trabalho, a manipulação (importância do conhecimento do uso apropriado), calibração (todo instrumento deve estar devidamente calibrado antes do início do teste) e conservação (limpeza adequada; uso somente por pessoa habilitada ou sob supervisão; manutenção em local seguro, com boas condições de e ventilação)
- Durante o momento de comunicação dos resultados do testes, garantir a confidencialidade e uma linguagem adequada à idade e contexto sociocultural do avaliado

ISSN 1679-8902

PROCEDIMENTOS

Existe diversas influências em que a aplicação do teste estará suposta, e essas, merecem nossa atenção para um melhor resultado, cabe ao profissional se atentar para:

- Que os participantes estejam descansados para o teste, evitando esforço ou exercício significativo no dia anterior ou durante o dia do teste, com um repouso adequado entre a última refeição e o teste, devidamente vestido, de preferência calção, camiseta, meia e tênis; (não ingerir café)
- Demonstração prévia do exercício para perfeito entendimento do teste;
- A procura por uma bateria de testes mais fisiológica possível em termos de execução e repouso, colocando no princípio testes que exijam condições próximas às do repouso e deixando para o final os testes que envolvam esforço máximo.
- Os testes deverão ser devidamente protocolados e anotados de forma apropriada para um bom entendimento de todos os envolvidos.
- Garanta que a técnica do exercício esteja correta
- Antes do teste o profissional deve estar atento a situações constrangedoras, pois as mesmas poderão comprometer a motivação do avaliado.
- A aplicação de um aquecimento prévio ao teste de força pode ter influência significativa na expressão da valência trabalhada, portanto, o profissional deve considerar um aquecimento adequado.

Embora exista pouca informação sustentando diretamente a redução do risco de lesões associado às atividades de aquecimento, é fisiologicamente racional presumir que o aumento da temperatura muscular, associado a um aumento da elasticidade muscular, diminui as lesões relacionadas ao teste. Atividades de aquecimento devem incluir tanto o aquecimento geral como o específico.

- O aquecimento geral deve consistir de atividades leves, como o ciclismo de braços ou pernas, de baixa resistência, objetivando elevar a temperatura muscular.
- As atividades de aquecimento específico devem incluir o alongamento estático do músculo que será submetido ao teste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha dos testes de força muscular em crianças e adolescentes deve levar em consideração seu contexto de aplicação. Embora os testes de 1RM sejam considerados padrão-ouro, a necessidade de tempo e de ambientes altamente controlados os tornam pouco viáveis para a maioria dos casos. Sendo assim, os testes de campo de força muscular são uma alternativa viável e, entre eles, os mais recomendados pela literatura atual são os testes de preensão manual e salto horizontal. O conhecimento sobre os testes de campo de força muscular permite treinadores e professores de Educação Física acessarem a força muscular de crianças e adolescentes, sendo capazes de prescrever programas baseados nos pontos fortes/fracos de seus alunos, identificar aqueles que estão com um nível de força muscular abaixo do

esperado para sua idade e sexo, verificar as modificações ao longo do tempo e utilizar essas informações para promover maiores conhecimentos acerca da importância da prática de exercício físico para seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e para a prescrição de exercício. Guanabara Koogan, 2010.

BAKER, Daniel G; NEWTON, Robert U. Discriminative Analyses of Various Upper Body Tests in Professional Rugby-League Players. **International Journal of Sports Physiology and Performance**, v.1, n.1, p.347-360, 2006.

BIANCO, Antonino et al. A systematic review to determine reliability and usefulness of the field-based test batteries for the assessment of physical fitness in adolescents - the ASSO project. **International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health**, v.28, n.3, p. 445-478, 2015.

BADILLO, J. J. G.; AYESTARÁN, E. G. **Fundamentos do treinamento de força: aplicação ao alto rendimento desportivo**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 284 p.

BIASSIO, Ludmila G.; MATSUDO, Sandra M.; MATSUDO, Victor KR. Impacto da menarca nas variáveis antropométricas e neuromotoras da aptidão física, analisado longitudinalmente. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 2, p. 97-102, 2008.

BROWN, L. E.; WEIR, J. P. Recomendação de Procedimentos da ASEP I: Avaliação Precisa da Força e Potência Muscular. Journal of Exercise Physiology, 2001; 4(3): 1-21. Tradução, BOTTARO,M. , OLIVEIRA, H. B. , LIMA, L. C.J. R. brás. Ci. e Mov. 2003; 11(4): 95-110.

CASTRO-PIÑERO, José et al. Percentile values for muscular strength field tests in children aged 6 to 17 years: influence of weight status. **The Journal of Strength & Conditioning Research**, v. 23, n. 8, p. 2295-2310, 2009.

CASTRO-PIÑERO, José et al. Assessing muscular strength in youth: usefulness of standing long jump as a general index of muscular fitness. **The Journal of Strength & Conditioning Research**, v. 24, n. 7, p. 1810-1817, 2010a.

CASTRO-PIÑERO, José et al. Criterion-related validity of field-based fitness tests in youth: A systematic review. **Br J Sports Med**, v.44, n.13, p.934-43, 2010b.

COMMITTEE ON SPORTS MEDICINE AND FITNESS et al. Strength training by children and adolescents. **Pediatrics**, v. 107, n. 6, p. 1470-1472, 2001.

COLE, T. J. et al. The relationship between Insulinlike Growth Factor 1, sex steroids and timing of the pubertal growth spurt. **Clinical Endocrinology***,* v. 82, n. 6, p. 862-69, 2015.

DE OLIVEIRA, Arli Ramos; GALLAGHER, Jere Dee. Treinamento de força muscular em crianças: novas tendências. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 2, n. 3, p. 80-90, 1997.

FAIGENBAUN, A.D.; MILLIKEN, L.A.; WESTCOTT, W.L. Maximal Strength Testing in Healthy Children. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v.17, n.1, p.162–6, 2003.

FERREIRA, Márcia de Assunção et al. Saberes de adolescentes: estilo de vida e cuidado à saúde. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 16, n. 2, p. 217-224, 2007.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Manual prático para avaliação em educação física**. Manole**. São Paulo, 2006.

HEYWARD, Vivian H. **Avaliação física e prescrição de exercício: técnicas avançadas**. 2013. 6° Ed.

KNUDSON, Duane, JOHNSTON, Deborah. Analysis of three test durations of the bench trunk-curl. **J Strength Cond Res**, p.12, n.3, p.150–1, 1998.

KULINNA, Pamela H.; CORBIN, Charles B; YU, Hyeonho. Effectiveness of Secondary School Conceptual Physical Education: A 20-Year Longitudinal Study. **Journal of Physical Activity and Health**, p. 1-6, 2018.

LEXELL, Jan et al. Growth and development of human muscle: a quantitative morphological study of whole vastus lateralis from childhood to adult age. **Muscle & nerve: Official Journal of the American Association of Electrodiagnostic Medicine***,* v. 15, n. 3, p. 404-409, 1992.

MALINA, Robert M.; KATZMARZYK, Peter T. Physical activity and fitness in an international growth standard for preadolescent and adolescent children. **Food and Nutrition Bulletin**, v. 27, n.4 (supplement), p. S295-313, 2006.

MILLIKEN, LA et al. Correlates of upper and lower body muscular strength in children. **J Strength Cond Res**, v.22, n.4, p. 1399-46, 2008.

MOIR, gavin L. Força muscular. In: MILLER, Todd. NSCA – **Guia para avaliação do condicionamento físico**. Ed Manole, Brasil, 2015.

MORROW J. R.; JAMES R.; DISCH, J. G.; MOOD, D. P. **Medida e Avaliação do Desempenho Humano**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014. p. 25-6.

O'BRIEN, Thomas D. et al. In vivo measurements of muscle specific tension in adults and children. **Experimental physiology**, v. 95, n. 1, p. 202-210, 2010.

OFICIAL, OPINIÃO. Aptidão física na criança e no adolescente. **Rev Bras Med Esporte**, v. 3, n. 2, 1997.

ORTEGA, Francisco B. et al. Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA study. **British journal of sports medicine**, v. 45, n. 1, p. 20-29, 2011.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Artmed Editora, 2013.

PATE, Russell R. et al. Validity of field tests of upper body muscular strength. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 64, n. 1, p. 17-24, 1993.

PATE, R.; ORIA, M.; PILLSBURY, L. Institute of Medicine. Fitness Measures and Health Outcomes in Youth. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.

PERFEITO, Rodrigo Silva; DE SOUZA, Wallace Machado Magalhaes; DE SÁ ALVES, Diego Gomes. Treinamento de força muscular para crianças e adolescentes: benefícios ou malefícios?. **Adolescencia e Saude**, v. 10, n. 2, p. 54-62, 2013.

PETERSON, Mark D. Potência. In: MILLER, Todd. NSCA – **Guia para avaliação do condicionamento físico**. Ed Manole, Brasil, 2015.

PLOWMAN, S.A. (2013). Muscular Strength, Endurance, and Flexibility Assessments. In S. A. Plowman, M.D. Meredith (Eds.), **Fitnessgram/Activitygram Reference Guide (4th Edition)** (pp. Internet Resource). Dallas, TX: The Cooper Institute, 8-1 - 8-55.RAMOS, E. et al. Muscle strength and hormonal levels in adolescents: gender related differences. ***Int J Sports Med***, v.19, p. 526–531, 1998.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm. [online],** 2007, v.20, n.2, p.v-vi. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 10 de ago, 2020.

RUAS, Cassio V.; BROWN, Lee E.; PINTO, Ronei S. Resistance training for children and adolescents: adaptations, risks and guidelines. **Brazilian Journal of Motor Behavior**, v. 8, n. 1, p. 37-45, 2014.

ISSN 1679-8902

RUIZ, Jonatan R. et al. Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. **British journal of sports medicine**, v. 45, n. 6, p. 518-524, 2011.

SCHNEIDER, Patrícia; RODRIGUES, Luciana A.; MEYER, Flávia. Dinamometria computadorizada como metodologia de avaliação da força muscular de meninos e meninas em diferentes estágios de maturidade. **Rev paul educ fís**, v. 16, n. 1, p. 35-42, 2002.

SANCHES, Alcir Braga. Educação Física à distância: Módulo 4. **Brasília: Universidade de Brasília**, 2008.

SANTOS, Rute et al. Physical fitness percentiles for Portuguese children and adolescents aged 10–18 years. **Journal of Sports Sciences,** p.1-9, 2014.

SMITH, J.J. et al. The Health Benefits of Muscular Fitness for Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. ***Sports Med,*** **v.**44, p.1209–23 ,2014.

TOMKINSON, Grant R et al. European normative values for physical fitness in children and adolescents aged 9–17 years: results from 2 779 165 Eurofit performances representing 30 countries. **Br J Sports Med,** v.52, n.1, p.1445–56, 2018.

UGHINI, Cristiano Cavedon; BECKER, Cristiano; PINTO, Ronei Silveira. Treinamento de força em crianças: segurança, benefícios e recomendações. **Conexões: Educação Física, Esporte E Saúde**, v. 9, n. 2, p. 177-197, 2011.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000. 63 p.

WOODS, Jeffrey A.; PATE, Russell R.; BURGESS, Maria L. Correlates to performance on field tests of muscular strength. **Pediatric Exercise Science**, v. 4, n. 4, p. 302-311, 1992

WHO, World Health Organization. **Young People's Health - a Challenge for Society. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All**. Technical Report Series 731. Geneva: WHO, 1986.

SOBRE OS AUTORES

Vanessa da Silva Lima. Mestre em Ciências Fisiológicas, Especialista em

Treinamento Esportivo e Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: vanessadasilva.lima@uece.br.

Levi de Holanda Francalino. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; especialista em Fisiologia do Exercício e graduado em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: levi.francalino@gmail.com.

Mariana Hévila Oliveira de Sousa. Graduanda em Educação Física na Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: marianaevila@outlook.com.

Iara Bezerra Diniz. Graduanda em Educação Física na Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: iara.diniz01@gmail.com.

ISSN 1679-8902

ESTUDO EPIDEMIOLÓGICO DAS LESÕES ESPORTIVAS EM PRATICANTES DE MUSCULAÇÃO

Epidemiological study of sport injuries in bodybuilders

PAULO, Eloisa Fernanda
Centro Universitário de Jaguariúna

SUTTO, Patrick Aparecido
Centro Universitário de Jaguariúna

CHIMINAZZO, João Guilherme Cren
Centro Universitário de Jaguariúna

RESUMO: Os exercícios físicos, praticados desde os primórdios da civilização, ainda são objeto de estudo e, atualmente, encontram-se amplamente difundidos na sociedade. Contudo, quando executados de forma inadequada, podem ocasionar lesões. Esta pesquisa teve como objetivo compreender as lesões em praticantes de musculação adultos. Para tanto, a amostra foi constituída de 50 indivíduos adultos, de ambos os gêneros, praticantes de musculação em uma academia da cidade de Itapira-SP. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário contendo informações sociodemográficas e dados para verificação das possibilidades de lesões em praticantes de musculação em ambiente de academia. A partir dos dados coletados, foi aplicada a estatística descritiva, utilizando-se média, desvio padrão e percentuais. Os resultados obtidos indicam que a ocorrência de lesões em praticantes de musculação é elevada (70%). Dentre os mecanismos de lesão, a lesão muscular foi o mais citado (40%), seguido de tendinite (28,6%) e entorse (20%). Ombro e joelho foram os locais anatômicos com maior ocorrência de lesão (60%). As causas das lesões apontadas pela percepção dos entrevistados foram excesso de peso (48,6%), falta de orientação (28,6%) e má execução do movimento (22,9%). Com isso, pretende-se contribuir para uma melhor compreensão das lesões em praticantes de musculação para auxiliar no desenvolvimento de estratégias de prevenção, seja por meio do acompanhamento de um profissional qualificado ou da correta instrução durante a prática do exercício.

Palavras-chaves: Lesões Esportivas; Musculação; Epidemiologia

ABSTRACT: Practiced since the old civilization, physical exercises are still an important research object, especially considering that nowadays it is widespread in society. However, when performed incorrectly, physical exercises may cause injuries. This study aimed to understand the sports injuries in adult bodybuilders. The sample consisted of 50 individuals of both genders from the city of Itapira SP. For data collection, a questionnaire was used containing sociodemographic information and data to verify the possibilities of injuries in bodybuilders in a gym

environment. Descriptive statistics was applied using mean, standard deviation and percentages. The results indicate that the occurrence of injuries resulting from bodybuilding is high (70%). Among the mechanisms of injury, muscle injury was the most cited (40%), followed by tendonitis (28.6%) and sprain (20%). Shoulder and knee were the anatomical sites with the highest occurrence of injury (60%). The injuries reported were caused by overweight (48.6%), lack of guidance (28.6%) and poor execution (22.9%). Based on these data, this paper intends to contribute to a better understanding of injuries in bodybuilding practitioners in order to provide relevant information in the development of prevention strategies, either through the monitoring of a qualified professional or the correct instruction during the practice of exercise.

Keywords: Sport Injuries; Bodybuilders; Epidemiology

INTRODUÇÃO

As atividades físicas estão presentes no cotidiano da humanidade desde a pré-história, sendo fundamentais na sobrevivência humana em ações como correr, saltar ou carregar a caça. Com a evolução do homem, surgiu o treinamento físico para que ele pudesse melhorar capacidades físicas, como agilidade, flexibilidade, velocidade, resistência e força, as quais, sendo submetidas a treinamentos, levam a um melhor condicionamento físico do indivíduo (FLECK e KRAEMER, 2006). Um dos meios para trabalhar as capacidades físicas, mais precisamente a força, é a musculação, havendo relatos de sua prática no levantamento de pesos na Grécia e no Antigo Egito há milhares de anos (MURER et al., 2007). A musculação utiliza a sobrecarga externa para obter resultados morfológicos e neurais, controlando as seguintes variáveis: volume, intensidade, frequência de treinamento, pausas, velocidade de execução e tipos de execuções, como concêntrica e excêntrica (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2011; HALLAL et al., 2012). Este meio de treinamento físico vem sendo utilizado por grande parte da população em diferentes contextos, seja na competição, lazer, recreação ou prática esportiva, com objetivos variados, a depender das preocupações do praticante com o seu corpo e a sua saúde (FERMINO et al., 2010).

Contudo, como em toda prática esportiva, os praticantes de musculação estão suscetíveis a serem acometidos com lesões no transcorrer da sua prática. Entende-se lesões como uma alteração tecidual resultante de uma ruptura das

fibras musculares ou dos tecidos tendinosos, seguida de dor ou desconforto e que promova um mau funcionamento do músculo e articulação ou até uma interrupção da atividade praticada (CLEBIS e NATALI, 2001). De acordo com Rombaldi et al. (2014), a atividade mais lesivas praticadas no lazer é o futebol(54%), mas a musculação (19,4%) também aparece citada pelos autores com uma considerável taxa de lesão. Almeida (2011) relata que 50% das lesões de atletas que realizam treinamento de força na musculação são atribuídas à coluna lombar, podendo ser causadas por exercícios de agachamento, levantamento terra e potência, quando realizados de maneira inadequada. Em pesquisa realizada com praticantes de musculação, o exercício de agachamento apareceu como o maior causador de desconforto na região lombar (SOUZA e JÚNIOR, 2010).

Alguns estudos apontam as lesões mais frequentes na musculação sendo nas articulações dos joelhos (ROLLA et al., 2003) e articulação do ombro (OLIVA; BANKOFF e ZAMAI, 1998).Souza, Moreira e Campos (2015), em um estudo realizado com praticantes de musculação, descrevem que o tipo de lesão mais frequente é a distensão muscular (35%), seguida pela tendinopatia (25%) e dor aguda inespecífica (20%). Além disso, em relação ao local anatômico da lesão, estes autores evidenciaram maior frequência no ombro (35%), seguido de joelho (30%) e membro superior (15%). Outro estudo que corrobora essas informações é o trabalho de Souza e Silva (2018), que também indicou os locais anatômicos mais acometidos da seguinte maneira: joelho (45%), ombro (25%), tornozelo (10%), coluna (10%), quadríceps (5%) e posterior (5%).

A lesão pode ser desencadeada por erros de execução, excesso de carga ou falta de supervisão profissional (FLECK e KRAEMER, 2006; MURER et al., 2007). Como consequência, a lesão pode ocasionar o afastamento do praticante da atividade física e até laboral, além da busca de um atendimento especializado para o tratamento adequado durante a recuperação da lesão. Em casos extremos, o tratamento das lesões pode, inclusive, ter um desfecho cirúrgico (ROMBALDI et al., 2014).

É interessante ressaltar que, dentre os fatores de desistência da prática

da musculação, como falta de tempo, atendimento profissional desqualificado, poucos aparelhos para a prática e cansaço, por exemplo, é possível também apontar a ocorrência de lesões (LIZ E ANDRADE et al., 2016).

Inserindo-se nesse cenário, o presente estudo epidemiológico buscou compreender, especificamente, as lesões que acometem os praticantes de musculação. Com isso, este estudo tem o potencial de levantar informações que venham a contribuir com programas de prevenção, subsidiando os profissionais da área da saúde.

METODOLOGIA

O método adotado neste trabalho foi de uma pesquisa de campo, com coleta de dados através de questionários quantitativos pré-estabelecidos com perguntas referentes ao tema desenvolvido. Foram entrevistados 50 praticantes de musculação (58% homens e 42% mulheres), na cidade Itapira/SP, com média de idade de 31,48±7,04 anos, IMC de 29,94±1,81 kg/m², 6,00±2,97 anos de experiência, frequência de 5,34±0,82 treinos por semana, duração de 1,06±0,24 horas por sessão.

Os questionários foram aplicados de forma coletiva em praticantes de musculação em academias no momento pré-treino. O tempo para responder o questionário foi de, aproximadamente, 5 minutos, sendo que o responsável da pesquisa sempre esteve presente para solucionar eventuais dúvidas. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o parecer nº 3.508.166.

As variáveis do estudo foram descritas por meio das frequências absoluta e relativa, média e desvio padrão. A distribuição das variáveis contínuas foi verificada através do teste Kolmogorov-Smirnov. Ainda em relação às variáveis contínuas, os testes para amostras independentes ou Mann-Whitney foram usados para identificar diferenças entre os sexos. Para as variáveis categóricas, diferenças entre os sexos foram comparadas por meio do teste Exato de Fisher. Para verificar fatores associados à lesão, foi realizada uma regressão logística. O modelo de regressão foi definido por critério de parcimônia, sendo mantidos os preditores que convergiram no modelo final. O nível de significância

estatística adotado foi de 5% e as análises foram feitas no *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 25.

RESULTADOS

Entre os 50 participantes deste estudo, 35 afirmaram terem se lesionado em decorrência da prática de treinamento de força, sendo que as lesões mais frequentes foram muscular (40%), tendinite (28,6%) e entorse (20%). A maioria das lesões foi aguda (57,1%) e as regiões mais acometidas foram os ombros (42,9%), joelho (17,1%) e perna/coxa (17,1%).

Sobre a recuperação das lesões mencionadas, foi relatada a necessidade de afastamento das academias de 7 a 30 dias para 45,7% dos participantes e mais de 30 dias para 42,9% deles. A maioria não precisou de tratamento cirúrgico (88,6%). As justificativas para as lesões apontadas pelos entrevistados foram excesso de peso (48,6%), falta de orientação (28,6%) e má execução do movimento (22,9%). Apesar de 60% declarar ter recebido orientação durante a execução dos exercícios, 92,9% disseram que a lesão poderia ter sido evitada por meio da orientação profissional. Para 60% dos entrevistados, o profissional de Educação Física não tinha conhecimento suficiente para o exercício da profissão.

A Tabela 1 apresenta a comparação dos aspectos comportamentais e das percepções dos participantes acerca da lesão, de acordo com o sexo. Houve diferença estatisticamente significativa entre os sexos, indicando que os homens frequentavam as academias mais vezes na semana e acreditavam que as lesões ocorreram principalmente devido ao excesso de peso durante os exercícios, enquanto, para as mulheres, a falta de orientação profissional foi o fator mais prevalente.

Tabela 1. Comparação dos aspectos comportamentais e das percepções acerca da lesão, de acordo com o sexo. Dados de praticantes de musculação da cidade de Itapira/SP.

ISSN 1679-8902

Variáveis	Masculino (n=29)		Feminino (n=21)		P valor
	Média	DP	Média	DP	
Idade	31,00	5,47	32,14	8,87	0,576
IMC (kg/m²)	25,16	1,91	24,63	1,67	0,320
Experiência (anos)	6,69	3,09	5,05	2,56	0,053
Frequência (dias/semana)	5,62	0,77	4,95	0,74	**0,004**
Sessão (horas)	1,07	0,26	1,05	0,22	0,760
Quando ocorreu (anos)?	2,11	1,49	2,25	1,57	0,782
Teve lesão?	**n**	**%**	**n**	**%**	0,537
Sim	19	65,5	16	76,2	
Tipo de lesão					0,863
Muscular	8	42,1	6	37,5	
Tendinite	6	31,6	4	25,0	
Entorse	3	15,8	4	25,0	
Outras	2	10,6	2	12,5	
Característica da lesão					0,734
Aguda	10	52,6	10	62,5	
Região					0,269
Ombro	11	57,9	4	25,0	
Joelho	2	10,5	4	25,0	
Perna/coxa	3	15,8	3	18,8	
Outras	3	15,8	5	31,2	
Motivo					**0,004**
Excesso de peso	14	73,7	3	18,8	
Falta de orientação	2	10,5	8	50,0	
Má execução	3	15,8	5	31,3	

Legenda: DP=desvio padrão; n=frequência absoluta; %=frequência relativa.

A Tabela 2, por sua vez, apresenta os fatores associados à lesão em praticantes de treinamento de força. Não foi observada diferença estatisticamente significativa, indicando que o sexo, idade, IMC, experiência e frequência de treino não conseguiram prever o surgimento da lesão.

Tabela 2. Fatores associados à lesão em praticantes de treinamento de força da cidade Itapira/SP.

ISSN 1679-8902

Preditores	Odds Ratio	IC 95%		p valor
		Inferior	Superior	
Sexo				
Feminino	2,71	0,60	12,25	0,193
Masculino	1			
Idade	0,919	0,824	1,024	0,125
IMC	1,326	0,883	1,990	0,174
Experiência (anos)	1,107	0,865	1,417	0,420
Frequência (dias/semana)	0,971	0,386	2,439	0,950

Legenda: IC=Intervalo de Confiança.

DISCUSSÃO

O conhecimento da ocorrência de lesões em atividades físicas é de suma importância para que se tomem medidas preventivas a fim de que tal atividade seja realizada com maior segurança. Dessa maneira, o presente estudo teve como objetivo analisar a percepção de adultos, de ambos os sexos, praticantes de musculação, com relação à ocorrência e características de lesões. A maioria dos participantes da pesquisa (70%) apresentou alguma lesão decorrente da prática de musculação, sendo que entre as causas relatadas estão fatores como excesso de carga e má execução do exercício. Este alto índice de lesão em praticantes de musculação foi comprovado em estudos anteriores (OLIVA; BANKOFF; ZAMAI, 1998; ROMBALDI et al., 2014). De acordo com Faigenbaum e Myer (2009), tal fato pode ser explicado pela realização incorreta de exercícios, progressão inadequada das cargas de treinamento, equipamentos

inadequados e pela falta de acompanhamento de um profissional qualificado. Quanto aos tipos de lesões mais encontrados neste estudo, destacam se as lesões musculares e a tendinite, sendo que a musculatura esquelética e os tendões dos praticantes possivelmente não resistiram ao excesso de estresse mecânico imposto aos mesmos. A maioria das lesões foram agudas (57,1%) e uma possível causa destas lesões seria o ato de elevar a carga de treinamento sem respeitar a progressão de cargas, não respeitando adequadamente o

tempo que a musculatura leva para se adaptar à carga atual de treinamento. Em alguns casos, houve a necessidade de afastamento das academias: de 7 a 30 dias para 45,7% dos entrevistados e mais de 30 dias para 42,9% deles. Alguns praticantes relataram frustração com a sua lesão. Isso nos leva a compreender uma possível desmotivação dos indivíduos diante da atividade física de musculação, já que tiveram que interromper sua prática nesses períodos relatados.

A maior frequência de respostas para o motivo das lesões concentrou se em excesso de peso para o sexo masculino e na falta de orientação do professor para o sexo feminino. Segundo Weineck et al. (2003), no que diz respeito às diferenças fisiológicas entre os sexos no exercício físico, o homem e a mulher não se diferenciam apenas quanto às características sexuais primárias e secundárias, mas também quanto ao que se refere às grandezas constitucionais, anatômicas e fisiológicas. Tal diversidade não significa uma hierarquia entre os sexos, mas a expressão de uma distribuição de tarefas especiais feita pela natureza, que deve assegurar a manutenção da espécie, dizem os autores.

Uma possível explicação para o fato de homens se lesionarem mais por conta do excesso de peso relaciona-se à busca por um corpo cada vez mais musculoso. Homens e mulheres não diferem significativamente quanto à força nos membros inferiores. No entanto, os homens apresentam uma força de membros superiores maior do que as mulheres (HAMILL, KNUTZEN et al., 1999). Dessa forma, o homem procura treinar com mais peso, pois estudos comprovam que, para ganho de massa, deve-se atender o princípio da sobrecarga, com treinos mais volumosos e intensos. Certamente "treinar mais" não deve ser entendido como precursor de lesão, mas treinar de forma incorreta pode levar a uma possível lesão. Assim, o controle desse aumento de carga é muito importante para que a progressão do treinamento e o princípio da sobrecarga sejam eficazes durante esse processo (ACSM et al.,2002).

Tanto os homens quanto as mulheres acreditam que a orientação profissional poderia ter papel fundamental na prevenção de lesões. O estudo de Murer et al. (2007) sugere que lesões na musculação ocorrem pelo treinamento

mal orientado, ocasionando ao praticante uma falta de conhecimento sobre o exercício.

Ressalta-se, então, a importância da presença de um profissional ativo durante o processo de treinamento do indivíduo nas salas de musculação. Esse profissional precisa ser suficientemente qualificado, com conhecimentos específicos, podendo, então, fazer as devidas intervenções, como correção de postura e execução, por exemplo.

É interessante apontar ainda que, neste estudo, 42,9% das pessoas sofreram lesões no ombro e 17,1% no joelho, confirmando os resultados encontrados na literatura. Tratam-se de articulações mais suscetíveis a lesões pela frequência de movimentos que são impostos a elas. Há estudos que apontam o joelho (ROLLA et al., 2004) e o ombro (OLIVA; BANKOFF; ZAMAI 1998) como os segmentos corporais mais afetados pelas lesões causadas pela prática da musculação, devido à sua instabilidade tendínea.

O excesso de peso pode ser uma das causas de lesões e, em alguns casos, somado à má execução dos movimentos, pode agravar ainda mais o risco de lesões. A articulação do ombro pode estar sendo submetida a alto estresse durante a execução devido às somatórias dessas possíveis causas de lesões citadas. Quanto aos joelhos, quando é praticado um exercício que exija uma grande contração do quadríceps, gera-se um vetor de reação articular muito grande, ou seja, gera-se uma pressão da patela no quadríceps, aumentando a compressão patelofemural, e podendo levar a uma hiperpressão na cartilagem. O amolecimento dessas articulações acaba gerando uma lesão (OLIVA; BANKOFF; ZAMAI, 1998)

Quanto aos fatores que foram associados às lesões no estudo, mais especificamente, freqüência da prática de musculação, sexo, idade, IMC e experiência de treinamento na musculação, não houve dados preditores que levem o indivíduo a uma lesão no decorrer da sua prática. Nessa mesma direção, de acordo com Hino, Reis, Añez e Fermino (2009), esses fatores não apresentam dados significativos que levem o indivíduo a uma possível lesão.

Dessa forma, é possível dizer que que o surgimento de lesões está mais associado a fatores extrínsecos impostos pelo treinamento de força

realizado na sala de musculação, tais como o uso dos pesos, dos equipamentos mal projetados e a falta de orientação (FAIGENBAUM E MYER et al., 2009).

Por fim, o presente estudo apresenta algumas limitações no seu processo de desenvolvimento, como o número reduzido de amostragem por não ser uma amostra representativa da população, por exemplo. Outro fator limitante é o método auto reportado para a avaliação das variáveis do estudo, pois leva em consideração as respostas apresentadas pelos entrevistados sem um aporte clínico que comprove a real dimensão da lesão. Porém, é importante ressltar que o método empregado é validado e amplamente utilizado.

APLICAÇÕES PRÁTICAS

Vale destacar a importância do profissional de Educação Física no combate e prevenção do aparecimento de lesões, principalmente dentro das salas de musculação. Espera-se que esses profissionais sejam capazes de elaborar treinos, nos quais as variáveis de volume e intensidade sejam adequadamente controladas, alertando para a importância do descanso entre as sessões de treino, de forma que haja uma pronta recuperação da musculatura envolvida no treinamento, assim mantendo uma longevidade maior para futuros treinos de força.

CONCLUSÃO

Conclui-se que uma somatória de fatores pode levar a possíveis casos de lesões, considerando que pelo menos 2/3 dos praticantes de musculação entrevistados apresentaram algum tipo de lesão decorrente da prática da musculação. Mesmo diante de uma cultura da musculação em que se divulga amplamente a importância de sua prática, sobretudo, enaltecendo a segurança de sua prática, ainda há profissionais despreparados para atuar frente às adversidades que podem ocorrer. Com isso é alto o índice de lesão ainda que a maioria dos participantes siga um programa de treinamento elaborado pelo professor de Educação Física. Constatou-se que os seguimentos corporais

mais acometidos foram ombros e joelhos, evidenciando as cautelas necessárias na preservação da estrutura motora e também a importância do controle de todas as variáveis do treinamento realizado na sala de musculação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. G. **Prevalência de Algias Musculoesqueléticas em praticantes de musculação.** Trabalho de Conclusão de Curso, Novo Hamburgo, (2011).

AMERICAN COLLEGE OF SPORT MEDICINE. **Progression models in resistance training for healthy adults.** Med Sci Sports Exerc 2002; 34(2): 364-80.

CHINARELLI, J. T. **Insatisfação corporal e comportamento alimentar em frequentadores de academia.** Saúde e Pesquisa, v. 5, n. 2, p. 280-287, maio/ago., (2012).

CLEBIS, N. K. & NATALI, M. R. M. **Lesões musculares provocados por exercícios excêntricos**.Rev. Bras. Ciên. e Mov., Brasília, v.9, n. 4, p. 47-53, (2001).

COHEN, M.& ABDALLA, R.N. **Lesões nos Esportes: Diagnóstico, Prevenção Tratamento**, Ed. Revinter, (2003).

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

DEVIDE, F. P. **Gênero e Mulheres no Esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos.** Ijuí: Unijuí, 2005.

FAIGENBAUM, A. D.; MYER, G. D**. Resistance training among young athletes: safety, efficacy and injury prevention effects**. British J Sports Med., v. 44, p. 56-63, (2009).

FERMINO, R. C.; PEZZINI, M. R.; REIS, R. S. **Motivos para Prática de Atividade Física e Imagem Corporal em Frequentadores de Academia**. Revista brasileira de medicina do esporte, v. 16, n 1, p. 18-23, (2010).

FLECK, S. & KRAEMER, W. **Fundamentos do treinamento de força muscular**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed (2006).

GONÇALVES, A. et al. **Lesões Desportivas – Conceitos Básicos**. Rev. Brasileira de Ciências do Esporte. São Paulo, V.16, N.3, p.183-190. (1995).

GONÇALVES, A. et al. **Aspectos Básicos e Epidemiológicos das Lesões Desportivas em nosso Meio: Uma Revisão Descritiva**. Analítica. Rev. Brasileira de Medicina, v.61, n. 7, p.477-488. (2004).

GRAVES, J.E. & FRANKLIN, B. A. **Treinamento Resistido na Saúde e na Reabilitação**. Ed. Revinter. (2006).

HALLAL, P. C. et al. **Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls and prospects.** Lancet, v. 380, n. 9838, p. 247-57, (2012).

HAMILL, J., KNUTZEN, K. M., 1999, **Bases Biomecânicas do Movimento Humano**, 1 ed. São Paulo, Manole.

HINO, A. A. F., REIS, R. S., AÑEZ, C. R.R., & FERMINO. R. C. **Prevalência de lesões em corredores de rua e fatores associados.** Ver Bras Med Esporte, Vol. 15, No 1, Jan/Fev, (2009).

LIZ, C.M & A. ANDRADE. et al. **Análise qualitativa dos motivos de adesão e desistência da musculação em academias.** Ver Bras Ciência Esporte;38(3), p.273. (2016).

MELO, C. K. **Estética e saúde: a construção dos corpos masculino-feminino nas academias.** Florianópolis. Ciências da Saúde. V. XVII, n. 1, p. 101-112. 1998.

MELLION, M. B. **Segredos em medicina esportiva**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MURER, E. **Epidemiologia da Musculação. Saúde Coletiva & Atividade Física: conceitos e aplicações dirigidos à graduação em Educação Física.** Campinas: [s.n.], 2007.

MYER, G. D. et al. **Youth versus adult "weightlifting" injuries presenting to United States emergency rooms: accidental versus non accidental injury mechanisms. Journal of strength and conditioning research / National Strength & Conditioning Association**, v. 23, n. 7, p. 2054-2060, Oct 2009.

OLIVA, O. J.; BANKOFF, A. D. P. & ZAMAI, C. A. **Possíveis lesões musculares e ou articulares causadas por sobrecarga na prática de musculação.**Rev. Brasileira de Atividade Física e Saúde, Campinas, v.3, n.3, p. 15-23, (Mar/1998).

PEREIRA, J. L. et al. **Academia de ginástica: Onde estamos e para onde vamos? In: A Educação Física e Suas Amplitudes**, 1º Volume. Federação das Associações dos Profissionais de Educação Física do Paraná – FAPEF/PR, (2004).

PERES, M. S. **Tem que correr, tem que malhar: uma reflexão sobre o culto ao corpo na contemporaneidade**. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 97-118, (2011).

PINTO, S. S. & CASTILLO, A. A. **Lesão Muscular: Fisiopatologia e Tratamento**. Rev. Fisioterapia em Movimento, v.12, n.2, p.23-36, (1998).

PITANGA, F.J.G. **Epidemiologia da Atividade Física, Exercício Físico e Saúde**, ED. PHORTE, (2004).

ROMBALDI, A. J. et al. **Prevalência e fatores associados à ocorrência de lesões durante a prática de atividade física**. Rev. bras. med. esporte, v. 20, n. 3, p. 190-194, (2014).

ISSN 1679-8902

ROLLA, A. F. L., ZIBAOUI, N., SAMPAIO, R. F., VIANA, S. O. **Análise da percepção de lesões em academias de ginástica de Belo Horizonte: um estudo exploratório.** R. Bras. Ci. e Mov, v. 12, n. 2, p. 7-12, (2004).

SANTARÉM, J. M. **Aptidão Física, Saúde e Qualidade de Vida**, (1999).

SIMÃO, R. **Treinamento de Força na Saúde e Qualidade de Vida**. São Paulo: ED. PHORTE, (2004).

SOARES, E. M. S., & SILVA, K. M. A. **Prevalência de Lesões em Praticantes de Musculação em Academias do Município de Morada Nova/CE,** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Limoeiro do Norte, Rev. Bius, v.9, n.1, p.73 Ceará (2018).

SOUZA, R. F. C., JÚNIOR, A. A. P. **Prevalência de dor lombar em praticantes de musculação**. Rev. da Unifebe, v.1, n.8, p.197, Santa Catarina, (2010).

SOUZA, G. L., MOREIRA, N. B., CAMPOS, W., **Ocorrência e características de lesões entre praticantes de musculação.** Revista Saúde e Pesquisa, v. 8, n. 3, p. 469-477, Maringá, 2015. 469-477, Maringá (PR)(2015).

WEINECK, J. **Treinamento Ideal**. 9◦ edição. São Paulo: Ed. Manole, 2003.

WHITING, W. C.& ZERNICKE, R. F. **Biomecânica da lesão musculoesquelética**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, (2001).

WHO.WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global Status Report on non communicable diseases 2010**. Geneva: World Health Organization; (2011).

ISSN 1679-8902

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO AUXÍLIO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL The physical education teacher in psychomotor development aid in early childhood education

GONÇALVES, Melissa Fimino
Centro Universitário Max Planck

OLIVEIRA, Thamires Canezin
Centro Universitário Max Planck

ZAMIAN, Tayenne Isabella Faverão
Centro Universitário Max Planck

BERGAMO, Luiz Guilherme
Centro Universitário Max Planck

RESUMO: O presente estudo teve como tema central o professor de educação física no auxílio do desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Seu objetivo principal foi analisar a psicomotricidade e o suporte que a mesma oferece para que ocorra um desenvolvimento por completo/integral do aluno, além do importante papel do professor de educação física no auxílio desse desenvolvimento. Foram citados também assuntos breves como relação professor-aluno e a influência do ambiente escolar em todo esse processo. A metodologia para compor o estudo foi através de revisões bibliográficas digitais (SciELO e Google acadêmico). Com relação a todo esse estudo, notamos que a ação pedagógica dotada pelo professor, sua interação entre aluno e ambiente escolar influencia no desenvolvimento do indivíduo.

Palavras chaves: Psicomotricidade; professor; educação física.

Abstract: The present study had as its central theme the physical education teacher in the aid of psychomotor development in early childhood education. Its main objective was to analyze the psychomotricity and the support that it offers for a full / complete development of the student, as well as the important role of the physical education teacher in helping this development. Brief topics were also mentioned as teacher-student relationship and the influence of the school environment in this whole process. The methodology to compose the study was through digital bibliographic reviews (SciELO and Google academic). Regarding this whole study, we noticed that the pedagogical action endowed by the teacher, his interaction between student and school environment influences the development of the individual.

Keywords: Psychomotricity; teacher; physical education.

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade o homem primitivo sentiu a necessidade de se comunicar com gestos, lutas, fugir e caçar para sobreviver, executando movimentos corporais básicos e naturais como: correr, saltar, arremessar, empurrar e puxar. Nos dias atuais o papel da educação física junto ao professor é de aprimorar esses movimentos básicos conhecidos desde nosso surgimento buscando o desenvolvimento do indivíduo e renomeando essa expansão do estudo do ser como psicomotricidade.

Em todas as etapas da vida, o ser humano sobrevém por experiências de aprendizagem para o seu desenvolvimento pessoal, social e mental, isso ocorre desde a fase intrauterina.

A psicomotricidade surgiu no início do século XIX com o desenvolvimento e descobertas da neurofisiologia e possui algumas dimensões como: afetiva, cognitiva e motora. Sendo ela um meio de construção e de expressão da personalidade, auxiliando o desenvolvimento, principalmente nas primeiras fases escolares.

> *Psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado. (ISPE GAE, 2007 apud LUSSAC, 2008 p, 05).*

> *Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. (SBP, 2003 apud LUSSAC, 2008, p.5).*

Sabendo sobre a definição que cada autor impôs sobre a magnitude da psicomotricidade podemos avaliar então dentro do âmbito escolar que problemas relacionados à coordenação motora estão ligados ao mau desenvolvimento da psicomotricidade. Fonseca (1988) *apud* Molinari & Sens (2002) diz que a psicomotricidade é nos dias atuais, ideada como a relação da motricidade integrada entre a criança e o meio, sendo assim um importante

ISSN 1679-8902

instrumento para o conhecimento e o domínio do próprio corpo. A educação psicomotora prevê uma formação indispensável no desenvolvimento motor, psicológico e afetivo, através de atividades lúdicas e jogos para conscientização do seu corpo. A psicomotricidade está relacionada com as atividades que desenvolvem a motricidade em crianças, é constituída como base fundamental no processo de aprendizagem, além de ser um fator de desenvolvimento global.

A educação infantil é um período onde se usa palavras e outras formas de simbolização, neste contexto a educação física privilegia o domínio das práticas corporais, assim as crianças aprendem a se expressarem também com o corpo.

A escola e o papel do professor são primordiais quando se diz respeito ao desenvolvimento do sistema psicomotor da criança, principalmente em séries iniciais, por essa questão, a psicomotricidade nas aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, colaborando culturalmente em ações psicomotoras desempenhadas sobre o ser humano de forma que beneficie comportamentos e transformações.

A ligação entre o professor e o aluno é de extrema importância, pois da sentido ao processo educativo. O professor não tem que priorizar somente com sua cartilha de ensino, pois ele deve se conscientizar de que está trabalhando com um indivíduo em fase de desenvolvimento. O trabalho do professor é auxiliar através de sua relação com a sociedade e cultura, logo o aluno se sentira acolhido e motivado a progredir.

Este estudo teve o objetivo de atingir o desenvolvimento da psicomotricidade no seu campo motor; sua definição, conceito e abordar o estudo através da ação pedagógica que o professor terá que realizar em sua respectiva área, já que a mesma vem sendo trabalhados por profissionais de outras áreas que não possui o conhecimento suficiente do corpo para poder trabalhar corretamente as três vértices da psicomotricidade.

Nosso modelo de estudo será através de pesquisas descritivas, tendo o reconhecimento de conteúdo didático como a característica principal. Este estudo é uma pesquisa caracterizada como indireta, utilizando informações e dados já coletados, através de uma pesquisa documental e bibliográfica,

método bibliográfico.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, de artigos e trabalhos de conclusão de curso, caracterizando a pesquisa como natureza exploratória. Foram identificados artigos e trabalhos disponíveis para consulta em bases de dados - Google Acadêmico e SciELO.

Foram coletados dados em artigos publicados com o tema psicomotricidade, relação entre professor-aluno e sua atuação no crescimento infantil dentro nas aulas de educação física. Depois de encontrados os artigos foram feita uma leitura exploratória e fichamentos dos mesmos.

Desenvolvimento Humano

Manoel (2000) *apud* Queiroz e Pinto (2010) citou a primeira hipótese sobre o desenvolvimento humano foi em relação ao processo maturacional em primeiro plano e relegando o processo das experiências em segundo plano. Essa visão tradicional passou a ser questionada e houve uma constatação dizendo que ela não era o único mecanismo utilizado. Assim uma tarefa de execução motora e características de um ambiente ganharam uma atenção especial.

O processo de desenvolvimento humano é contínuo e cessa somente com a morte e nele está incluso aspectos do comportamento humano. Ele envolve três "áreas" de comportamento, sendo elas a cognitiva, a afetiva e a psicomotora, que quando trabalhadas corretamente é promovida um desenvolvimento harmonioso.

Copetti (2001) *apud* Brolo (2008) citou um novo modelo de desenvolvimento, criado por Bronfennbrenner (1996) conhecido como Bioecológico, que parte da interação de quatro elementos. Nessa interação o PROCESSO é o eixo central, pois ele envolve processos proximais (interação entre organismo e ambiente).

Para que os processos proximais ocorram, é necessário que a PESSOA esteja envolvida em um processo de desenvolvimento efetivo a um bom tempo para que a mesma se torne complexa e não repetitiva. Nesse caso os processos proximais devem ter uma interação recíproca que ocorre entre pessoa, objeto e símbolo.

O terceiro componente é composto pelo CONTEXTO, que é formado pela interação de quatro componentes: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, que segundo o autor é uma estrutura onde uma coisa se encaixa dentro da outra.

E o último elemento é o TEMPO, que a partir dele é possível avaliar a influência para o desenvolvimento humano de mudanças e continuidade que acontecem no ciclo da vida.

Desenvolvimento motor

Segundo Gallahue e Ozmun (2005) *apud* Queiroz e Pinto (2010) o ciclo de vida tem alterações contínuas no comportamento motor por vários fatores, conhecido como desenvolvimento motor, que é proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.

Existem alguns fatores que afetam o desenvolvimento motor, que estão ligados ao indivíduo (biológicos e fatores intrínsecos), ao ambiente (questão de experiência, aprendizagem e fatores extrínsecos) e a tarefa (fatores físicos e mecânicos).

Aspectos funcionais do movimento

Conrado e Rosa (2012) realizaram um estudo sobre movimentos que podem ser agrupados em três categorias:

Movimento estabilizador: no sentido amplo é considerado qualquer movimento onde algum grau de equilíbrio é necessário (toda atividade motora rudimentar). No sentido restrito é qualquer movimento não manipulativo e não locomotor, nele inclui-se movimentos como girar, empurrar e puxar.

Movimento locomotor: são considerados movimentos que fazem

mudanças na questão de localização do corpo com relação a um ponto fixo como caminhar, correr e pular.

Movimento manipulativo: refere-se á manipulação motora rudimentar e manipulação motora refinada, onde na manipulação motora rudimentar envolve o aplicar ou receber força dos objetos como arremessar, chutar, prender e rebater. Na manipulação motora refinada é envolvido o uso complexo dos músculos das mãos e dos punhos como costurar e digitar.

Na imagem a seguir podemos visualizaras fases e seus respectivos estágios em forma de uma ampulheta heurística.



Figura 1. *Ampulheta heurística do Desenvolvimento Motor.*

Fonte: Gallahue e Ozmun (2005) apud Hermann (2015).

Segundo a ampulheta do desenvolvimento, o ser humano passa por várias fases de amadurecimento, sendo elas a fase motora reflexiva, a fase motora rudimentar, a fase motora fundamental e a fase motora especializada.

Referente a fase motora reflexiva, ela é a primeira de todas, que abrange o ser humano desde o útero, até os 4 meses de idade. Nela o reflexo é involuntário e são muito importantes na formação postural nos primeiros anos

de vida.

A segunda a fase é a motora rudimentar, que varia de 1 a 2 anos do nascimento. Nela as características dos indivíduos são de pré-controle e de inibição de reflexos onde se ocorre os primeiros movimentos voluntários que são observados desde o nascimento através de sequências previsíveis, como por exemplo, rastejar-se, engatinhar e andar com apoio. Estabilidade básica como segurar músculos do pescoço e tronco e habilidades manipulativas como pegar e soltar objetos são características dessa fase.

A terceira fase na qual comtempla nosso campo de pesquisa é conhecida como motora fundamental, uma consequência da fase anterior, que na faixa etária de 2 a 3 anos se caracteriza o estágio inicial que é representado pela a superação das limitações da criança. Em seguida vem o estágio elementar, que abrange idades de 4 e 5 anos e a criança tem maior controle e melhor coordenação rítmica e a sincronização dos elementos temporais e especiais é melhorada porém os movimentos ainda são exagerados ou restrito. E por último o estágio maduro que varia de 5 a 6 anos onde os movimentos são mecanicamente mais coordenados, eficientes e controlados.

Sobre a Psicomotricidade

Em todas as etapas da vida, o ser humano sobrevém por experiências de aprendizagem para o seu desenvolvimento pessoal, social e mental, isso ocorre desde a fase intrauterina. A psicomotricidade possui três dimensões: afetiva, cognitiva e motora. Sendo ela um meio de construção e de expressão da personalidade, auxiliando o desenvolvimento principalmente nas primeiras fases escolar.

A educação física historicamente tem priorizado a dimensão biofisiológica dos indivíduos, porem a partir da metade do século a psicomotricidade tem entrado em cena, com uma visão de ciência e técnica, onde o homem deixa de ser visto como um ser essencialmente biológico para ser visto segundo uma visão mais abrangente, na qual se considera o processo histórico, cultural e social.

A psicomotricidade tem diversas definições, onde cada autor coloca seu

ponto de vista, com base em estudos para defini-la.

> *Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas e é movimentada por três aspectos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.* (OLIVEIRA, 2005, apud SANTOS, 2012, p 14).

Le Bouch (1986) *apud* Darido (1999) cita que a psicomotricidade advoga por uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, desta forma favorecendo a da imagem do corpo, ou seja, para o autor a psicomotricidade é uma base fundamental e indispensável, pois assegura de um desenvolvimento por completo do individuo.

> *O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que, por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através da educação física, a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor.* (MOLINARI e SENS, 2003, p.89)

A psicomotricidade não é uma área específica da Educação Física, pois está presente em outros cursos como pedagogia, psicologia, por esta questão e psicomotricidade se estabelece em diversas extensões, com fins educativo, preventivo proporcionando diversos estímulos capazes de proporcionar as crianças que tomem consciência de seu corpo em relação aos outros e ao ambiente.

A criança tem seu corpo como referência na interação com o mundo em que está inserida. Para que ela se desenvolva por completo é necessário traçar estratégias, considerando seus níveis de maturação biológica. A consciência

corporal advém do conhecimento sobre o seu próprio corpo. O ensino da criança deve implicar na relação do movimento através de seu próprio corpo, considerando sua idade, a cultura corporal e os seus interesses.

Segundo Molinari e Sens (2003) para que a educação psicomotora seja trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções perceptivas, afetivas motoras, cognitivas, e sociomotoras. O movimento corporal e a ação estão relacionados a mente e ao corpo.

O desenvolvimento psicomotor é importante na prevenção de problemas de aprendizagem, pois segundo Oliveira (2002) *apud* Santos (2012) pode interferir no desenvolvimento do aluno, desta forma dificultar a aprendizagem na escola, já que algumas habilidades psicomotoras são necessárias à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento, ou seja, a psicomotricidade nas aulas de educação física deve ser usada como uma importante ferramenta para auxiliar as crianças durante sua escolarização.

> *A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.* (BOULCH, 1984, apud ROSSI, 2012, p. 8)

Atividades lúdicas podem ser utilizadas como uma importante ferramenta para trabalhar a psicomotricidade, a brincadeira e o jogo podem ser considerada como parte fundamental da infância, influenciando diretamente o aprendizado e desenvolvimento.

“A brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos desenvolvimento e na aprendizagem infantil”. (VYGOTSKY, 1991 *apud* CORDAZZO e VIEIRA, 2007, p.5).

Cordazzo e Vieira (2007) citam que a brincadeira é a atividade principal da infância pela influência que ela exerce no desenvolvimento infantil, ou seja, a criança quando brinca cria estratégias, resolve problemas, explora sua imaginação, garantindo assim um alto desenvolvimento.

ISSN 1679-8902

Podemos levar em consideração todos os benefícios que a psicomotricidade através de jogos e brincadeiras podem garantir para cada criança. De acordo com Fonseca (2008) *apud* Silveira (2011) através do brincar a criança enriquece a sua organização sensorial, estruturando a sua organização perceptiva, cognitiva e motora.

Áreas psicomotoras

Neste capitulo será apresentado conceitos de vários autores sobre áreas da psicomotricidade que abrangem a relação desenvolvimento motor e intelectual da criança, onde em cada área se aborda um aspecto diferente capaz de auxiliar cada individuo.

Gallahue (2002) *apud* Machado, Tavares, Silva et al. (2014) cita que “A coordenação motora fina é a capacidade de controlar pequenos músculos para exercícios refinados como: recorte, colagem, escrita, etc”.

Colevati, Pinho e Sorroche, (2009) ressaltam que “A coordenação motora Global possibilita o controle e a organização da musculatura ampla para a realização de movimentos complexos como: correr, saltar, andar, rastejar”.

Segundo Monteiro (2007) “estruturação espacial éa orientação e a estrutura do mundo exterior, a partir do Eu e o depois a relação com outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento, é a consciência da relação do corpo com o meio”.

> *Organização Temporal - É a capacidade de avaliar tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo, situar o presente em relação a um antes e a um depois, é avaliar o movimento no tempo, distinguir o rápido do lento. E saber situar o momento do tempo em relação aos outros.* (CASTRO, 2008, p. 11).

> *Estruturação Corporal relacionamento do individuo com o mundo exterior, conhecimento e controle do próprio corpo e de suas partes, adaptação do mesmo ao meio ambiente. Imagem Corporal: A experiência do individuo em relação ao próprio corpo sujeito, impressão subjetiva.Conhecimento Corporal: Conhecimento intelectual que se tem do próprio corpo.Esquema Corporal: Tomada de consciência de cada segmento do corpo (interna e externa) o desenvolvimento do esquema*

ISSN 1679-8902

> *corporal se da a partir da experiência vivida pelo individuo com base na disponibilidade do conhecimento que tem sobre o próprio corpo e de sua relação com o mundo que o cerca.* (MONTEIRO, 2007, p.5)

> *A lateralidade processa-se na esteira de especialização da criança, ou melhor dito, acompanha cada um de seus passos: localização no próprio corpo, projeção de seus pontos referenciais a partir do corpo e, depois, organização do espaço independente do corpo* (COSTE, 1978 apud FONTANA, 2012, p. 48).

O Ambiente Escolar

Nos dias atuais, cada vez mais vemos crianças ficarem dentro de casa ou de apartamentos minúsculos, onde o espaço para o brincar é reduzido, e ruas e praças cada vez mais vazias, por conta da insegurança. Percebemos que o desenvolvimento e o aprendizado coletivo estão mais restritos.

Certamente onde a criança consegue tal aprendizado além do proporcionado pela família é na escola. Valores como o conviver em grupo, a partilha, a solidariedade, o aceitar uma opinião diferente da sua são aprendidos por completo, dentro da escola. Brincar, interagir com outros alunos e com o meio é fundamental para o aprendizado. Neste sentido, o ambiente físico é muito importante, os objetos, os espaços disponíveis para cada atividade, podem auxiliar neste processo de aprendizagem, oferecendo mais alternativas para a percepção e criatividade de cada um.

Podemos dizer que a escola é reflexo da sociedade. Buscando compreender as contribuições do ambiente físico ao desenvolvimento e aprendizagem, devemos levar em conta que:

> *Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais.* (LIMA, 1995, p.187 apud MIRANDA e GOMES, 2002, p. 64).

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois

é onde as crianças passam a maior parte do tempo. É um espaço destinado ao trabalho pedagógico, onde se têm regras, normas, que auxiliam na formação dos alunos.

A mesma é responsável pela educação escolar, por isso deve oferecer oportunidades pedagógicas, permitindo ao indivíduo sentir-se seguro, protegido e estimulado a fazer novas descobertas e a se socializar. Por esta questão é de extrema importância que a escola tenha uma proposta pedagógica coerente e que atenda às necessidades de seus alunos.

O Papel do Professor

Para Darido (1996) *apud* Galvão (2002) existe dois tipos de formação de um profissional de educação física: a tradicional, onde se valoriza a prática esportiva em detrimento a outra prática educativa, a competição e desempenho. E a outra que puxa mais para o lado cientifico, onde se enfatiza a teoria e conhecimento cientifico que vem da ciência-mãe.

A introdução da educação física na educação infantil é um palco para muitos desafios aos profissionais da área. A maioria das crianças dessa faixa etária apresentam suas vontades através de gestos e choros, já que a fala está no processo de apropriação. Sem contar que essa é uma fase de muitas mudanças na rotina da criança, que está sendo inserida em um meio diferente.

Por esse motivo, as mudanças de humor são constantes, sendo assim, cabe ao profissional de educação física aprender a lidar com essas alterações. A mediação do professor é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo, já que seu papel é propiciar caminhos para que as mesmas construam o conhecimento e aumentam suas capacidades sociais, afetivas, cognitivas e emocionais.

> *No processo da educação infantil, o papel do professor é primordial, pois é aquele que cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, media a construção do conhecimento. O professor é mediador, fazendo parte da brincadeira, ele terá oportunidade de transmitir valores e a cultura da sociedade. O professor estará possibilitando a aprendizagem da maneira mais criativa e social possível.* (ALMEIDA & CASARIN, 2002 apud AGUIAR, 2010, p. 19).

ISSN 1679-8902

Para uma criança a expressão corporal é caracterizada como uma linguagem fundamental para ser trabalhada. As possibilidades da linguagem corporal revela um mundo para ser descoberto, vivenciado com muito prazer e alegria. Para ela o movimento é de extrema importância, a partir dele a própria se descobre, descobre o outro, descobre tudo que têm em sua volta além de outros tipos de linguagens. Utilizar a linguagem corporal é como criar situações para que a criança entre em contato com outros tipos de manifestações da cultura corporal, ampliando assim o seu conhecimento e aprimorando o seu desenvolvimento.

Nesta fase, os alunos necessitam de muita atenção e cuidado, já que estão no processo de conhecimento e desenvolvimento, assim o tratamento deve ser igual para todos, principalmente em relação aos elogios.

> *No entanto, o profissional da educação infantil deve tratar a todas com igual distinção. Isto implica não elogiar apenas uma criança (a mais simpática, a mais cheirosa, por exemplo), em detrimento das outras, que podem se sentir rejeitadas, caso não recebam o mesmo tratamento. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 32 apud AGUIAR, 2010, p. 21).*

A escola é um ambiente de palavras ou outras formas de simbolização, neste contexto a educação física privilegia o saber do domínio que é adquirido através de experiências com as práticas sociocorporais, assim as crianças aprendem a se expressarem também com o corpo. Esse tipo de aprendizagem é citado como um eixo central, onde o profissional de educação física é responsável por criar atividades, espaços e materiais adequados para o interesse das crianças.

Para uma boa mediação, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são boas ferramentas para a prática educativa, mas para isso o mediador precisa criar situações que possam acontecer de diversas maneiras, podendo propiciar para as crianças escolhas de quem e como brincar, enriquecendo a socialização, emoções e sentimentos.

O mediador deve ficar atento a vários fatores, por exemplo, como as

crianças brincam com quem brincam, onde brincam, em que momento ela fica mais agitada e em qual momento ela se acalma, por qual motivo ela se acalmou. A partir daí o professor consegue observar e considerar os conhecimentos prévios dos alunos, podendo apresentar outros caminhos para os mesmos ampliarem seus conhecimentos através de estratégias para uma aprendizagem satisfatória.

Um ponto importante para uma aula de educação física na educação infantil é a ludicidade. Os jogos atraem e motivam as crianças para as aulas, além de auxiliar bastante no desenvolvimento da mesma. As crianças se sentem estimuladas quando professores dão possibilidades para as mesmas criarem, isso acaba se tornando um momento especial e de aprendizagem conforme seus interesses e necessidades. O professor deve mostrar meios para a criança fortalecer sua confiança e autoestima, apoiando-a sempre.

Interação Professor Aluno

A relação professor-aluno é de extrema importância, pois dá sentido ao processo educativo. A relação professor- aluno pode não ser tão simples, pois baseia-se no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. Esta relação deve estar baseada na confiança, no afeto e respeito mútuo entre ambas as partes, cabendo ao professor orientar seu educando para seu crescimento.

O professor não deve preocupar-se somente com os conteúdos que ele tem que passar para que os alunos absorvam, sendo necessária a conscientização de que o professor é um facilitador de aprendizagem, aberto a novas experiências. O trabalho do professor é interagir com os alunos através da relação que ele tem com a sociedade e com a cultura.

> *O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas* (FREIRE 1996 apud JUNIOR 2014, p. 7).

ISSN 1679-8902

Podemos então afirmar que o professor tem que conhecer bem a metodologia que utilizará e suas possibilidades de aprendizagem do aluno e as diferentes características de cada um. O docente deve facilitar e incentivar a participação dos alunos em suas aulas, ele deve estimular as emoções e energias num todo no processo aprendizagem e fazer com que os alunos compreendam não somente o que tem que ser feito nas aulas, mas sim a essência do por que e pra quê.

Considerações Finais

Após descrever uma breve narrativa da história do desenvolvimento da psicomotricidade e do papel essencial do professor foi constatado através do discurso de diversos autores no qual pesquisamos que, a psicomotricidade tem o papel preventivo na formação de base no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico podendo dar oportunidade através de jogos e atividades lúdicas a conscientização do seu corpo.

A psicomotricidade não só é uma aresta das várias que o professor pode estudar e adaptar em suas aulas como também uma forma de expandir o aluno em suas primeiras fases de desenvolvimento. Sua má utilização nas escolas acarreta dificuldades motoras e emocionais para o indivíduo até sua fase madura.

O professor de educação física é um ponto crucial para essa formação através da psicomotricidade, é ele quem passa todo a dinâmica e ensinamentos para que o ser humano consiga adaptar-se em suas tarefas diárias ampliando assim seu mundo cognitivo e motor.

Portanto, a psicomotricidade é de extrema importância para o aluno e que se ela for trabalhada por um profissional de educação física que tenha os conhecimentos necessários os resultados poderão ser ainda mais significativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, P.L. **PCNs no contexto da educação infantil: relações possíveis entre o papel do professor, currículo e brincadeira.** Rio Grande do Sul, 2010.

ISSN 1679-8902

AYOUB, E. **Reflexões da educação física na educação infantil.** Rev. Paul. Educ. Fís, supl. 4,. São Paulo, 2001.

BROLO, A.L.R. **Desenvolvimento infantil e vivências lúdicas sob a ótica da teoria bioecológica.** São Paulo, 2008.

CASTRO,J.N. **Educação Física e Psicomotricidade:**
em busca de uma educação mais humanista; Revista digital FDesportes – Vol. 13, Nº 124. Buenos Aires, 2008.

CONRADO, S.O.; ROSA, L.A. **O trabalho sócio e psicomotor na nataçãoem crianças entre 5 e 10 anos.** São José dos Campos, 2012.

CORDAZZO, S.T. D.; VIEIRA,M.L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e pesquisas em Psicologia - Vol.7 – Nº1. Rio de Janeiro, 2007.

DARIDO, S.C. **Educação física nas questões e reflexões.** Rio de Janeiro, 1999.

FONTANA, M.C. **A importância da psicomotricidade na educação infantil monografia de especialização medianeira.** Paraná, 2012.

GALVÃO, Z**. Educação física escolar: a prática do bom professor.** São Paulo, 2002.

GOMES, L.; MIRANDA, E.C.F. **Ambiente escolar e aprendizagem na visão de pais e alunos do ensino fundamental.** São Paulo, 2002.

HERMANN, S.C. **Educação física infantil: contribuições para o desenvolvimento motor de crianças em idade pré-escolar, uma comparação de dois ambientes.** Rio Grande do Sul, 2015.

JUNIOR, R.S.S. **Um olhar direcionado para a aprendizagem significativa do aluno**. Sergipe, 2014.

LUSSAC, R.M.P**. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional.** Revista digital FDesportes – Vol. 13 · N° 126. Buenos Aires, 2008.

MELLO, A.S.; SANTOS, W.; KLIPPEL, M. V.; ROSA, A. P.; VOTRE, S. J. **Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte [online] - Vol.36, nº.2, Porto Alegre, 2014.

MOLINARI, A.M.P.; SENS, S.M. **A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade** Revista PEC - Vol.3, Nº.1, Curitiba, 2002/2003.

MONTEIRO, V. A. **A psicomotricidade nas aulas de Educação Física escolar: uma ferramenta de auxilio na aprendizagem**; Revista digital EFDesportes – Vol. 12, Nº 114. Buenos Aires, 2007.

ISSN 1679-8902

PINTO, R.C; QUEIROZ, L.T.S. **A criança: fatores que influenciam seu desenvolvimento motor. Artigo de Revisão**. Revista digitalFDesportes – Vol. 15 – nº 143. Bueno Aires, 2010.

ROSSI, F.S. **Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil.** Revista Vozes dos Vales, nº 01. Minas Gerais, 2012.

SANTOS, A.G.S. **Educação física e psicomotricidade nos anos iniciais do ensino fundamental da escola 317 de samambaia.** Brasília, 2012.

SILVEIRA, L.D. **Educação Física e atividade lúdica: o papel da ludicidade no desenvolvimento psicomotor.** Revista digital FDesportes – Vol. 15, N° 154. Buenos Aires, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Melissa Fimino Gonçalves - melissafgon@outlook.com
Estudante de Educação Física no Centro Universitário Max Planck - UNIMAX

Thamires Canezin Oliveira - thamy.canezin@hotmail.com
Estudante de Educação Física no Centro Universitário Max Planck - UNIMAX

Tayenne Isabella Faverão Zamian - tayenne.isabella@gmail.com Estudante de Educação Física no Centro Universitário Max Planck - UNIMAX

Luiz Guilherme Bergamo – guibergamo@hotmail.com
Docente de Educação Física no Centro Universitário Max Planck - UNIMAX

ISSN 1679-8902

A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA UTILIZANDO AS ABORDAGENS DAS NOVAS TENDÊNCIAS Pedagogical action of the physical education teacher using the approaches of the new trends

AZEVEDO, Renan Ferreira
Centro Universitário Max Planck

COSTA, Walleson Aylton
Centro Universitário Max Planck

CRUZ, Alysson Pagotto Mendes da
Centro Universitário Max Planck

OLIVEIRA, Johni Ragaham
Centro Universitário Max Planck

BERGAMO, Luiz Guilherme
Centro Universitário Max Planck

RESUMO: O objetivo desse artigo é destacar a grande importância da ação do professor mediante aos conteúdos da educação física e comparar com as aulas de outras épocas (mostrando as diferenças entre as Novas Tendências X Método Tradicional), fazendo um resgate histórico do que mudou e o que ainda pode mudar, para melhor. Pesquisamos através de pesquisa bibliográficas, por meio de livros, documentos, artigos científicos e plataformas virtuais (Google Acadêmico, Scielo, etc). Buscamos mostrar caminhos para que os docentes se estruturem e possam alcançar o objetivo de desenvolver os alunos, ou seja, dar direcionamentos para que resultados positivos sejam alcançados no campo do desenvolvimento. Com base nas novas tendências, percebemos um avanço considerável e um novo olhar para a disciplina de educação física, pode mostrar (hoje mais que antes) que temos conceitos históricos, conteúdos lógicos e uma estrutura para ser passada aos alunos. Ou seja, temos a cultura corporal do movimento como principal meio da educação física, mas que pode ser mostrada de diversas formas e com a maior diversidade possível. Dessa forma, vimos que quando focados no desenvolvimento dos alunos, e sabendo diversificar, organizar e adequar os conteúdos, o professor e a educação física têm um grande poder em mãos, para interferir de maneira positiva na vida de seus alunos, seja na parte motora, cognitiva, afetiva ou social. É preciso então: ter rumos, direções, metas e objetivos; conhecer e compreender seus alunos e a escola; assimilar e mostrar que o ensino e o desenvolvimento dependem dos professores e alunos. É aprender a conhecer (conceitual), ser (atitudinal) e fazer (procedimental).

Palavras-chaves: Ação pedagógica, novas tendências, educação física

Abstract: The main objective of this article is to highlight the big importance of teachers' action through the contents of physical education and compare with lessons from another times (showing the differences between the new trends vs traditional methods), making a historical rescue of what has changed and what can still change for better. We have searched through bibliographic researches, books, documents, scientific articles and virtual platforms (Google Scholar, Scielo, etc.). We seek showing ways for teachers to structure themselves and to achieve the goal of developing students, meaning, giving directions in the development's field to achieve positive results. Based on new trends, we see considerable progress and a new physical education discipline, to show (today more than ever) that we have historical concepts, logical contents and a structure to be passed on to the students. In other words, we have the body movement culture as the main path of physical education, which can be shown in various ways and with the greatest diversity possible. In this way, we have seen that when focused on students' development, and knowing how to diversify, organize and adapt the contents, the teacher and the physical education have a great power in their hands, to interfere in a positive way in the students' motor, cognitive, affective or even social lives. It is necessary to have directions and goals; to know and understand their students and the school; to assimilate and show that teaching and development depends on teachers and students. It is necessary learning how to know (conceptual), to be (attitudinal) and to do (procedural).

Keywords: Pedagogical action, new trends, physical education

INTRODUÇÃO

Os métodos e abordagens das novas tendências abrangem maior parte do necessário para o desenvolvimento geral do aluno, além de trabalhar com temas atuais, ou seja, conteúdos que serão usados fora da escola também. Betti (2009) diz que:

> *"Nesse novo contexto histórico, a concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica. A educação física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc."* (BETTI, 2009)

Bem diferente do método tradicional, onde só eram abordados temas e conteúdos voltados para o esporte, deixando as aulas monótonas e repetitivas.

As aulas não eram direcionadas para o desenvolvimento e participação de todo o grupo. Pelo contrário, na maioria das aulas só alguns alunos participavam e mesmo quando eram todos, muitos não compreendiam diversas ações dessa aula, ou seja, faziam por fazer e não aprendiam.

Entendemos que essa Educação Física por meio tradicional deixou muitas lacunas no desenvolvimento de pessoas, é claro que não podemos se esquecer da história literária, que sempre vem crescendo muito, mas na medida do possível, o professor tem que sempre buscar o aprendizado máximo de cada aluno, e se preocupar e intervir para que todo o grupo consiga evoluir, respeitando os limites de cada um. A educação física tem um grande poder, mas o foco dela precisa ser ministrada para formar cidadãos.

O grande propósito desse presente artigo é destacar que os professores tem enorme importância nesse processo de desenvolvimento, principalmente por meio de suas ações pedagógicas, e também mostras aos pais, alunos, escolas e sociedade, que a educação física também está em evolução e que com ajuda e colaboração de todos, podemos alcançar grandes resultados, transformando de maneira positiva o ambiente e a sociedade onde vivemos. Porém, para isso acontecer, é realmente necessário incentivar a aplicação dessas abordagens. Garantindo assim, que os estudos dessas novas tendências não fiquem somente no papel.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, de artigos e trabalhos de conclusão de curso, caracterizando a pesquisa como natureza exploratória. Foram identificados artigos e trabalhos disponíveis, para a consulta em base de dados como Google Acadêmico e SciELO.

Foram coletados dados em artigos publicados com o tema novas tendências pedagógicas, suas intervenções e as três dimensões pedagógicas procedimental, atitudinal e conceitual. Após encontrados os artigos, foi feita uma leitura exploratória e fichamentos dos mesmos.

O MÉTODO TRADICIONAL X NOVAS TENDÊNCIAS

ISSN 1679-8902

O método tradicional que antes predominava é voltado para o modo tecnicista visando repetições e o movimento mecanizado, dando prioridades para formação de esportistas e não dando oportunidades para o aluno: expressar seu ponto de vista, ter tomadas de decisões, desenvolver o olhar critico sobre ação, desenvolver criatividade, lidar com adversidades. Segundo Behrens (2005):

> *"O aluno passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação. A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas idéias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta".* (Behrens, 2005)

Esse método de ensino está cada vez mais extinto nos dias de hoje, por conta das novas tendências, que visa o desenvolvimento completo do ser humano, além de ensinar valores e trabalhar componentes sociais, culturais e psicológicos. Deixando de lado aquela educação física voltada para um alto rendimento ou focada em uma pratica esportiva somente, ou seja, no foco no desempenho.

Para Martins (2002, p. 175) partindo da compreensão de que a função central da escola é formar cidadão/trabalhador, afirmamos que preparar o aluno para a sociedade, deve ser a prioridade na pratica de ensino. Além de garantir que o aluno tenha a maior diversidade possível nas vivencias estabelecidas pelo "novo professor", que sempre busca o desenvolvimento motor do aluno desde os primeiros anos escolares.

O professor precisa entender as particularidades de cada aluno, trabalhando em cima disso e buscando a igualdade nas aulas, por exemplo: criar regras ou implantar determinadas situações, em que os alunos menos aptos pratiquem as

ISSN 1679-8902

> aulas motivadas por estar participando com a mesma importância dos demais. A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. (BRASIL, 1997).

O professor é auxiliado pelos PCN's, que mostra diretrizes para ação do profissional, deixando amplas as possibilidades de ensino, cabe a ele distinguir a forma mais apropriada para cada situação. No entanto mesmo com direções pré-estabelecidas, o que vai fazer a total diferença para o aluno, é a ação do professor mediante à ação dos alunos.

Apontamos então, que é de grande importância o professor compreender o seu papel e fazer com que sua prática se torne reflexiva, diante dos resultados alcançados, experiências adquiridas (por ele e seus alunos), mudança do interesse dos alunos pelas aulas, etc. Entender que deve trabalhar em grupo, mas ao mesmo tempo considerar as individualidades, respeitando o tempo de aprendizagem e desenvolvimento de cada um.

Vemos muitos alunos que se quer são vistos nas aulas de Educação Física, por terem vergonha de não saberem realizar determinadas tarefas ou por não serem habilidosos, esses alunos perdem uma fase importante de sua vida escolar, não só no aspecto motor, como também na socialização, porque acaba não sendo desenvolvido socialmente, não é mostrado à ele o papel importante que ele ocupa na sociedade.

Segundo a reflexão de Darido (2001):

> *"Nos traz que o professor destaca a importância de sua ação quando apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove o estudante, etc. Ou seja, valorizar todos os alunos independentemente da etnia, sexo, língua falada, classe social, religião, opinião política ou social, deve ser a primeira estratégia do professor. Além desta atitude, o professor deve favorecer discussões entre os alunos sobre o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão. O processo ensino-aprendizagem deve ser baseado na compreensão, esclarecimentos e entendimento das diferenças. As estratégias escolhidas devem não apenas favorecer a inclusão, como também discuti-la e torná-la clara para os alunos."* (Darido, 2001)

ISSN 1679-8902

Queremos deixar claro que as novas tendências são de extrema necessidade hoje nas escolas, o método “TRADIONAL x NOVAS TENDÊNCIAS” e suas diferenças devem transparecer diante dos professores de educação física.

Nas características técnicas o bom professor sabe que cada grupo/aluno tem suas especificidades e particularidades, e age em cima disso. Sabe o que vai ensinar aos alunos e deixa isso claro à eles, além de fornecer *feedback*, para facilitar e melhorar sua ação.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de um professor pode interferir em suas ações, mas não garante que ele será considerado um bom professor ou não. Buscar atualizar-se estar por dentro do que é novo, sem deixar de lado a base que já vem sendo construída é essencial. É preciso entender o que vem sendo feito é fazer com que os alunos entendam sobre o tema, deixando eles a pesquisarem e discutir entre si sobre o entendido.

Darido (2005), diz que o professor deve então se basear em conceitos e conteúdos para melhor organizar e classificar o que será mostrado em sua aula. De acordo com Zabala (1998):

> *“Esta classificação, baseada em Coll (2000) corresponde às seguintes questões "o que se deve saber?" (dimensão conceitual), "o que se deve saber fazer?" (dimensão procedimental), e "como se deve ser?" (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais. Na verdade, quando se opta por uma definição de conteúdos tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar a sua pertinência como conteúdo de aprendizagem e de ensino”.* (Zabala, 1998)

Nas três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal), o conceitual busca também abordar a história, regras e reflexões sobre. O procedimental não visa só á parte motora, mas também organiza, sistematiza e

aperfeiçoa. O atitudinal em vivenciar e não apenas abordar de forma simples ou resumida.

Diversificar práticas e modalidades, fazer integrações e inclusões em seu grupo, ajudar alunos com dificuldades, incentivar a todos e manter todos motivados, são desafios constantes na rotina do professor de educação física. Cabe ao professor saber lidar com isso e agir para que todos se desenvolvam, participem, aprendam, vivenciem coisas novas e que esse processo aconteça de forma agradável.

Saber fazer intervenções nos momentos propícios, em sua aula, também faz toda diferença, e é uma característica das novas tendências. Aproveitar uma situação para deixar claro um conteúdo ou conceito, ensinar valores ou enfatizar uma regra fazem parte de uma intervenção. Além de proporcionar aos alunos a autonomia, fazer com que eles tenham poder para interferir de maneiras distintas em uma determinada situação, propor que eles construam regras, ou maneiras de realizar tarefas, fazer com que os alunos pensem de maneira crítica, saibam o que estão fazendo e o porquê da atividade, além de ter tomadas de decisões e que com o desenvolvimento, fazer com que essas decisões se tornem mais constantes, rápidas e eficazes.

Hoje em dia nas escolas os alunos buscam as aulas motivadoras e estimulantes, fazendo com que demonstrem sua criatividade e suas experiências dentro das aulas de educação física, como tanto fora. Os alunos se sentem bem fazendo o que gosta, é bem comum o aluno gostar de atividades que são dinâmicas e lúdicas. Além de conhecer novas modalidades, jogos ou brincadeiras que não está presente no seu cotidiano. O aluno precisa estar entusiasmado pela próxima aula, o interessante é a diversificação das aulas, mas com as pretensões definidas pelo professor, para que seu objetivo seja alcançado.

Aproveitando a motivação dos alunos nas aulas, seu progresso é maior e continuo, e segundo Maggil (1984): “Sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física, não exercerão as atividades, ou então, farão mal o que for proposto”. A motivação desempenha papel fundamental para que os alunos compreendam os conteúdos, despertando cada vez mais o interesse em

aprender e se desenvolver dentro das aulas estipuladas pelo professor, pois o aluno não mostra tanto interesse quando é um assunto que não o agrada.

A formação escolar do aluno em educação física é muito complexo, o professor precisa integrar de maneira adequada e lógica as três dimensões pedagógicas, destacando o que tem de melhor em cada situação de aula, no caso o procedimental, que sempre teve mais espaço no âmbito escolar, o conceitual e atitudinal é a mentalidade a ser distinguidas nas aulas de educação física. Para os autores Bracht (1986), Soares et al (1992) e Betti (1994):

> *"Neste sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber porque ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). Na Educação Física, muitos vêm defendendo a proposta da inclusão de conhecimentos teóricos a respeito da cultura corporal, entre eles"* (Bracht, 1986; Soares et al,1992; e Betti, 1994)

A dimensão procedimental que foi nossa iniciação da história da educação física escolar, ela que vem em ênfase desde o método tradicional, que visa saber executar as diferentes práticas e movimentos, busca por desenvolvimento nas habilidades motoras e execuções de maneira correta, seja de uma atividade ou ação dentro da aula. O aluno sem dúvida nenhuma é motivado pela pratica do esporte, mas utilizando de maneira inadequada essa dimensão, acaba sendo muito repetitivo e o desenvolvimento do aluno em quaisquer o esporte acaba sendo menor do que quando bem aproveitado. É preciso ter didática para desenvolver essa dimensão.

O aluno até mesmo antes de ir para a escola, ele acompanha esporte ou até mesmo pratica, e nas aulas de educação física que ele quer mostrar o

ISSN 1679-8902

que sabe e aprendeu ou jogar por jogar, de acordo com Barroso e Darido (2009):

> *"Entendemos que no ambiente escolar os alunos terão os primeiros contatos com modalidades esportivas de uma maneira pedagogicamente estruturada para a aprendizagem destes conteúdos, embora, pelo fato de a cultura do nosso país destinar ao futebol uma especial importância, boa parte das crianças tenha os primeiros contatos com esta modalidade mesmo antes de estar inserida na escola. O que estaremos buscando aqui é o desenvolvimento do fenômeno esporte - inserido como um dos conteúdos do componente curricular Educação Física - interligado com os objetivos da prática esportiva e voltado para uma apropriada formação dos alunos."* (Barroso e Darido, 2009)

O esporte sempre vai estar presente na educação física isso é claro, o que temos que fazer com ele, é ampliar o máximo de aprendizado do aluno sobre os esportes e sempre focando no seu desenvolvimento integral, o professor pode em uma aula misturar os esportes cada um com suas próprias regras, isso faz com que o aluno tenha uma autonomia do jogo e aprende mais. Segundo Graça (1998):

> *"Também concorda com a proposta de uma fusão das modalidades esportivas coletivas para desenvolvimento desta metodologia, observando que a utilização do jogo possibilita a aprendizagem das habilidades dentro de um referencial de habilidades abertas, pois desta maneira, ocorre uma imprevisibilidade de sua aplicação, dependendo das inúmeras variáveis que podem se apresentar durante a realização dos jogo."* (Graça, 1998)

Seguindo esse entendimento sobre a junção das modalidades, Bayer (1994) pensa que:

> *"Uma proposta que vai contra o ensino separado das variadas modalidades coletivas e se direciona para uma junção destas, do que surge o ensino dos jogos desportivos coletivos. O autor defende a ideia de uma "pedagogia das intenções", na qual cada aluno apresenta a sua intenção individual, chamada na situação de jogo de "intenção tática", salientando que em situações de jogo o*

> *aluno terá uma enorme quantidade de estímulos e agir intencionalmente para atingir os seus objetivos, consequentemente, de modo favorável às metas da sua equipe".* (Bayer, 1994)

Assim entendemos que na dimensão procedimental é o aluno fazer, aprender a desenvolver e evoluir, seguindo isso, o aluno precisa entender o jogo (esporte), não adianta ele fazer corretamente na aula, e ao sair não saber como jogar, o aluno precisa aprender com a aula e poder praticar ela também fora da escola.

AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS

Em relação às propostas pedagógicas quando nos referimos à dimensão procedimental dos conteúdos, Rodrigues e Darido (2008) observam um direcionamento das propostas para a caracterização de diversos tipos de jogos, o que proporcionará um melhor entendimento tático da modalidade envolvida e consequentemente facilitará a aprendizagem dos gestos motores específicos.

Já com os ideais da dimensão conceitual, existe um direcionamento voltado para os conteúdos que serão aplicados e como os mesmos serão assimilados pelos alunos, ou seja, o aluno precisa conhecer o que está sendo passado e saber o porquê esta fazendo tal atividade ou determinado movimento, e qual uso poderá ter em seu cotidiano.

Galvão (2002) destaca que a dimensão conceitual refere-se à abordagem das regras, técnicas, dados históricos das modalidades e ainda reflexões a respeito da ética, estética, desempenho, satisfação e eficiência. O aluno precisa conhecer também a historia e a cultura do que vem sendo passado, para melhor conceituar e entender todo o processo. Vendo isso de diferentes pontos de vistas, para ter, assim, uma concepção geral do papel e importância da educação física.

Na dimensão atitudinal, Barroso e Darido (2009) mostram um belo caminho a qual devemos seguir quando pensamentos em completar a base do professor para desenvolvê-lo dos alunos, principalmente em reconhecer o seu papel na

sociedade e se formar como cidadão, dentro e fora das aulas.

A autora também destaca pontos importantes como: Valorizar o vasto acervo de jogos e brincadeiras e o seu contexto, como respeitar os adversários, os colegas, professores e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência. Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo com o meio e os demais, além de reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

São conteúdos para se levar para fora da escola e que cabe muito à ação do professor enfatizar nesses conceitos e deixá-los claro para todo o grupo de alunos e fazer com que eles compreendam as diferenças de cada um e que saibam trabalhar em grupo, agindo de forma cooperativa e assumindo papel importante no grupo, sem deixar de aprender e ajudar seus companheiros. Entendendo também que nem sempre haverá concordância com tudo e todos, mas que sempre o diálogo é o melhor meio a se utilizar para resolução de possíveis conflitos que venham acontecer durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos que sempre devemos repensar nossa prática, assim, pensamos que essa análise não deve passar só pelos conteúdos que estão sendo ensinados na educação física, como também o modo que isso está acontecendo, ou seja, a ação do professor nessas aulas. Para que assim, se obtenha melhores resultados e para que a importância da nossa disciplina seja entendida, pelo aluno, escola e também a sociedade em geral. Destacando que o foco deve ser o desenvolvimento integral do aluno, fazendo também com que ele compreenda seu papel na sociedade.

Vimos que é essencial mostrar a importância da ação do professor com abordagens nas novas tendências da educação física escolar, a relação aluno/professor é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Pois com essa proximidade o aluno se sente mais á vontade, melhorando seu rendimento nas aulas e seu entendimento sobre o conteúdo, isso também traz uma autonomia, que eles pouco encontravam no método tradicional.

ISSN 1679-8902

Entendemos também que cabe ao professor saber lidar com as particularidades de cada grupo e também de cada aluno, respeitando suas diferenças, seus limites e suas dificuldades. Levando em consideração os saberes que os alunos já trazem de suas casas ou aspectos culturais que os carregam ao longo de sua vida.

Procuramos estudos semelhantes ao nosso tema para aumentar nossa base e também enxergar novos pontos de vista, além de levar em conta os conteúdos passados e analisados durante nossa graduação. Baseando-se nos autores fortificamos nosso trabalho, com apontamentos importantes sobre o assunto, também buscando pesquisas sobre a didática e a pedagogia de esportes, mais uma vez enfatizando que o que se usa para aplicar os conteúdos tem muita importância.

Desta maneira, avaliamos que ao pensar na ação do professor, podemos buscar melhorias para que essa prática se torne cada vez eficiente, tanto para os alunos, quanto ao próprio professor, e futuramente para a sociedade. Pois, formar e desenvolver cidadãos devem ser prioridade da escola, e com a educação física não é diferente, devemos reconhecer nosso valor, saber usar o vasto poder que nossa disciplina possui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, A.L.R.; DARIDO, S.C. **A Pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal.** Revista de Educação física/ UEM. Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009

BEBRENS, M; OLIARI, A. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento cientifico tradicional a complexidade**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 60, set./dez. 2007.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 1, n. 1, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília:

1997. COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DA FONSECA, L. C. S.; DOS SANTOS FREIRE, E. **Educação Física no Ensino Fundamental: os conteúdos conceituais propostos pelos professores**. Revista

Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 5, n. 3, 2010.

DARIDO, S. C. et al. **A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan (2005): 64-79.

DARIDO, S. C. "OS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR." (1998).

FRANCHIN, Fabiana, BARRETO, Selva maria G. Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino. Bauru-SP, p.3.

GALVÃO, Z. **Educação física escolar: a prática do bom professor**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 1, n. 1, 2009.

MARTINS, A. **Educação física escolar: novas tendências**. R. Min. Educ. Fís., Viçosa, v. 10, n.1,pag. 175, 2002.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S.C. **As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física de mestrado: um estudo de caso.** Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Alysson Pagotto Mendes da Cruz - alyssonpagottomendes@gmail.com
Aluno do curso de Licenciatura em Educação Física Do Centro Universitário Max Planck

Johni Ragaham Oliveira - johniragaham@gmail.com
Aluno do curso de Licenciatura em Educação Física Do Centro Universitário Max Planck

Renan Ferreira Azevedo - renannarimoto@hotmail.com
Aluno do curso de Licenciatura em Educação Física Do Centro Universitário Max Planck

Walleson Aylton Costa - walleson_w10@hotmail.com
Aluno do curso de Licenciatura em Educação Física Do Centro Universitário Max Planck

Luiz Guilherme Bergamo – guibergamo@hotmail.com

Docente Do Centro Universitário Max Planck nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Coordenador do Projeto Juventude Esportiva da Secretaria de Esportes da Prefeitura Municipal de Indaiatuba.

ISSN 1679-8902

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: MEIOS PARA A FORMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pedagogical strategies: ways to socio-educational education in Physical Education classes

BARBOSA, Breno Leoni
Centro Universitário de Jaguariúna UNIFAJ

OLIVEIRA, Gabriel Diola Martins de
Centro Universitário de Jaguariúna UNIFAJ

VIEIRA, Lucas dos Santos
Centro Universitário de Jaguariúna UNIFAJ

BENTO-SOARES, Daniela
Centro Universitário de Jaguariúna UNIFAJ

RESUMO: Considerando que muitas crianças terão seu primeiro contato com o Esporte na Educação Física Escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos(as) professores(as) influenciarão sua formação esportiva e social. Nesse contexto, os conteúdos de tais estratégias podem ser relacionados aos referenciais da Pedagogia do Esporte (técnico-tático, histórico-cultural e socioeducativo), sendo as questões ligadas ao desenvolvimento de valores foco deste estudo. Nosso objetivo neste artigo foi analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores(as) de Educação Física Escolar em diferentes situações, com o objetivo de desenvolvimento socioeducativo de seus(suas) alunos(as). Foi realizado um modelo descritivo e qualitativo, que analisou relatos vividos pelos autores do estudo (estudo de casos múltiplos). Os relatos demonstraram que as estratégias pedagógicas abordadas pelos(as) professores(as) foram determinantes para que temáticas como agressão, questões de gênero e a importância do cumprimento de regras fossem destacados nas aulas vividas. Além disso, ressalta-se que as estratégias pedagógicas efetivas que foram realizadas apoiam-se no aumento da interação social e do diálogo para sua ocorrência.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Educação; Estratégias Pedagógicas.

Abstract: Considering that many children will have their first contact with Sport in Physical Education, the pedagogical strategies used by teachers will influence their sports and social education. In this context, the contents of such strategies can be related to the references of Sport Pedagogy (technical-tactical, historical cultural and socio-educational), and the issues related to the development of values are the focus of this study. Our objective in this article was to analyze the pedagogical strategies used by Physical Education teachers in different situations, with the objective of socio-educational development of their students. A descriptive and qualitative model was applied, which analyzed reports lived by

the authors. The reports showed that the pedagogical strategies addressed by the teachers were decisive so that themes such as aggression, gender issues and the importance of complying with rules were highlighted in the analyzed situations. Also, it is emphasized that the effective pedagogical strategies that were carried out are based on increasing social interaction and dialogue for their occurrence.

Keywords: Physical Education; Education; Pedagogical strategies.

INTRODUÇÃO

O Esporte é um fenômeno sociocultural de grande importância na educação escolar formal e pode ser utilizado pelos(as) professores(as) de Educação Física como ferramenta para a formação social e desenvolvimento de valores. Segundo Paes (2001, p. 40),

> *(...) o esporte, como conteúdo da Educação Física na escola, deverá ser oferecido de forma que o aluno possa compreendê-lo integralmente, conhecendo suas diferentes modalidades; seu ensino deverá abranger conhecimentos teóricos e práticos, dando oportunidade ao aluno aprender e vivenciar seus fundamentos, compreender suas regras, bem como conhecer sua história e evolução.* (Paes, 2001, p. 40)

Dessa forma, o Esporte, além de trabalhar elementos fundamentais para os desenvolvimentos motor e cognitivo, pode oportunizar momentos adequados para a formação integral do(a) cidadão(cidadã). A sociabilidade, ou seja, a troca de experiências e conhecimentos entre as pessoas envolvidas, enriquece a "bagagem social", proporcionando uma visão avançada do Esporte, para além de uma consideração reducionista, que o enquadra como apenas uma prática física. Amparar um(a) companheiro(a), desafiar limites e superar obstáculos são alguns dos acontecimentos vivenciados durante a prática esportiva que corroboram essa perspectiva sociocultural do Esporte.

A Pedagogia do Esporte tem como finalidade facilitar e impulsionar esses objetivos, pois é a área responsável por refletir e desenvolver formas de se ensinar; assim, seu "objetivo é a reflexão, a sistematização, a avaliação, a organização e a crítica do processo educativo, por meio do esporte" (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009, p. 2). Neste processo de aprendizagem, os

referenciais teóricos técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural são de extrema importância, visto que são a base para o desenvolvimento da Pedagogia do Esporte.

Atualmente, muitos(as) alunos(as) em escolas, especialmente públicas, sofrem de grande vulnerabilidade social, tanto em seus ambientes familiares, quanto com relação à precarização do ensino público. Muitas vezes, poucas são as práticas educacionais a que as crianças têm acesso que possuem como objetivo o desenvolvimento de valores significativos para a vida em sociedade. Por esse motivo, consideramos que o referencial socioeducativo da iniciação esportiva (IE) é de grande valor, pois seu papel é justamente promover esse hábito social, alinhando as práticas em ambiente esportivo com as relacionadas ao cotidiano, promovendo relações interpessoais (CÔTÉ; GILBERT, 2009) e o desenvolvimento intrapessoal (DUARTE et al, 2017). Essa vivência importante do Esporte na escola para formação de cidadãos(cidadãs) tem estreita relação com as experiências que nós, autores, tivemos em nossa etapa escolar e nos impulsionaram a realizar esse estudo.

Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo discutir a importância do Esporte na Educação Física Escolar como ferramenta socioeducativa, a partir da reflexão sobre estratégias pedagógicas vivenciadas pelos pesquisadores em suas vidas escolares.

INICIAÇÃO ESPORTIVA, PEDAGOGIA DO ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A IE é fundamental para o desenvolvimento de atletas e de cidadãos(cidadãs). Isso pois é nesse momento que é possível mostrar à criança a importância do Esporte como ferramenta para o desenvolvimento de relações sociais. Essa tarefa não é simples: segundo Santana (2005, p. 8), a IE é “um fenômeno absolutamente complexo, permeado de unidades, de relações entre essas unidades, de imprevistos, de incertezas de casualidades de diferentes significados”.

Muitas crianças têm seu primeiro contato com o Esporte em ambiente escolar. Devido a isso, é importante que as aulas de Educação Física Escolar

sejam refletidas por seus(suas) professores(as), planejadas e constantemente reavaliadas, a fim de que os objetivos de ampliação das relações sociais e do desenvolvimento de valores sejam alcançados. Essas etapas devem considerar os conteúdos, as estratégias pedagógicas e as avaliações e envolver os diferentes referenciais discutidos pela Pedagogia do Esporte (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009).

Estes referencias norteiam os(as) professores(as) a programar suas aulas e atingir seus objetivos pedagógicos. O referencial histórico-cultural consiste em formalizar a história da modalidade, acompanhando suas regras e suas evoluções, sua influência cultural e seu poder midiático como espetáculo; sendo assim, é importante ferramenta para que os(as) alunos(as) tornem-se consumidores(as) e praticantes críticos(as) do Esporte. O referencial técnico tático traz o conhecimento relacionado às técnicas e às táticas das modalidades, conhecendo seus gestos específicos e formas de atuação em ambiente esportivo; ou seja, esse é o referencial da prática esportiva em si, “o que se vê”. Por fim, o referencial socioeducativo é o responsável por trazer questões atitudinais, relacionadas ao meio social em que os(as) alunos(as) estão inseridos(as), desenvolvendo valores como cooperação, autonomia, empatia, respeito, cooperação e coeducação.

Portanto, na Educação Física Escolar, o Esporte pode ser fomentador da educação integral (LEONARDI et al, 2014), mostrando ao(à) aluno(a) o seu papel crítico como cidadão(cidadã) (SCAGLIA, 1999). Entretanto, para que o Esporte seja um conhecimento emancipador e promotor de um ambiente em que uma convivência social desejável seja alcançada (MATURANA; REZEPKA, 1995), é de fundamental importância que as estratégias pedagógicas utilizadas por professores(as) aproximem alunos(as) de um contexto de discussão de valores e promovam ações que visem seu desenvolvimento pleno. Nesta abordagem, destacam-se as estratégias pedagógicas chamadas inovadoras (BENTO-SOARES, 2019), aquelas em que os(as) alunos(as) são ativos(as) em seu processo de aprendizagem. Esse tipo de estratégia pedagógica prevê a participação dos(as) alunos(as) em debates, pesquisas, desenvolvimento e resoluções de situações-problema, enfim, são propostas em que sejam

consideradas suas vozes nas aulas de Educação Física Escolar.

Assim, a discussão proposta por essa pesquisa é de suma importância para a formação dos(as) professores(as) licenciados(as) em Educação Física, uma vez que possuem como tarefa o oferecimento de ensino, vivência e aprendizagem do Esporte em ambiente escolar (PAES, 2001), a qual depende de suas abordagens pedagógicas. Sendo assim, essa pesquisa tem como motivação a partilha de experiências e a reflexão acerca do assunto, que pode colaborar para a formação de outros(as) professores(as) de Educação Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa e interpretativista, fundamentando-se no tipo descritivo (LAKATOS; MARCONI, 2003; TRIVIÑOS, 1987). Foi realizada por meio da técnica de estudo de casos qualitativos. Segundo Triviños (2003, p. 111), os estudos de caso têm como objetivo “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade determinada, em que os resultados atingidos podem permitir reformular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. Neste caso, tendo como base a análise de três relatos, preparados pelos três pesquisadores principais desse estudo, realizamos a técnica de estudo de casos múltiplos. Esta organização viabilizou discussões de casos específicos e dialogou com eventos ocorridos na sociedade.

Assim, foram analisados casos dos pesquisadores em suas vidas escolares, trazendo suas vivências na Educação Física Escolar, especialmente no que diz respeito à episódios que relacionam as estratégias pedagógicas utilizadas pelos(as) professores(as) de Educação Física, o objetivo percebido nas atividades, os valores envolvidos e a maneira como estes foram sentidos pelos pesquisadores, na época vivida. Os resultados foram registrados através de relatos de experiências, trazendo considerações relevantes sobre as vivências realizadas na infância, reflexões sobre as práticas atuais e questões sobre o ambiente social em que as aulas eram ministradas.

A análise de dados foi feita com o cruzamento das informações construídas com a literatura acadêmica, trazendo comparações com as práticas

atuais da Educação Física escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como discursos autorais da vida escolar dos autores, os relatos a seguir serão separados por situação vivida, embora suas análises sejam recorrentes.

Relato 1: Convertendo conflitos

"Um dos momentos marcantes que aconteceu durante minhas aulas de Educação Física Escolar ocorreu no período do ensino fundamental. Foi quando dois alunos se desentenderam na aula durante a prática da modalidade Futsal e acabaram se agredindo. O professor, no mesmo momento, parou a aula, chamou todos(as) os(as) alunos(as) para uma roda de conversa e apontou alguns aspectos importantes sobre empatia e companheirismo. Logo após, propôs uma atividade onde era necessário a cooperação de todos(as) os(as) alunos(as), para que todos(as) pudessem vencer. Ao final da aula, reuniu os(as) alunos(as) novamente e associou a conversa da roda com a atividade, mostrando aos(às) alunos(as) os conceitos atitudinais e valores. Visto isso pude aprender que "brigas" não levariam a lugar algum, levo esse aprendizado para toda a minha vida. "

Ao pensar a Educação Física Escolar e a educação de modo geral, é fundamental o entendimento de que a criança é um ser humano em formação e, como alguém de qualquer faixa etária, é um ser social e historicamente situado. A criança recebe diversas informações e influências externas, sejam elas de sua família, amigos, meios de comunicação e mídias sociais. Na sociedade atual, a valorização da vitória, tão instigada pelo mercado de trabalho, pelo ambiente das redes sociais e até mesmo pela forma como o Esporte é veiculado pelos meios de comunicação, têm gerado um sentimento de competição exacerbado entre as pessoas e também entre as crianças e os(as) adolescentes.

Todo este contexto invade, inevitavelmente, o ambiente escolar. Como

adulto(a) e mediador(a) dos processos educativos, o(a) professor(a) de Educação Física, juntamente com a entidade escolar, têm o papel de buscar sempre a perspectiva de contribuição para a superação das atuais relações sociais, no sentido de não reproduzir um sistema que aliena as pessoas, preservando o(a) aluno(a) da competitividade e do individualismo em exagero. Nas aulas de Educação Física, como já citado, o Esporte pode ser um conhecimento gatilho para a discussão desses aspectos.

A atitude do professor rememorado neste relato indica uma postura interessante por sua abordagem pedagógica. Ao dialogar com os(as) alunos(as) sobre a agressão no contexto da Educação Física Escolar, o professor expôs a importância das relações intrapessoal e interpessoal para a boa convivência e até mesmo para obter o êxito na atividade proposta. Com sua atitude, o professor deixou clara a relação de interdependência entre os(as) alunos(as) e incentivou a diminuição do sentimento de individualidade. Assim como destacado por Penney (2006), o senso de pertencimento de uma pessoa influencia a natureza de sua aprendizagem em ambiente esportivo, demonstrando um aspecto positivo dessa ação tomada no relato.

Assim, a estratégia pedagógica social da roda de conversa despertada pela prática esportiva pôde provocar a reflexão sobre os acontecidos na aula, o conflito e a atividade proposta, enaltecendo o conceito de empatia e companheirismo, valorizando a cooperação para a promoção do sentimento de pertencimento a um grupo, aspecto característico das práticas corporais e esportivas.

Relato 2: Missão de professor(a): “Quebra de paradigma!”

“Em determinada aula de Educação Física, durante o ensino fundamental, foram levantadas as seguintes questões pelos(as) alunos(as): “Por que a Dança tem que ser destinada exclusivamente ao sexo feminino? Os praticantes homens geralmente são homossexuais?”. O tema gerou um debate acalorado, entrando em questões de diferenças de gênero devido a uma visão

conservadora sobre a Dança para o sexo masculino. Coube à professora de Educação Física quebrar argumentos e tentar confrontar opiniões mostrando uma outra visão sobre o assunto.

Em uma aula posterior, todos(as) foram convidados(as) a um debate realizado com as mesmas perguntas e a professora ofereceu alguns textos bases para a argumentação de defensores(as) e acusadores(as). A conclusão desse trabalho pelos(as) alunos(as) foi que, através de um contexto cultural enraizado em nossa sociedade, esse cenário preconceituoso continuava entre todos(as). Posteriormente a esse debate, em uma feira de ciências, a professora conseguiu trazer um coreógrafo para ministrar aulas de Dança Contemporânea para todos(as) da escola, e, para a surpresa de todos os professores(as), grande parte dos(as) alunos(as) estava participando da atividade sem segregação nem ao menos qualquer ironia, todos estavam dançando e praticando a aula sem exceção. Essa vivência me fez perceber, à época, que todos somos iguais e a partir disso quebrar estereótipos impostos pela sociedade".

Muitos conceitos provenientes da cultura das sociedades, transmitidas pelos meios familiares principalmente, no período da infância, são constantemente reproduzidos em ambiente escolar. Dentre as temáticas socioculturais constantemente debatidas na Educação Física Escolar estão as discussões de gênero, muito sujeitas a essa situação.

Especialmente em decorrência do momento político vivido a nível mundial e nacional, de crescimento do autoritarismo em oposição a luta das desigualdades e da democracia (MAGRI, 2020), opiniões patriarcais sobre a divisão de tarefas domésticas, responsabilidades e representatividade financeira são frequentes, inclusive em idade escolar, quando "o gênero mostra-se um determinante importante para a construção da concepção de adolescência" (OZELLA; WANDA, 2008). Determinados comportamentos como os debatidos, inclusive, tendem a influenciar a ação pedagógica de muitos(as) professores(as), que, por acreditarem que o espaço social onde os(as) alunos vivem "pode determinar de maneira significativa os conteúdos e procedimentos

metodológicos a serem administrados e aplicados" (SIMARELLI, 2019, p. 61), podem reproduzir a lógica social vigente nas aulas de Educação Física Escolar.

Os conteúdos das aulas de Educação Física Escolar, entretanto, podem contribuir consideravelmente para desmitificar dogmas e paradigmas que são recorrentes em diferentes ambientes, especialmente relacionados ao corpo e ao movimentar-se. As estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas podem ser significativas para debates que ainda atualmente constituem tabus na sociedade, como o debate e a oficina oferecidos pela professora de Educação Física e por seu convidado, citados nessa reflexão.

O debate, estratégia pedagógica inovadora por seu cunho social (BENTO-SOARES, 2019), auxiliou para o conhecimento por parte dos(as) alunos(as) de outras opiniões e criação de senso crítico, questionando práticas realizadas e princípios culturais transmitidos em ambiente familiar. Em um segundo momento, a presença de um coreógrafo foi essencial para que houvesse um conflito de valores, mostrando uma situação contrária ao que muitos(as) alunos(as) tinham como certa. Dessa forma, a presença de um modelo contrário ao pensamento vigente foi estratégia pedagógica interessante para a apresentação de um espaço de autorrespeito e respeito ao(à) próximo(a) (MATURANA; REZEPKA, 1995) diferente do conhecido previamente pelos(as) alunos(as).

Relato 3: A regra do jogo

A escola em que sempre estudei era de pequeno porte ou, como dizíamos, uma "escola de bairro". Dentre os bairros que abrangia, alguns eram extremamente perigosos e reuniam muitas famílias desorganizadas e em conflitos. Na minha sala, havia algumas crianças que infelizmente viviam em situações como essas. Era nítido que elas viviam sem regras; por sinal, esse era um conceito muito distorcido e que foi amplamente trabalhado pelo professor de Educação Física. Esse professor era bastante exigente e rígido com as regras e combinados e para que os(as) alunos(as) pudessem participar dos jogos era necessário cumprir regras pré-estabelecidas pelo professor em

concordância com todos(as) os(as) alunos(as). Assim, todos(as) se sentiam importantes fazendo parte do grupo e da realização das atividades. Pude perceber, mesmo naquela época, que aquelas crianças que não tinham respeito aos combinados em outros contextos começaram a aprender os conceitos de liderança e de respeito a partir das aulas de Educação Física. Esse relato trago com bastante carinho, pois ele me ajudou muito na minha formação como cidadão, me sinto grato até os dias de hoje.

O caso relatado tem como foco o referencial técnico-tático da Pedagogia do Esporte. Entretanto, é clara a relação desse referencial com o socioeducativo, dada sua transferência para outros contextos (RODRIGUES; DARIDO; PAES, 2013). Essa potencialidade do ensino do Esporte pôde ser aproveitada pelas estratégias pedagógicas empregadas pelo professor, especialmente dedicadas ao compartilhamento das responsabilidades da condução dos jogos. Uma vez que a criação das regras e combinados era coletiva, os(as) alunos(as) puderam compreender de forma particular a lógica das práticas esportivas. Wikeley e Bullock (2006) sugerem que os(alunos) podem, inclusive, ter melhor aprofundamento no conhecimento de acordo com sua motivação ou nível de interesse em uma modalidade, muitas vezes impulsionado pela sensação de pertencimento e de valorização em um espaço social.

A postura dos(as) professores(as) de Educação Física Escolar como modelos (CÔTÉ, 2006), referências de postura social e de promoção de espaços de convivência desejáveis, é fundamental para a mudança da perspectiva instrumental do Esporte, ainda muitas vezes veiculada na sociedade brasileira, demonstrando sua possibilidade educativa. De acordo com Wikeley e Bullock (2006), o papel dos(as) mediadores(as) esportivos deve mudar entre ser o "especialista no conhecimento" para ser o "gerente da aprendizagem", isto é, a relação entre professor(a) e alunos(as) deve evoluir da dependência a uma interdependência que dá sentido à natureza colaborativa dessa interação. Além disso, como ressaltam Ferreira, Galatti e Paes (2005, p. 128), o(a) treinador(a) e, acrescentamos, o(a) professor(a) de Educação Física

Escolar, deve

> *[...] estar atento em promover intervenções positivas; ter a participação, a cooperação, a coeducação, a emancipação e a totalidade como princípios; buscando, assim, valer-se da pedagogia do esporte já discutida e não da simples administração da prática esportivizada.* (Ferreira, Galatti e Paes, 2005, p. 128)

Com isso, o reconhecimento do papel social do Esporte e das aulas de Educação Física Escolar é relevado e pode contribuir para o desenvolvimento pleno dos(as) alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o Esporte pode ser uma grande ferramenta para o desenvolvimento humano, pois suas práticas, se trabalhadas a partir de estratégias pedagógicas que incentivem as relações sociais de reciprocidade, podem ser amplas e possuir diversas possibilidades de aplicação. Dessa forma, pode, tanto no alto rendimento esportivo quanto em ambiente escolar, auxiliar no desenvolvimento de valores como a cooperação, a coletividade e a cidadania. Sabemos que toda vivência e prática educa e que a Educação Física pode ser uma das vias que possibilitam a educação entre as mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, cabe aos(às) professores(as) se utilizarem de estratégias pedagógicas que incentivem o desenvolvimento de relações sociais mais justas, igualitárias e que promovam valores, competindo a esses(as) educadores(as) manipular as diferentes variáveis dos planos de aula para essa finalidade. Os relatos apresentados puderam exemplificar ferramentas eficazes para obtenção dos objetivos distintos, adequando ao cenário às seguintes indagações: “educar para quê?”, “educar para quem?” e “como educar?” (LEONARDI et al., 2014). Considerando o contexto em que os relatos foram escritos, evidenciamos a intervenção dos(as) professores(as) perante situações adversas e muitas vezes não condizentes com a proposta da aula, a partir de diferentes estratégias pedagógicas.

Para tanto, a formação inicial em Licenciatura em Educação Física deve figurar como espaço de debates e co-construções de conhecimentos sobre os

diferentes referenciais da Pedagogia do Esporte e, especialmente, sobre as formas de ensinar, as estratégias pedagógicas. A partir do reconhecimento de que o modo como os diferentes conhecimentos podem ser construídos influencia a relação dos(as) alunos(as) entre si e com professores(as), as aulas de Educação Física Escolar podem ser ministradas de maneira mais interessante. Por isso, Cassidy, Jones e Potrac (2009) afirmam que bons(boas) treinadores(as) e professores(as) avaliam e raciocinam sobre suas ações, estão atentos(as) antes, durante e após os eventos e refletem sobre seus planos, ações e consequências. Isso é importante para que haja compreensão de conceitos culturais, sociais e educacionais. Considerando todos esses aspectos, o Esporte poderá contribuir para a formação de alunos(as) de modo que os conhecimentos acumulados através da prática se concretizem em outras esferas da vida (MACHADO; GALATTI; PAES, 2012).

Este texto pode, portanto, ser um ponto de partida para reflexão de professores(as) de Educação Física Escolar, e, principalmente, consistiu em um momento de formação dos próprios autores, de reflexão sob a ação de seus(suas) professores(as) da adolescência. Assim como direcionam Gilbert e Trudel (2005), estabeleceu-se em um momento de reflexão após a ação (reflection-on-action) e contribuindo, portanto, para nossa formação enquanto futuros professores.

REFERÊNCIAS

BENTO-SOARES, Daniela. **Formação de treinadores(as) de Ginástica para Todos no mundo:** uma análise de programas de federações nacionais. 2019. 294 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

CASSIDY, Tania; JONES, Robyn Loyd; POTRAC, Paul. Understanding Sports Coaching – The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice. 3rd edition. New York: Routledge, 2009.

CÔTÉ, Jean. The Development of Coaching Knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, n. 3, p. 217-222, 2006.

CÔTÉ, Jean; GILBERT, William. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n.3, p.307–323. 2009.

ISSN 1679-8902

DUARTE, Tiago; CULVER, Diane; TRUDEL, Pierre; MILISTETD, Michel. Desenvolvimento profissional de treinadores paralímpicos: evidências no contexto canadense. In: GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar; PAES, Roberto Rodrigues (orgs). **Desenvolvimento de Treinadores e Atletas.** Pedagogia do Esporte, v1. Campinas: Editora Unicamp, 2017. p. 63 – 84.

FERREIRA, Henrique Barcelos; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol**.** In: autores do livro. **Pedagogia do esporte:** contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, 123-136.

GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. Reflection in Model Youth Sport Coaches. **The Physical Educator**, v. 62, n. 1, p.32-43, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONARDI, et al. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, ago. 2014.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. **Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais:** reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. Motrivivência, Florianópolis, v. XXIV, n. 39, p. 164-176, 2012.

MAGRI, Caio. **Racismo no esporte**. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/caio-magri/2020/09/27/racismo-no-esporte.htm, acesso em 29 out 2020.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. **Formacion humana y capacitación**. Santiago: Dolmen, 1995.

NICOLAU, Paula Simarelli. **Treinadores e treinadoras esportivos de jovens em contextos de projetos sociais: reflexões acerca de seus conhecimentos e desenvolvimento profissional.** 2019. 61. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

OZELLA, Sergio; DE AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, p. 97-125, 2008

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

PAES, Roberto Rodrigues; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B**. Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PENNEY, Dawn. **Coaching as teaching:** new acknowledgements in practice. In:

Jones, Robyn Loyd (Org). The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching. Nova Iorque: Routledge, 2006. p. 25-36.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina; PAES, Roberto Rodrigues. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, 2013.

SANTANA, Wilton Carlos. **Pedagogia do esporte na infância e complexidade**. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 01-22.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina.** 1999. 242. f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WIKELEY, Felicity; BULLOCK, Kate. **Coaching as an educational relationship.** In: Jones, Robyn Loyd (Org). The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching. Nova Iorque: Routledge, 2006. p. 14-24.

SOBRE OS AUTORES

Breno Leoni Barbosa
Graduando em Educação Física e estagiário no Departamento de Esportes e Lazer da Prefeitura Municipal de Jaguariúna.
E-mail para contato: brenoleonibarbosa@gmail.com

Gabriel Diola Martins de Oliveira
Graduando em Educação Física e estagiário no Departamento de Esportes e Lazer da Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Posse.
E-mail para contato: gabriel.dmo95@gmail.com

Lucas dos Santos Vieira
Graduando em Educação Física e estagiário no Departamento de Esportes e Lazer da Prefeitura Municipal de Artur Nogueira.
E-mail para contato: lucasvieira9890@gmail.com

Daniela Bento-Soares
Professora Doutora do Centro Universitário UniEduk.
E-mail para contato: daniela.bento@prof.unieduk.com.br

ISSN 1679-8902

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – UMA REVISÃO DA LITERATURA

Autism Spectrum Disorder in Physical Education at School – A Literature Review

ARANTES, Márcio Carlini
Centro Universitário Max Planck

GARCIA, Rosângela Mendes
Centro Universitário Max Planck

PAULA, Mayra Poliana Eloy de
Centro Universitário Max Planck

SOBRINHO, Jobson José
Centro Universitário Max Planck

BERGAMO, Luiz Guilherme
Centro Universitário Max Planck

Resumo: Os alunos em inclusão escolar desafiam a escola de maneira geral devido à especificidade de suas necessidades. Diante de algumas situações observadas em estágio nos despertou interesse o atendimento dado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que por apresentarem distúrbios neurológicos associados ao comportamento, comunicação e socialização demandam um trabalho integrado de vários profissionais. O propósito de nossa pesquisa foi compreender melhor o Transtorno do Espectro do Autismo, as necessidades do aluno autista, entender o papel a inclusão, saber se o Profissional de Educação Física tem uma preparação específica e que metodologias utilizam em suas aulas. A análise foi fundamentada em pesquisa bibliográfica selecionando práticas pedagógicas da Educação Física incluindo a utilização de esportes fora da escola que tenham demonstrado evolução em pelo menos uma das dificuldades desses alunos, sejam elas na parte motora, de comunicação ou ainda no âmbito social. Os dados levantados apontam práticas com resultados positivos, porém a quantidade de investigações sobre o tema ainda é pequena. Alguns Profissionais de Educação Física se sentem despreparados e apresentam dificuldades para identificar ou adaptar uma metodologia que permita a participação efetiva do aluno com autismo e que promova melhorias em sua condição.

Palavras chaves: Autismo; Inclusão escolar; Educação Física Escolar.

Abstract: Students in school inclusion generally challenge the school because of the specificity of their needs. Given some situations observed in internship, we were

ISSN 1679-8902

interested in the assistance given to students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) who, due to neurological disorders associated with behavior, communication and socialization, demand the integrated work of several professionals. The purpose of our research was to better understand Autism Spectrum Disorder, the needs of autistic students, understand the role of inclusion, whether the Physical Education Professional has a specific preparation and what methodologies they use in their classes. The analysis was based on bibliographic research selecting pedagogical practices of Physical Education including the use of sports out of school that have demonstrated evolution in at least one of these students difficulties, whether in the motor part, communication or even in the social field. The data collected indicate practices with positive results, but the amount of research on the subject is still small. Some Physical Education Professionals feel unprepared and have difficulty identifying or adapting a methodology that allows the effective participation of students with autism and promotes improvements in their condition.

Keywords: Autism; School Inclusion; School Physical Education.

INTRODUÇÃO

As dúvidas que permeiam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) são muitas e há uma percepção de aumento no número de casos principalmente no que diz respeito à inclusão escolar. Sem pesquisas estatísticas sobre o assunto não é possível afirmar se o crescimento é real.

O TEA é caracterizado por disfunção neurológica que pode acometer a comunicação, a socialização e o comportamento que pode ser restritivo ou repetitivo de maneira isolada ou associando essas capacidades (KLIN, 2006)

A inclusão escolar colocou luz sobre o tema evidenciando a carência do entendimento sobre as pessoas que tem necessidades diferentes da convencionadas “normais”. Há avanços na legislação e as escolas trilham um caminho ainda tortuoso e muito lento à procura de adequações que satisfaçam essa demanda e que respondam satisfatoriamente às exigências desse público.

Ao realizar estágio em escolas notamos que por vezes as dúvidas e anseios que enfrentamos ao nos depararmos com esse aluno são também partilhados pelos professores que já atuam nas escolas.

Esses questionamentos nos levaram a optar pela pesquisa de informações mais aprofundadas através de uma revisão bibliográfica, no que diz respeito aos meios

pedagógicos que têm sido utilizados por professores de Educação Física em escolas onde há alunos de inclusão com TEA.

Buscamos com essa pesquisa compreender as necessidades das pessoas com TEA e selecionar práticas pedagógicas que tenham demonstrado evolução em pelo menos uma das dificuldades desse aluno seja na parte motora, de comunicação ou ainda, social.

Metodologia

O método usado para essa pesquisa exploratória foi uma revisão bibliográfica e documental incluindo artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso. O procedimento para coleta de dados se deu através das bases de dados Scielo e Google acadêmico, livros e revistas especializadas.

Cada um dos autores ficou responsável pelo levantamento e realização do fichamento de 16 artigos/trabalhos, totalizando 64 obras, sobre quatro pilares: 1) o Transtorno do Espectro do Autismo; 2) suas leis e diretrizes; 3) inclusão na Educação Física Escolar e 4) a atuação de professores de Educação Física na inclusão desses alunos e aplicações pedagógicas que buscam melhoria no desenvolvimento de alunos com TEA.

A seleção inicial foi pelas publicações em português, sem delimitação do ano de publicação, seguida pelo título, e da avaliação do resumo através das palavras chaves autismo, inclusão escolar e educação física escolar que possibilitaram delimitar a pesquisa de acordo com nossos objetivos.

REVISÃO DE LITERATURA

1. Transtorno do Espectro do Autismo

A definição para a palavra autismo vem do grego (autós) que significa “por si mesmo” e foi utilizada para nomear o comportamento de isolamento característico de pessoas com autismo. Atualmente este termo foi substituído para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pertencente à categoria do Transtorno Invasivo do

ISSN 1679-8902

Desenvolvimento, por acometer o desenvolvimento de mais de um dos aspectos que envolvem a capacidade de interação social.

Os médicos Léo Kanner e Hans Asperger que identificaram o autismo, nos anos 40, por meio de pesquisas tentavam compreender o transtorno:

> *O transtorno autista foi apresentado pela primeira vez em 1943, por Leo Kanner, num trabalho intitulado "Distúrbios autísticos do contato afetivo" (Autistic disturbances of affective contact), no qual descreveu onze casos e oito meninos e três meninas, que apresentavam como sintoma principal o isolamento social. Evidencia nesse relato, que desde 1938 tem observado esses sujeitos e faz uma descrição minuciosa das características observadas em cada criança, enfatizando nas discussões que "o distúrbio fundamental mais surpreendente, "patognômico", é a incapacidade destas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas". (KANNER, 1997, p. 156 apud MARTINS, 2013).*

Kanner propôs que o distúrbio autístico do contato afetivo era uma psicose da criança e investigou inúmeras causas para o transtorno autístico (VASQUES, 2009 apud MARTINS, 2013).

O conceito de Autismo continua a ser investigado e sofre alterações, segundo a American Psychiatry Association (APA, 2002), o autismo é um distúrbio que acomete desenvolvimento neurológico e o indivíduo apresenta dificuldades nas áreas sociocomunicativas e comportamentais desde a infância, esses comportamentos podem ser fixos ou repetitivos. A definição para a Autism Society of America (ASA, 2006) é um desenvolvimento inadequado manifestado durante toda à vida de maneira grave.

Em 1980 o autismo deixa de ser considerado um tipo de psicose infantil e passa a ser entidade clinica distinta, material publicado na 3º edição do "Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III)" e mesmo com esse reconhecimento, ainda existe abordagem que o considere na perspectiva de psicose.

Outras perspectivas acerca do são descritas por vários autores e citamos alguns como Gadia, Tuchman e Rotta (2004) apud Lima (2017), que o definem pela carência de interação e comunicação, por idiossincrasia repetitiva, repertório lacônico de interesses e atividades, sendo esses identificados com idade anterior aos três

ISSN 1679-8902

anos. O indivíduo com autismo pode apresentar um desenvolvimento significativo na comunicação verbal, alfabetização, interação social, entre outras habilidades, dependendo do tratamento adequado para cada caso e do grau e intensidade comprometida nessa pessoa.

Segundo o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais) fazem parte do Transtorno Globais do Desenvolvimento a Síndrome de Asperger, Transtorno do Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e o próprio Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Segundo o DSM-V (Diagnostic and statistical manual of mental disorders), esses transtornos deixam de ter diagnósticos próprios e passam a ter diagnósticos do TEA, com exceção da Síndrome de Rett que passa a ter sua própria entidade e recebe diagnóstico próprio.

De acordo com Buxbaum e Baron-Cohen (2013) apud Martins (2013) há uma modificação na nomenclatura, passando a ser classificado como: Transtorno do Espectro do Autismo e passa a ser diagnosticado com base em dois pontos: o domínio da comunicação e dos interesses fixados e as atividades repetitivas, além da classificação da idade, dizendo que podem surgir em qualquer período da infância, modificação publicada no manual da DSM-V na nova edição.

> *Em 2013 a American Psychiatry Association APA apresentou uma nova versão do Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders – DSM V que aponta que os indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA) apresentam sintomas que começam na infância e comprometem a capacidade do indivíduo no seu dia a dia, sendo apresentado o diagnóstico que indica: déficit de comunicação, de interação social, alterações de comportamentos emocionais, diminuição das expressões faciais e da comunicação não verbal, fixação em objetos e aumento do estimulo sensorial (LIMA, 2017).*

O diagnóstico não é simples, pois não há um exame laboratorial que comprove o TEA, podem ser realizados testes psicológicos e uma avaliação do comportamento, no que corrobora Marian Lebayer (1995) apud Martins (2013), ao afirmar que o autismo é diagnosticado em quatro sintomas básicos: o isolamento, distúrbio de comunicação, irritabilidade associados à idade de surgimentos.

1.1. **Diferenças entre os Principais Transtornos Globais**

1.1.1. **Autismo**

A criança demonstra dificuldade na interação social e na comunicação (atraso ou ausência de linguagem), comportamento repetitivo, interesse por rotinas e assuntos específicos. Manifesta-se antes dos três de idade. É diferenciado por apresentar limitações no âmbito da comunicação, interação social e nos jogos imaginativos ou simbólicos (KLIN, 2006).

1.1.2. **Síndrome de Asperger**

Apresenta prejuízo persistente na interação social com desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento. O diagnóstico se dá entre os três e cinco anos. Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos seis anos. Podem não apresentar dificuldades aparentes na cognição, na curiosidade pelo ambiente na infância, no comportamento adaptativo, e na linguagem (MAGALHÃES, 2018)

1.1.3. **Transtorno Desintegrativo da Infância**

Desenvolvimento inicial normal que começa a regredir entre os dois e 10 anos atingindo a comunicação, o relacionamento social e as habilidades motoras. Sendo mais incomum do que o Autismo.

Ainda não é possível explicar o autismo de forma específica, principalmente as causas desse transtorno, apesar de inúmeras pesquisas:

> *Aliás, talvez devêssemos deixar de pensar em "causas" e tentar entender os TEA (Transtorno do Espectro do Autista) como condições multifatoriais que surgem quando um determinado indivíduo é exposto a três tipos de eventos: o período crítico no desenvolvimento cerebral, vulnerabilidade subjacente e estressor externo (SCHWARTZMAN, 2011, p.40 apud MARTINS, 2013).*

ISSN 1679-8902

No Brasil não há uma pesquisa sobre TEA, porém segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) estima-se que 1% da população brasileira é acometida pelo autismo, cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos, normalmente aparece nos três primeiros anos de vida, quatro vezes mais comuns em indivíduos do sexo masculino do que no feminino (PAIVA JÚNIOR, 2019).

O tratamento visa expandir as capacidades do autista em todos os sentidos, porém, esse resultado pode ser dificultado por demandar uma equipe multidisciplinar incluindo psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, pedagogia, terapia ocupacional, psiquiatria e outros profissionais dependendo das necessidades do autista resultando em um custo elevado e trabalhoso no deslocamento.

2. Legislação e a Estrutura Escolar

A inclusão escolar é uma das políticas que promove o acesso à educação e cidadania para todos os alunos no âmbito escolar, as conferências internacionais buscam há muitos anos normatizar esse processo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU de 1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU de 1959), a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO de 1990), a Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação (UNESCO de 1994) proclamam os direitos do homem e dentre eles o acesso à escola regular como direito de indivíduos com necessidades especiais.

Tratando-se do processo de inclusão escolar no Brasil, a Constituição Federal de 1988 o considera em seu Art. 208, inciso III, como dever do estado. Ainda em seu art. 203, estabelece que “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição a seguridade social”. Mais adiante, acrescenta: “(...) a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração comunitária” (BRASIL, 2007).

Existe certa confusão com os termos, inclusão e integração escolar como se fossem sinônimos, quando na realidade existe uma diferença nessas terminologias. Serra (2004) acredita que a integração insere o sujeito na escola esperando uma

ISSN 1679-8902

adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros.

Tradicionalmente a Educação Especial sempre foi realizada em um ambiente especializado e com tratamento diferenciado, o que levou a dois sistemas de educação: Regular e Especial. Algumas escolas entendiam que o simples ato de matricular o aluno já representava uma maneira de realizar a inclusão, quando na verdade esse fato vai muito além da simples matrícula, envolve uma série de medidas que só alcançam o sucesso quando ocorre a aprendizagem e integração desse indivíduo na sociedade.

Com o intuito de aprimorar esse atendimento e promover a inclusão, outras leis surgiram para nortear esse processo dentre essas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.394, de 20 de dezembro de 1996 destaca que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser preferencialmente em classes regulares e em todos os níveis e etapas do ensino (BRASIL, 1996). A partir da LDB o processo de inclusão escolar passou a ser encarado como um processo irreversível e fundamental que necessitaria de estrutura adequada atendendo a todos os indivíduos com necessidades especiais no ambiente escolar, incluindo os alunos com TEA.

Uma forma de auxiliar a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola é o AEE – Atendimento Educacional Especializado que de acordo com o Decreto n° 6571, de 2008, é definido como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL apud GODINHO & TEODORO, 2016).

Visando atender às necessidades dos alunos portadores do TEA, em dezembro de 2012 o governo federal promulga outra Lei, de nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garantindo o acesso do autista à educação e ao ensino profissionalizante, como também incentiva à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento aos autistas (BRASIL, 2012). Essa mesma lei prevê, sempre que se fizer

ISSN 1679-8902

necessário, a instituição tem a obrigação de disponibilizar um acompanhante especializado para prover o suporte para esse aluno.

Algumas estratégias fundamentais para o sucesso dos programas de inclusão voltados a alunos com TEA visam minimizar interferências externas entre elas, a adequação física do ambiente escolar que vai receber esses alunos e também o AEE que realiza em conjunto com o professor da sala regular ações individualizadas, através da atuação de um tutor especializado com o intuito de facilitar o processo de inclusão. Para Caneda e Chaves (2015), o tutor tem o papel de mediar as questões de vínculo com o professor, auxiliando-os no estabelecimento de dinâmicas que facilitem o processo de aprendizagem, pois aí se integram os aspectos afetivos e cognitivos.

O AEE deve ser realizado no contra turno escolar e preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, essas salas são ambientes com equipamentos mobiliários, didáticos e pedagógicos voltados a esses alunos com objetivo de contribuir com a inclusão escolar, bem como, garantir o acesso, participação e aprendizagem desses indivíduos. A Nota Técnica nº 24 dispõe que o planejamento e a organização do AEE devem considerar as características individuais de cada estudante, com a elaboração do plano de atendimento com vistas a eliminar barreiras que dificultem ou impeçam a interação social e a comunicação (BRASIL, 2013 apud BARBOSA & FUMES, 2016).

Outro tópico fundamental para o sucesso desse programa é o aspecto organizacional e estrutural da escola que acaba não sendo alvo das diretrizes oficiais gerando algumas limitações ao trabalho de inclusão. Assim o estudo de Glat e Pletsch (2012) apud Barnosa & Fumes (2016), reafirma que a atual política de educação inclusiva se insere num ambiente amplo, que possui implicações de ordem estrutural, organizacional, de recursos humanos, entre outros que, por vezes, não são cogitadas nas diretrizes oficiais. Tratando-se das adequações físicas do ambiente sugere que as salas de aula contenham um número reduzido de alunos, exponha informações claras sobre o que é esperado naquele espaço, fácil acesso aos objetos de que fará uso, o trajeto que o aluno deverá realizar pode ser delimitado de maneira que fique claro para o aluno onde inicia e termina sua área de trabalho e, por fim, minimizar distrações

ISSN 1679-8902

visuais e auditivas possibilitando que o aluno se atente ao conceito e não aos detalhes.

Segundo Lemos (2016) após analisarem criticamente alguns materiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), destacaram que estes materiais são apresentados de forma vaga e pouco contextualizada. Conforme as autoras, esses materiais precisariam ser acompanhados de orientações sobre ações e habilidades que o professor deve apresentar para criar condições de aprendizagem para os alunos, a falta de clareza em relação aos materiais publicados pelo MEC se estende a várias questões relacionadas à inclusão, pois há uma distância entre os aspectos legais e os aspectos práticos.

Reforçando essas necessidades Praça (2011) apud Godinho & Teodoro, (2016), destaca que o papel da escola, é de se adaptar para atender às especificidades destes alunos, para isso são necessárias mudanças na estrutura e no funcionamento da escola, na formação dos professores e nas relações família-escola.

A escola e a família juntas têm caráter importantíssimo e devem ter consciência do seu papel transformador na vida desses alunos, realmente os inserindo na sociedade. Barbosa (2008) apud Godinho & Teodoro (2016) complementa que as entidades socialmente construídas precisam estar conscientes de seu papel, sendo atuantes do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos, de modo que eles sejam autônomos, críticos e preparados para viver em sociedade.

Podemos concluir que os aspectos legais e estruturais necessários para o processo de inclusão escolar dos alunos portadores do TEA vêm sendo amplamente discutidos e desenvolvidos a fim de proporcionar as melhores condições para o atendimento desses alunos, agora cabe ao governo, instituições escolares e familiares o compromisso de garantir todo o suporte para que esse aluno seja incluído no ambiente escolar e a partir daí consiga desenvolver suas potencialidades tendo acesso à sua cidadania.

3. A Inclusão Escolar do Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo

O objetivo da escola inclusiva mira na igualdade de direto e de acesso a todos os alunos dentro de suas singularidades. A escola precisa de um preparo que inicia na estrutura física do ambiente escolar e se prolonga por toda sua equipe profissional.

ISSN 1679-8902

Em casos onde não haja uma solicitação de inclusão, a situação desafia não só o Profissional de Educação Física, mas a escola como um todo. Em seu trabalho, os professores têm papel fundamental de identificar e relatar aos pais quaisquer dificuldades ou necessidades na criança e essa abordagem facilita o diagnóstico precoce aumentando a capacidade de desenvolvimento do aluno.

Ao receber um diagnóstico os pais, a escola e sociedade recebem um direcionamento no que diz respeito à conduta a ser tomada para entender as necessidades da criança, elaborar o plano pedagógico e proporcionar a sua autonomia.

Como o transtorno do Espectro Autista envolve alterações do comportamento e diferentes graus de desenvolvimento, todas as suas necessidades e potencialidades torna-se indispensável observar cada aluno em sua particularidade. No que corroboram Karagiannis e Stainback (1999) apud Camargo & Bosa (2009), ao mencionarem que mesmo que o aluno com autismo não acompanhe o currículo educacional de maneira satisfatória ainda assim terá o benefício da convivência social. Experiências sociais possibilitam o desenvolvimento emocional, cognitivo e comportamental, pois quando vivenciamos ou assistimos situações podemos refletir sobre o nosso comportamento.

Outro aspecto importante na inclusão é o atendimento especializado, tendo em vista que o tempo de aprendizagem difere de outros alunos e por vezes faz uso de materiais especiais.

Consta na Política Nacional de Educação Especial (2008):

> *O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.*

ISSN 1679-8902

Podemos realçar a função de via de mão dupla que exerce a Educação Especial que auxilia a escola na recepção do aluno e aproxima o aluno da educação comum.

Para Silva Júnior (2012), trabalhar com as crianças com TEA formas que as ajudem a se desenvolver de maneira ampla é importante, principalmente, porque o transtorno dessa criança afeta o seu desenvolvimento motor, cognitivo e social, então as estratégias que venham a ser trabalhadas com elas podem ajudar a melhorar seu desenvolvimento.

Segundo Cidade e Freitas (2002):

> *É importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas. Evidenciou-se o fato de que os professores estão à procura do conhecimento para conseguir passar as atividades adequadas para seus alunos, porém eles buscam individualmente.*

De acordo com Monte (2004), existem três pontos fundamentais para o sucesso da inclusão do aluno autista, o primeiro é a inserção do em uma sala que contenha alunos com idades cronológicas semelhantes. Segundo, o nível de desenvolvimento também deve ser próximo ao dele. E por fim, evitar problemas de comportamento no ambiente que comprometam a convivência dessa criança.

Compreende-se que para que haja uma verdadeira inclusão é necessário que o professor, a gestão escolar e o governo promovam as condições necessárias. Entre essas condições podem ser citadas a infraestrutura adequada, os cursos de formação continuada, os materiais necessários e o acompanhamento profissional adequado. Pois, não se pode pensar em inclusão sem antes levar em consideração que é na escola que os conhecimentos sistematizados são socializados aos alunos, isso nos remete a ideia de que incluir verdadeiramente requer a garantia de acesso ao conhecimento de acordo com as possibilidades sociais e cognitivas dos alunos.

Essa escola visa possibilitar tanto aos docentes quanto aos alunos condições de buscar conformidade para a sociedade objetivando uma realidade mais justa,

ISSN 1679-8902

menos perturbada e preconceituosa. Vislumbrando uma educação que de fato materializa um dos direitos humanos, exposto na Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão: “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos” (OMS, 2004).

A respeito do conceito da Educação Física, segundo Soares et al. (1992) diz que:

> *[...] a Educação Física é uma prática pedagógica que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.*

Sendo assim, a Educação Física como componente curricular e tendo como base atividades motoras e pedagógicas, torna-se um meio de promoção da aprendizagem da “criança com deficiência”, inclusive as crianças e os adolescentes autistas, favorecendo o desempenho educacional e motor da criança, relacionando-se com a área psicopedagógica no processo de ensino-aprendizagem das mesmas, provocando, assim, uma modificação no desenvolvimento cognitivo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

4. **Abordagem Pedagógica do Professor de Educação Física**

A inclusão escolar está presente na Constituição há anos, mas o processo de adaptação do sistema escolar é lento e para o professor de Educação Física (EF) não é diferente, ele precisa se preparar para receber e melhor conduzir o ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista principalmente porque a EF tem um histórico em que há a valorização do belo, eugenista, higienista e a esportivização, ou seja, uma conduta excludente de pessoas que não seguem os padrões impostos pela sociedade.

Embora exista um crescente número de pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são poucas as publicações que apresentam um direcionamento pedagógico para esses alunos. Esse fato está atrelado, em partes, à

especificidade dos indivíduos que podem apresentar diferentes graus e tipos de limitações o que demandam uma abordagem personalizada e individual.

O pesquisador francês do TEA, Delion (2017) relata sua opinião sobre importância do ensino para alunos autistas: “o educativo sempre, o pedagógico se possível e o terapêutico se necessário”, ele acredita que a melhor maneira de auxiliar o autista é promover a interação dos pais, escola e clínica no sentido de complementar as ações.

Da mesma forma Martins (2013) acredita que o sistema educacional inclusivo deveria ser despido das classificações “normal” e “especial” aceitando a multiplicidade humana e tratando cada indivíduo de maneira única.

Ao nos basearmos nas teorias do desenvolvimento de Galhahue ou Vygotsky sabemos que existe uma fase maturacional do movimento que se dá de acordo com o estímulo, o ambiente e a faixa etária ficam mais evidente que o desenvolvimento acontece de maneira única para cada indivíduo.

Para Bracht (2011) apud Siqueira (2011) a EF é uma prática pedagógica na temática de atividades expressivas corporais configurando a cultura corporal complementando o processo de construção da cidadania, através do diálogo e da reflexão formando indivíduos críticos.

Sendo assim, o papel da Educação Física não se resume à aceitação (integração) desse aluno, visto que, na maioria dos casos os próprios alunos da turma acabam por nos surpreender quando aceitam o colega de inclusão de forma natural. Essa ação tampouco será adaptativa, pois o professor de Educação Física irá observar o aluno com TEA, identificar suas necessidades e disponibilizar meios para que ele desenvolva movimentos mais precisos, diminuindo movimentos repetitivos e gerando autonomia.

Em uma pesquisa realizada por Souza e Pich (2013), os resultados mostraram que os professores de EF não se sentiam preparados para lidar com a inclusão, seja porque atuam como treinadores ou porque têm um conhecimento empírico para realizar adaptações, as aulas se dão por tentativa e erro.

No que tange a formação profissional, Mendes (2019) apud Nunes (2019) defende a obrigatoriedade da disciplina de Educação Especial nas Licenciaturas, já

ISSN 1679-8902

que a inclusão é uma realidade que está presente nas escolas e que na maioria das vezes o professor não está preparado para receber. Essa disciplina atualmente é mais facilmente encontrada na educação continuada como especialização ou na pós-graduação.

Ao buscar a literatura o professor pode compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e utilizar alguns estudos sobre educação inclusiva. Outra forma de se atualizar é procurar as parcerias colaborativas que visam proporcionar uma relação de troca de informações sobre o comportamento e preferências dos alunos bem como seus avanços nas diferentes áreas da aprendizagem para o incentivo da repetição e fixação de atitudes positivas e autônomas.

O ensino precisa enfatizar as possibilidades da criança e não suas limitações. Promover a interação social permitirá que antes de enxergar um autista possamos vislumbrar uma pessoa que tem aspirações e dificuldades. Precisamos nos colocar à disposição e com intenção de compreender suas necessidades. Siqueira (2011) entende que a modificação no âmbito escolar não pode ser simplesmente uma atividade adaptada ela demanda uma intervenção pedagógica sistematizada.

Estar atento às habilidades motoras, de comunicação e seus interesses além de manter uma relação positiva com aluno passando segurança para que ele consiga realizar as atividades propostas. A persistência e amor são peças principais para o progresso do aluno.

Os estímulos iniciais podem visar a autonomia do aluno com autismo, ainda que seja em pequenas tarefas como comer sozinho e lavar as mãos. Porém devem respeitar sua individualidade através da rotina que lhe traz mais segurança. Sempre que ele apresentar dificuldade o professor deve estar atento para corrigir. Dificultar a tarefa gradativamente para que o aluno não perca o interesse como sugere Tomé (2007) ao indicar o uso do Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Releated Communication Handicapped Children) através da organização física, programação e método.

Que orienta a organização do ambiente, ampara a compreensão da atividade, ensina explorar os objetos, o ambiente e sua organização. O método propõe uma programação no sentido de mostrar a rotina ou preparar o aluno para a atividade,

sistematizar. Através da utilização várias ferramentas para facilitar a compreensão do que está sendo proposto (ex: usar imagens, sons).

Sousa (2019) escolheu trabalhar com a psicomotricidade por entender seu caráter integral e observou melhoria global do aluno com autismo em aulas com músicas e jogos mesmo sabendo que o ritmo de aprendizagem pode ser mais lento do que em alunos que não apresentem TEA.

Resultados positivos foram encontrados na utilização da Educação Física tanto no âmbito escolar como fora dele. A manutenção de exercícios físicos uma ou mais vezes por semana proporciona melhora da condição física (cardiorrespiratória, flexibilidade, resistência), diminui movimentos estereotipados, aumento da coordenação motora (ASTORINO, CONTINI, et al., 2018), redução de massa corpórea, evolução das capacidades cognitivas e sensoriais (LOURENÇO, 2015).

A Educação Física também pode utilizar atividades cíclicas como a natação, mas não sem se prender ao movimento técnico e sim verificar as habilidades e necessidades desse aluno de modo que favoreça sua socialização utilizando também os elementos culturais. Os resultados obtidos por Aguiar et. al (2017) em uma revisão bibliográfica apontam a equitação, atividades aquáticas e a caminhada se demonstraram capazes de minimizar a agressividade, o comportamento antissocial e estereotipias.

O entendimento de que todos têm necessidades diversas nos coloca em um patamar de igualdade e esse conceito deve ser transmitido aos alunos de forma que o ato de aceitar as diferenças seja gradativamente natural. Em sua pesquisa, Nunes (2019) realizou rodas de conversa ao final das aulas para expor os conceitos de diferença, diversidade, exclusão e promoveu atividades colaborativas para que as crianças pudessem compreender e observar as diferenças de execução de atividade relacionadas ao ritmo, o modo e intensidade do grupo de alunos. O trabalho foi realizado primeiramente com os professores fazendo a sensibilização com atividades adaptadas que simulavam uma necessidade, por exemplo, da falta de visão. Desta forma os professores compreenderam que é preciso compreender as dificuldades que o aluno enfrenta para melhor auxiliá-lo.

ISSN 1679-8902

A vasta atuação do Profissional de Educação Física vai ao encontro das ideias de Lima (2017) quando acrescentam que o ensino pode seguir na direção da expressão corporal seja através da dança, expressões espontâneas através de jogos, brincadeiras e da dramatização os benefícios somam a interação social tanto dos do aluno com autismo como da turma que o acolhe, a comunicação verbal ou não verbal torna-se mais efetiva.

O lúdico tem papel pedagógico importante já que proporciona aprendizagem de maneira fluida. A criança pode criar ou recriar atividades, explorar materiais e modificar o seu uso, construir cenários e interpretar personagens espelhados em sua realidade formando padrões através da repetição ou protagonizando novos desfechos ao reviver criticamente essas situações.

Levando em consideração a avaliação do aluno com Autismo considera-se que o formato avaliativo técnico não é adequado, já que, é aplicado esperando que o aluno atinja aos “padrões normais”, é essencial olhar para o desenvolvimento geral do aluno refletindo sobre as evoluções dentro de suas possibilidades.

Igualmente importante é a avaliação constante do professor, de acordo com Hirai (2011), a prática docente é complexa e demanda dos professores além de conhecimentos técnico-científicos os saberes de ordem prática que estão relacionados à sua experiência pessoal, valores e crenças. Ao fazer uma avaliação de sua aula o professor aprende com acertos, dificuldades e erros somados ao conhecimento que absorve de seus alunos.

As diferentes necessidades da criança com TEA exigem variadas abordagens pedagógicas tornando imprescindível o compartilhamento de informações a fim de tornar mais rico o acervo do professor e diversificando a aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física vem evoluindo tanto no que diz respeito ao número de atividades, esportes, jogos e brincadeiras que são criadas e reinventadas como nas propostas educacionais (desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, saúde

renovada, Parâmetros Curriculares Nacionais) e essas inovações são necessárias, pois cada aluno possui sua individualidade.

O professor que aplicar-se além do entendimento motor desse aluno garantirá melhores resultados globais para o aluno. Cercar-se de pessoas que amparem o tratamento (equipe multidisciplinar), buscar saber com os familiares sobre o comportamento ou maneiras de agir que facilitem a abordagem trazendo melhores resultados além de mostrar o progresso desse aluno permitindo que em casa eles também possam se beneficiar dos avanços obtidos e repliquem procedimentos no lar reforçando o conhecimento e proporcionando o uso espontâneo nas tarefas diárias.

A inclusão de crianças que apresentam “Transtorno do Espectro do Autismo” nas escolas de ensino regular é uma conquista assegurada por lei, posto que, de acordo com a literatura o convívio social contribui para o desenvolvimento do autista.

De acordo com as pesquisas bibliográficas levantadas para que o processo inclusivo ocorra da melhor maneira, é necessário o trabalho tanto dos profissionais do atendimento educacional especializado, quanto do trabalho do professor regente.

O trabalho escolar inclusivo não deve focar-se nas dificuldades apresentadas pelo indivíduo autista, mas em suas potencialidades, visto que estas proporcionam maior impacto para o trabalho de seu desenvolvimento.

A relação família-escola é de grande importância para o trabalho inclusivo, pois através de tal relacionamento é possível promover qualidade na inclusão, pois a comunicação da família junto à escola vem só a contribuir, contribuindo assim para o processo social dentro desses dois ambientes conjuntamente.

É de fundamental importância que a escola proporcione a capacitação dos professores, com formações continuadas adequadas às necessidades, pois o papel do professor é primordial para o processo de inclusão escolar. Logo, é necessário que os docentes se proponham a assumir tal desafio, pois todos são beneficiados com a inclusão..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, R. P., PEREIRA, F. S., BAUMAN, C. D. "Importância da prática de atividade física para as pessoas com autismo." **Journal of Health & Biological Sciences** 5.2 (2017): 178-183.

ISSN 1679-8902

AMERICAM PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA); **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed; 2002.

AUSTIN SOCIETY OF AMERICAN (ASA) IN. **CENTRO MUNICIPAL DO AUTISMO (CEMA)**; Disponível em: //www.contin.com.br/html. Acesso em nov. 2006.

AUTORES, C. D. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BARBOSA, M.; FUMES, N. Atividade Docente em Cena: O Foco no atendimento Educacional Especializado (AEE) para Educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 88-108, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil 40 ed. Saraiva**, São Paulo/SP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96**, Brasília, 1996.

BRASIL. Senado Federal (2012). **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista**, Brasília, Dezembro 2012.

CAMARGO, S. P. H. BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.** 2009, vol.21, n.1, pp.65-74.

CANEDA, C.; CHAVES, T. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. **Aletheia**, jan./abr 2015. p.142-158.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: UFPR, 2002.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez.1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

DELION, P. Tratar e educar o autismo: cenário político atual. [Entrevista cedida a] Maria Cristina Machado Kupfer e Rinaldo Voltolini. **Educ. Pesqui. – entrevista com Pierre Delion**, v. vol.43, p. pp.915-930, 2017.

GODINHO, M. H.; TEODORO, G. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p.127-143, Agosto 2016.

ISSN 1679-8902

HIRAI, R. T. **A prática em questão: demandas da incerteza e da complexidade para a atuação na Educação Física escolar e para a formação profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** Revista Brasileira de Psiquiatria. 2006;28 (Supl I) :S3-11.

LEMOS, E. L. M.. **Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas.** Revista de Psicologia, v. 28, n. 3, p. 351-361, set.-dez. 2016.

LIMA, A. F. C. A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. **Motricidade**, p. 87-96, 2017.

LOURENÇO, C. C. V. Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, p. 319-328, 2015.

MAGALHÃES, G. M. B. **Breves considerações sobre sujeitos com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD**. V Seminário Nacional de Educação Especial. UFES – Vitória/ES, 2018

MARTINS, A. D. F. Processos de Significação e Aluno Autista. **Programa de Pós-Graduação em Educação- Piracicaba**, Piracicaba/SP, 2013.

MONTE, R. F. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. **MEC**, Brasília, 2004.

NUNES, J. S. **Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva:** Práticas Corporais para Crianças Autistas. 2019. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

OMS. **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**. Montreal, Canadá: [s.n.]. 2004.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração dos Direitos da Criança,1959**. Disponívelem:<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>Acesso em:15 ago. 2019.

ISSN 1679-8902

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez.1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019

PAIVA JÚNIOR., F. Quantos autistas há no Brasil? **Revista Autismo.** Ano V. nº04. São Paulo. Março/2019.

SERRA, D. C. G. A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA JÚNIOR, L. P. **Avaliação do perfil motor de crianças autistas de 7 a 14 anos frequentadoras da Clínica Somar da cidade de Recife - PE**. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.

SIQUEIRA, M. F. Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática Pedagógica. **Dissertação (Pós-Graduação em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo**, Espírito Santo, p. 129f, 2011.

SOUSA, P. A. C.. "Educação Física e Inclusão: experiências no Estágio Supervisionado na Educação Infantil." **Revista Educação, Artes e Inclusão** 15.1 (2019): 246-265.

SOUZA, G. C.; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 149-169, jul/set 2013.

TOMÈ, M. C. Educação Física como Auxiliar no Desenvolvimento Cognitivo e Corporal de Autistas. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v.8, n.11, p. 231-248, Jul/Dez 2007. ISSN ISSN 1679-8678.

Sobre os autores:

Luiz Guilherme Bergamo
Centro Universitário UnieduK
Av. Nove de Dezembro, 460 - Jardim Pedroso
Indaiatuba - SP - 13343-060
E-mail: guibergamo@hotmail.com

Mini-currículo
Graduado em Educação Física pela PUC Campinas, Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Metodista de Piracicaba-SP (UNIMEP). Docente dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física no Centro Universitário UnieduK em Indaiatuba-SP e servidor público da Prefeitura Municipal de Indaiatuba-SP. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Lazer, Práticas Corporais e Cultura - GELC/ CNPq.

Márcio Carlini Arantes

ISSN 1679-8902

Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário UnieduK e atualmente cursando o último semestre do curso de bacharelado em Educação Física no Centro Universitário UnieduK
E-mail: marcio.arantes587@al.faculdademax.edu.br

Rosângela Mendes Garcia
Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário UnieduK e atualmente cursando o último semestre do curso de bacharelado em Educação Física no Centro Universitário UnieduK
E-mail: rosangela.garcia867@al.faculdademax.edu.br

Mayra Poliana Eloy de Paula
Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário UnieduK e atualmente cursando o último semestre do curso de bacharelado em Educação Física no Centro Universitário UnieduK
E-mail: mayra.paula981@al.faculdademax.edu.br

Jóbson José Sobrinho
Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário UnieduK e atualmente cursando o último semestre do curso de bacharelado em Educação Física no Centro Universitário UnieduK
E-mail: jobson.sobrinho749@al.faculdademax.edu.br

ISSN 1679-8902

A VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA

VIOLENCE FROM THE PERSPECTIVE OF PUBLIC-SCHOOL ADOLESCENTS.

AUDI, Celene Aparecida Ferrari.
Centro Universitário de Jaguariúna

MIRANDA, Maria Luiza.
Centro Universitário de Jaguariúna

GOMES, Laura Bizon.
Centro Universitário de Jaguariúna

PALANDI, Jéssica Hellen.
Centro Universitário de Jaguariúna

BIANCHI, **Renata**
Centro Universitário de Jaguariúna

MONTANARI, Fábio Luis
Centro Universitário de Jaguariúna

RESUMO

Objetivo: Avaliar a percepção dos adolescentes estudantes do ensino público, de ambos os sexos, em relação à violência. Metodologia: Estudo qualitativo, utilizando a técnica grupo focal. A pesquisa foi realizada com adolescentes do sexo feminino e masculino, em uma escola pública, localizada na periferia, em município do interior de São Paulo. Os grupos aconteceram em períodos de aula, com uma média de seis adolescentes por grupo. Os depoimentos foram coletados por meio de aparelho digital por duas estudantes de graduação, e transcritos na íntegra e submetidos à análise do conteúdo. Resultados e Discussão: Os discursos dos adolescentes, após análise das pesquisadoras a respeito das percepções expostas, foram agrupados em categorias, as quais foram expendidas nesta pesquisa. Sendo tais categorias: *Categoria 1 - Naturalização da violência; Categoria 2 - Impunidade com relação à violência; Categoria 3 - Não compreensão da violência psicológica; Categoria 4 - Violência e o efeito midiático e Categoria 5 - Violência perpetrada na escola.* Considerações finais: Os resultados obtidos através deste estudo evidenciaram que os adolescentes da escola pública, ao perceberem a violência como física, verbal e sexual, já presenciaram algum tipo de violência na vida. Sendo assim, torna-se claro que a violência não se manifesta apenas nas relações entre classes sociais, a mesma permeia a juventude nas relações interpessoais, nas relações de gênero, nas relações cotidianas, nas relações familiares e tantas outras.

ISSN 1679-8902

Palavras Chave: Adolescente; Violência; Gênero e Saúde; Saúde Pública.

ABSTRACT

Objective: To evaluate the perception of adolescent students in public education, of both genders, regarding violence. Methodology: Qualitative study, using the focus group technique. The research was conducted with female and male adolescents in a public school located in the periphery of a city in the interior of São Paulo. The groups took place during class periods, with an average of six adolescents by group. Testimonials were collected using a digital device by two undergraduate students, and transcribed in full and submitted to content analysis. Results and Discussion: The adolescents' discourses, after the researchers' analysis of the exposed perceptions, were grouped into categories, which were explained in this research. These categories were: Category 1 - Naturalization of violence; Category 2 - Impunity in relation to violence; Category 3 - Failure to understand psychological violence; Category 4 - Violence and the media effect and Category 5 - Violence perpetrated in school. Final considerations: The results obtained through this study showed that adolescents from public schools, specifically from lower social classes, when perceiving violence as physical, verbal and sexual, have already witnessed some type of violence in life. Thus, it becomes clear that violence is not only manifested in relations between social classes, it permeates youth in interpersonal relations, gender relations, daily relations, family relations and many others.

Keywords: Adolescent; Violence; Gender and Health; Public Health.

INTRODUÇÃO

A Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas considera como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade. O mais comum é que a juventude seja definida pela sociedade como o período em que as pessoas passam da infância à condição de adultos, transição que não termina abruptamente quando o jovem completa 18 anos (UNICEF, 2019).

A adolescência é marcada por profundas transformações nas quais se entrelaçam processos de amadurecimento físico, mental, emocional, social e moral, que são influenciados pelas peculiaridades inerentes a cada sujeito, pelo seu ambiente sociocultural e pelo momento histórico, o que torna complexa a sua delimitação ou conceituação (OSÓRIO, 1989; COSTA, 1999 apud MILANI, 1999). Um dos fatores para que os adolescentes tenham sido engolfados na trama da violência é a dificuldade de pais, profissionais de educação e de saúde, e governantes em compreenderem as características e necessidades dessa etapa (MILANI, 1999).

Os adolescentes, ao se envolverem com a violência, quer na condição de vítimas ou na de perpetradores, terminam por sofrer alguma forma de exclusão. Quando vitimados, ocorre a exclusão da própria vida ou do “estado de completo bem-estar físico, mental e social”. Quando agressor, o adolescente é excluído da

possibilidade de viver em exercício da cidadania, por meio da qual pode reconhecer-se e ser reconhecido como sujeito de direitos e deveres (MILANI, 1999).

Ao entrar na escola, a criança já traz consigo um conjunto único de características pessoais, experiências de vida, capacidades já desenvolvidas e potencialidades. Aquelas crianças cujo ambiente familiar é marcado pela violência entre os pais ou contra elas "tendem a ser agressivas e a ter comportamentos antissociais fora de casa, principalmente na escola". Se além da violência doméstica essas crianças ou adolescentes são testemunhas ou vítimas de violência em seu bairro, as consequências se agravam (MILANI, 1999).

As experiências adversas na infância incluem abuso direto, como abuso emocional, físico ou sexual; negligência, que pode ser emocional ou física; e problemas familiares ou domésticos. A exposição à violência é um dos vários tipos de experiências adversas na infância que podem afetar os indivíduos pelo resto de suas vidas. Os efeitos da exposição à violência durante a infância incluem condições de saúde física e mental associadas, bem como preocupações com o envolvimento na violência por parceiro íntimo na idade adulta (GRISSOM; IROKU-MALIZE, 2019).

O desenvolvimento da flexibilidade e da responsabilidade é ingrediente importante para fazer da fase da adolescência um marco de crescimento e individualização com autonomia (ROSSET, 2008), portanto é importante avaliar como os adolescentes se posicionam diante da temática da violência que é objeto de preocupação social crescente que tem assumido um caráter sistemático e que provoca efeitos no desenvolvimento das vítimas e nos agressores (BRASIL, 2012), e assim traçar planejamentos e metas a fim de contribuir para um maior diálogo e intervenções junto a esse público em relação ao tema.

Sendo assim, este avaliou a percepção dos adolescentes estudantes do ensino público, de ambos os sexos, em relação à violência, como um fenômeno social complexo e multifacetado, ao mesmo tempo individual, social e político.

METODOLOGIA

Estudo qualitativo. No contexto da metodologia qualitativa aplicada à saúde, emprega-se a concepção trazida das Ciências Humanas, segundo a qual não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas. Torna-se indispensável assim saber o que os fenômenos da doença e da vida em geral representam para elas. O significado tem função estruturante: em torno do que as coisas significam, as pessoas organizarão de certo modo suas vidas, incluindo seus próprios cuidados com a saúde (TURATO, 2005).

Pesquisadores qualitativistas recomendam que os estudos aconteçam em seu *setting* natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos das significações que as pessoas trazem para estes, iniciando na fase do planejamento da pesquisa em consonância com a realidade da pessoa que irá participar da pesquisa (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

A pesquisa foi realizada utilizando a técnica grupo focal, que permitiu compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatores e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições,

preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005).

Para realização do grupo focal foram formados três grupos de adolescentes, contemplando ambos os sexos.

A equipe foi formada por uma docente e quatro estudantes do curso de graduação de Enfermagem. Essa equipe fez um primeiro contato com a direção da escola solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa, informando o seu objetivo, critérios de inclusão e exclusão, verificando o local na escola que poderia ser realizado os encontros, de maneira confidencial e reservado aos participantes e equipe. Após a os ajustes feitos e concordância da direção, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa o qual foi aprovado pelo Comitê da Faculdade São Leopoldo Mandic, sob parecer n° 3.099.405/2018, conforme dispõe a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Para consolidar a participação, todos os adolescentes assinaram o Termo de Assentimento, complementando com a autorização dos respectivos responsáveis e/ou representantes legais que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os grupos aconteceram em períodos de aula, com uma média de seis adolescentes por grupo. Os adolescentes foram orientados sobre o estudo e convidados a participar dos encontros com antecedência de aproximadamente 15 dias, momento que levaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos responsáveis e assinaram os seus Termos de Assentimento no dia de realização do grupo.

O local dos encontros foi na escola em salas aleatórias com cadeiras avulsas, em círculo, que favoreçam a participação. Foi fornecido um crachá com os nomes de cada participante. Os depoimentos foram coletados por meio de aparelho digital por duas estudantes de graduação, e transcritos na íntegra e submetidos à análise do conteúdo. Além disso, uma estudante de graduação ficou responsável por avaliar as expressões corporais dos adolescentes.

A abertura do grupo foi realizada pela equipe visando criar condições favoráveis a participação de todos os componentes, possibilitando uma atmosfera permissiva. Foi realizada uma breve auto apresentação da equipe e foi solicitado aos adolescentes que se apresentassem. Foi explicado o objetivo do encontro, assim como, o porquê da escolha dos participantes. Explicou-se novamente a garantia do sigilo e sobre os registros de dados. A duração de cada grupo foi entre 1h e 30 minutos a 2 horas.

As pesquisadoras propuseram algumas questões norteadoras, a fim de incitar a discussão referente ao tema da pesquisa.

Os participantes manifestaram-se sem interrupções e influências das pesquisadoras, o que permitiu uma discussão dinâmica e espontânea de acordo com as demandas dos adolescentes.

Por meio dos áudios transcritos, foram agrupadas categorias de acordo com a análise das pesquisadoras a respeito das percepções da violência pelos adolescentes. Sendo tais categorias: *Categoria 1 - Naturalização da violência; Categoria 2 - Impunidade com relação à violência; Categoria 3 - Não compreensão da violência psicológica; Categoria 4 - Violência e o efeito midiático e Categoria 5 - Violência perpetrada na escola.*

Os adolescentes foram identificados como Adolescente seguido por sequências numéricas (Adolescente 1, Adolescente 2, Adolescente 3...) e os funcionários da

escola foram identificados como letras A e B, para preservar a identidade e assegurar o anonimato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa inicialmente iria acontecer em uma escola pública e uma privada, a fim de comparar as percepções dos adolescentes sobre a violência, em diferentes classes socioeconômicas e culturais. Porém, ao realizar contato com as escolas privadas deste município do interior de São Paulo, não obtivemos sucesso, visto que todas as existentes se recusaram a participar da pesquisa, alegando que os adolescentes estudantes dessas escolas eram imaturos para lidar com o tema proposto.

Deste modo, a pesquisa foi realizada com adolescentes do sexo feminino e masculino, com idade entre 10 e 13 anos, em uma escola pública, localizada na periferia, contemplando população de baixa renda. A maioria dos adolescentes mora com avós, tios, padrastos e madrastas, rompendo o cenário da família tradicional estabelecido culturalmente. Além disso, vivem em relações conflituosas no âmbito familiar, no qual vivenciam diferentes formas de violência desde a infância.

Pensando no caráter transgeracional, as escolas são espaços privilegiados para romper com o ciclo da violência, devendo incitar ações que promovam relações equânimes entre meninas e meninos, pautadas no respeito mútuo, que permitam desconstruir o modelo patriarcal vigente. Ainda, de conferir visibilidade à magnitude de cada uma das formas de expressão da violência, favorecendo a desconstrução da ideia de que se restringe à agressão física (PAIXÃO et al., 2018).

É preciso também uma educação que incite a resolução pacífica de conflitos, assim como a compreensão de que o revide não é defesa, mas sim uma forma de perpetuação de violência, que deve ser reconhecida como tal. No que tange ao preparo dos profissionais, nos âmbitos social, judicial, policial, educacional e de saúde, faz-se necessário que estes também sejam mais preparados para compreender esse fenômeno de tamanha magnitude e complexidade (PAIXÃO et al., 2018).

A partir de leituras e releituras das transcrições realizadas, as categorias foram emersas e serão discutidas abaixo.

- *Categoria 1: Naturalização da violência*

Adolescente 1: *“Com a minha vó ele não mexe sabe, quando minha mãe está perto da minha vó ele não mexe porque sabe que apanha”.*
Adolescente 2: *“... tem um menino que bate em mim sabe, teve uma vez semana passada, eu tava indo embora e antes quando eu tava na aula a professora pediu pra mim levar um nome para certo aluno e esse certo aluno ficava chamando eu de “Zé Polvim”, essas coisas assim ai na hora da saída ele pegou e deu um murro nas minhas costas e bateu em mim”.*
Adolescente 3: *“Tem menina que também provoca sabe... O menino fica mexendo e ai ao invés dela chegar e falar pra alguma inspetora ela quer agredir ele sabe... Dá soco, dá murro, chute, aí com isso a pessoa vai ficando com raiva, aí o rapaz bate na mulher”.*
Adolescente 4: *“Eu acho que é... Eu já vi na rua uma vez, um homem pegou a vassoura e desceu nas costas da mulher. Só que daí ela ficou mais brava ainda e*

pegou um tijolo e tacou no pé dele, e foi pra cima dele e ela que ganhou a luta. E eu só lá "vai, vai, vai" (torcendo). Fiquei torcendo pra mulher é claro".

Adolescente 5: *"A minha irmã também uma vez deram um tapa na bunda dela , quando ela tava na escola, mas daí ela ficou com tanta raiva. Minha irmã sempre foi cavala "véia", ela sempre gostava de bater nos outros, mas ela só brigava com homem, porque com "muié" ela não gostava de brigar não, porque ela pegava pra bater, pra esganar. Ela pegou, arrancou um tufão de cabelo da menina, que deve tá com a "faia" até hoje. Depois ela ainda deu um monte de chute, pegou a cadeira, jogou nela".*

Adolescente 6: *"A minha tia quando ela estudava na escola, deram um tapa na bunda dela, mas ela ficou com tanta raiva, que ela quebrou o braço do moleque. Ela foi expulsa da escola, e daí ela gritou do meio da rua: "vem aqui, sai aqui pra fora que eu vou catar você na rua". Ele nunca mais chegou perto dela, ele tá com o dedo torto até hoje lá".*

Adolescente 7: *"... a menina começou xingar, xingar ela (colega de sala), falava que ia pegar a (colega de sala), que não era pra (colega de sala) faltar, que ia ficar feio pra ela. Aí a (colega de sala) falou tá bom. Aí a (colega de sala) falou pra mãe dela que a menina tava insultando a mãe dela, aí a mãe dela falou assim "oh se você apanhar na escola lá, e você chegar em casa machucada você vai apanhar mais ainda, porque vocês estão discutindo faz tempo". O pai dela falou a mesma coisa pra ela. Chegou na escola, ela pegou a menina".*

As falas revelam a representação da violência na sua dimensão física e verbal, e como forma de resolver situações conflituosas. Essas evidências mostram que os sujeitos, nesse caso, os jovens, representam a violência como "algo que acaba acontecendo", um fenômeno corriqueiro desencadeado por motivos banais. A partir dessas representações, identifica-se um processo de "naturalização" e "banalização" da violência, observando-se que a violência é uma forma de resolver conflitos que acaba sendo legitimada na perspectiva desses jovens. Pode-se dizer, então, que esse fenômeno não está presente somente no seu cotidiano, mas é reconhecido como legítimo, em alguns casos (COSTA et al., 2012).

Adolescente 1: *"Não por causo que.. Ele batia porque ele fumava sabe, estava bêbado, então tipo se ele chegasse em casa e não tivesse janta, ele batia nela, se ele chegasse e não tivesse roupa lavada não tivesse no jeito que ele quisesse ele batia nela, isso dai tipo é.. tem coisas que é.. não sei explicar, não sei explicar mesmo...".*

Adolescente 2: *"Minha mãe é brava e bateu no meu pai com pedaço de pau. Ele fica no bar e bebe muito, ela fica brava e avança no meu pai. Só que sinto muita raiva dele porque ele não supera muito a bebida, essas coisas".*

A reprodução social da violência é determinada por múltiplos fatores que explicam a existência de agressores, bem como a replicação das vítimas. Nesse panorama, identificam-se modelos patriarcais que aceitam e até promovem a aceitação social da violência, bem como padrões de famílias que atribuem papéis a seus membros de acordo com a divisão sexual (QUINTANA et al., 2018).

Tais falas dos adolescentes refirmam um contexto em que os padrões culturais que mantêm a desigualdade de gênero são validados, o que favorece a manutenção

da violência de gênero quando fatores de estresse são adicionados, como baixa renda econômica, condições laborais inadequadas, determinantes sociais desfavoráveis e estilos de vida como uso de álcool e drogas (QUINTANA et al., 2018).

- *Categoria 2: Impunidade em relação a violência*

Adolescente 1: *"Eles não falam... falam, mas.... é... como se... a A (funcionária) tivesse surda...aí... tipo..., mas tem algumas meninas aqui que também batem nos meninos sabe...".*
Adolescente 2: *"Ela (funcionária A) foi na sala e falou bem assim... é proibido vir com shorts curto né... aí ela (funcionária A) falou assim: "se vir é porque quer que passe a mão nela...".*
Adolescente 3: *"Ela (funcionária A) pegou e falou assim, que se alguma menina viesse com short curto, e os moleque passar a mão, ela ia apoiar os moleque porque eles não... quem ia estar mais errado ia ser elas de terem vindo com o shorts".*
Adolescente 4: *"Então... eles pegaram, colocaram todo mundo aqui na sala, toda sala, eles dividiram... colocaram os dois 6º e o 7º e depois colocaram o 8°... porque é bastante gente né... aí eles pegaram e fizeram uma palestra pra esse negócio contra a violência..., mas não adiantou nada...".*

A violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isso, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega ao lugar efetivo da produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira (CHAUÍ, 2003, p. 52 apud GUIMARÃES; PEDROZA, 2015).

Nessa perspectiva, Chauí (2003) demonstra o quanto a sociedade brasileira é autoritária e estruturada em relações de mando e obediência, sustentadas com base em padrões patriarcais e machistas. Essa invisibilidade da violência estruturante de nossa realidade alia-se às desigualdades de gênero e, dessa maneira, ao negar direitos às mulheres e atribuir força e autoritarismo aos homens, acaba-se por legitimar e naturalizar muitas das violências sofridas por elas (apud GUIMARÃES; PEDROZA, 2015).

Tal invisibilidade é notada no local do estudo da pesquisa, no qual a violência foi tratada de forma velada em muitas situações, como intimidações, ofensas, ameaças, entre outras.

- *Categoria 3: Não compreensão da violência psicológica*

A violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou

qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (BRASIL, 2006).

No entanto, é na psicológica, praticada nos entremeios do cotidiano, que se registra o pontapé inicial para um processo de violência que pode culminar em situações de agravo (ECHEVERRIA, 2018).

Diante dessa definição constatou-se que os adolescentes não compreendem o que é a violência psicológica, associando a mesma apenas como física, verbal e sexual, o que pode ser notado por meio dos relatos.

> Adolescente 1: *"Quando o homem bate na mulher".*
> Adolescente 2: *"Minha irmã namora e tipo antes ela usava shorts curto, mas ele nunca bateu nela sabe, mas ele chamava atenção, porque tipo isso ai gera.. quando ela sai sozinha atrai vagabundo, tipo não tem o que fazer e fica olhando pra mulher assim.. e também tipo, se ela não usar um shorts maior assim, ninguém vai tipo.. não sei explicar.. mas não vai atrair tanto vagabundo assim".*
> Adolescente 3: *"É... abuso, estupro, é... um homem que bate em uma mulher porque ele acha que é dono dela".*
> Adolescente 4: *"No pensamento nosso ela tá fazendo o dever dela, mas no pensamento dela, ela se acha uma pessoa mais fraca".*
> Adolescente 6: *"Eu não gosto muito não. Se eu vejo minha irmã usando roupa curta eu xingo ela".*

- *Categoria 4: Violência e o efeito midiático*

É fato que a mídia, seja ela televisiva, digital ou impressa, possui um papel relevante tanto para a transformação da realidade social, quanto para a consolidação desta mesma realidade (BIROLI, 2011; MIGUEL & BIROLI, 2009 apud LERMEN; CÚNICO, 2018). O papel central que a mídia ocupa neste processo é possibilitado, em grande medida, pelo fato de que ela aparece aos olhos do público como sendo imparcial, ou seja, como tendo a função de apenas transmitir a informação sem influenciar a capacidade reflexiva das pessoas (LERMEN; CÚNICO, 2018).

Neste contexto, a mídia aparece como um instrumento importante para a propagação de aspectos da realidade social – que são apresentados como a própria realidade ou o que importa dela - que confirmam e naturalizam as desigualdades existentes entre homens e mulheres (BIROLI, 2011; MIGUEL & BIROLI, 2009 apud LERMEN; CÚNICO, 2018). A superação destas desigualdades fica prejudicada justamente pelo fato de que o controle das informações, ou seja, do que será transmitido e problematizado, está no centro da dinâmica de dominação (BIROLI, 2011 apud LERMEN; CÚNICO, 2018). Em outros termos, entendemos que os meios de comunicação não só refletem as hierarquias de gênero, como também as promovem tendo um papel ativo na sua naturalização e manutenção (MIGUEL & BIROLI, 2009 apud LERMEN; CÚNICO, 2018). É a partir deste entendimento que situamos a mídia não só como um espaço de veiculação, mas também de construção de discursos, produzindo significados e identidades (FISCHER, 2001 apud LERMEN; CÚNICO, 2018).

> Adolescente 1: *"Aí, tem uma novela (de determinada emissora) que eu não suporto, nem ver a abertura dela. Quando eu escuto a abertura da novela eu já*

saio. Eu não consigo ver aquela novela, porque tem um velho lá, vivendo um sheik, sei lá, árabe, e ele gosta de uma moça mais jovem que ele, eu acho que ela tem uns 19. Ele acha que só porque ele é rico, ele pode ter a mulher que ele quer, eu não acho isso certo".

Adolescente 2: *"Eu também não gosto de uma série da (plataforma digital com streaming) lá, que fala sobre abuso. Eu acho nojento isso". "É um rapaz que tem uma mulher só que não tá contente com ela e quer ter mais".*

Adolescente 3: *"Eles deviam falar mais sobre o poder das mulheres, eles só mostram a maioria, todas as mulheres sendo abusadas e só no final que acontece alguma coisa".*

Adolescente 4: *"... eu acho que a mídia não está do lado de ninguém. A mídia é um bando de repórteres que só quer fama, e quer se dá bem com a desgraça da vida dos outros".*

Adolescente 5: *"Isso. Tem também a (novela) lá, que tem um professor que gosta de uma menina, ele tentou abusar dela, só que não deu certo".*

A exposição à violência na mídia está associada a resultados agressivos em adolescentes. Pesquisa com dados de 1.990 adolescentes de ambos os sexos e análise de conteúdo de filmes de maior bilheteria nos EUA e programas de TV populares, foi avaliado o efeito da exposição à violência na mídia em relação a ambos os riscos (conflito familiar, impulsividade, busca de sensações) e fatores de proteção (isto é, monitoramento dos pais, envolvimento dos pais, mediação dos pais). As análises de pesos relativos revelaram que a violência na mídia foi um dos preditores mais fortes de agressão, após impulsividade e conflito familiar. O monitoramento dos pais permaneceu um fator protetor significativo, mesmo quando todos os fatores de risco foram contabilizados. Intervenções preventivas direcionadas que reduzem o conflito familiar promovem o monitoramento dos pais e reduzem a exposição à mídia violenta podem ser eficazes na redução de tendências agressivas e resultados negativos relacionados (KHURANA, 2018).

No mundo contemporâneo, observamos a restrição das relações interpessoais em decorrência da violência nas grandes cidades, do estímulo ao convívio restrito à família e ao par amoroso e da produção da subjetividade individualizada. A ilusão criada pela televisão de que o telespectador participa das situações reproduzidas na tela contribui para com essa restrição, produzindo o espaço público mediatizado. Dentre as implicações desse processo, o discurso televisivo assumir a função de porta-voz do telespectador, veiculando a violência secundária, ao estabelecer significados para experiências virtuais do sujeito (SOUZA, 2003).

É consenso, na literatura, dos efeitos causais da violência da mídia em curto prazo, bem como evidências de efeitos nocivos em longo prazo. A violência na mídia de entretenimento está permeada nas distintas situações: na tela (ou seja, televisão, cinema, videogame e Internet), definida como representações de personagens (ou jogadores) que tentam prejudicar fisicamente outros personagens (ou jogadores). A exposição violenta da mídia causa aumento de pensamentos agressivos, sentimentos de raiva, excitação fisiológica, avaliações hostis, comportamento agressivo e dessensibilização à violência e diminui o comportamento pró-social (por exemplo, ajudar os outros) e empatia. As modernas teorias sócio-cognitivas do comportamento social fornecem estruturas úteis para entender como e por que esses efeitos ocorrem (BUSHMAN, 2015; ANDERSON, 2015; 2017).

Estudos em larga escala com avaliações mais abrangentes e de longo prazo são necessários para entender completamente os efeitos em longo prazo e para informar o desenvolvimento de ferramentas que ajudarão a reduzir os problemas associados com agressão e violência.

- *Categoria 5: Violência perpetrada na escola*

Adolescente 1: *"Quando a gente vai correr a B (funcionária) dá rasteira na gente, coloca o pé na nossa frente pra gente cair".*
Adolescente 2: *"Uma vez meu irmão aqui na escola mesmo, ele foi expulso da escola. Tava ameaçando, falou que ia explodir a escola, e ele tinha bomba com ele né. Acho que ele tinha 16 (anos). A escola inteira ficou apavorada, não vinha ninguém pra escola. Só vim ele pra escola só".*
Adolescente 3: *"Eu já bati na menina, que quando ela veio mexer comigo, depois desci lá falar com a A (funcionária). Daí não deu nada....pra ela (menina) né. Pra mim deu... só deu uma convocaçãozinha pra minha tia vir aqui e eu vim no outro dia...".*

A escola tem uma função primordial: a de instruir, orientar e formar crianças e jovens a viver e trabalhar em um mundo diversificado e em constante mudança. No entanto, tal papel vem sendo ofuscado pelos diversos tipos de violência ocorrentes nesses ambientes. Rebés (2000), conforme citado por Oliveira; Fitz (2014) aponta ao fato de que a escola é reconhecida como espaço propício à violência. Os atos de violência atingem tanto escolas públicas quanto particulares, acarretando consequências à sociedade, tornando todos os indivíduos inseguros diante da violência. Conforme o autor (apud OLIVEIRA; FITZ, 2014), os atos de vandalismo, o uso de drogas, as brigas entre colegas, as trocas de tiros, os espancamentos, as ameaças e, até mesmo, mortes prejudicam o presente e o futuro da escola, evidenciando um desejo de destruição. Ir à escola, atualmente, resulta em medo e intranquilidade. O próprio Estado há muito tempo, não tem garantido acesso à escola pública para todos, o que desencadeia novas modalidades de exclusão social pelos mecanismos de seleção que o sistema educativo oferece. Como consequência, a escola se torna um dos alvos das várias manifestações de violência, interna e externa.

Deste modo, a violência escolar se torna objeto de preocupação social crescente que tem assumido um caráter sistemático e que provoca efeitos no desenvolvimento das vítimas e nos agressores. Os relatos dos adolescentes participantes revelaram o quão multifacetada a violência escolar se apresenta e os desafios no seu enfrentamento. Os resultados indicam que a violência externa à escola, seja comunitária ou familiar, também é percebida como um dos fatores que interfere na rotina escolar. O uso de xingamentos e a presença de preconceito e agressões como recurso comunicativo entre os estudantes e professores pode ser percebido também como um uso instrumental da violência, quando o conflito não encontra outros canais de manifestação que poderiam ser propiciados pela instituição escolar através de ações democráticas de participação dos adolescentes nas decisões que os afetam. Ou seja, o problema talvez não esteja na ausência de consenso e consequente ocorrência de conflito entre os atores da escola, mas sim nas formas que esse conflito consegue se manifestar desde que não há escuta democrática na escola:

apenas através da violência física e psicológica (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

Ademais, quanto a discussão vale trazer que durante a realização de um dos grupos focais, uma das adolescentes presentes, permaneceu a todo momento calada, acanhada e sua expressão corporal demonstrava certa ansiedade e desconforto em falar sobre o assunto. Tal adolescente somente proferiu a palavra quando surgiu o assunto de como acabar com a violência: *"Eu acabaria com os abusos (sexuais)"* - adolescente diz isso de forma extremamente baixa e com as mãos entrelaçadas sobre as pernas. Infere-se que esta demonstração pode ser resultado de uma violência presente no âmbito familiar que está sendo velada.

A violência doméstica contra criança e/ ou adolescente é uma dura realidade, muito presente na sociedade. As consequências da violência doméstica se dão em vários planos da vida pessoal e com mais evidência no ambiente escolar por constituir-se o primeiro espaço de atuação pública das crianças, as quais passam, no mínimo, quatro horas diárias nessa instituição com seus educadores. As diferentes formas de violência manifestam-se por meio de indisciplina, revoltas, agressões aos colegas e professores, perda de confiança, baixo rendimento escolar, apatia, entre outros fatores, dificultando o aprendizado e a construção de atitudes sociáveis e solidárias (RIBEIRO; ROSSO; MARTINS, 2019).

No enfoque interpessoal, a vitimização tem sua origem no poder do adulto que aprisiona a vontade e o desejo da criança, submetendo-os à sua vontade. Age dessa forma, a fim de coagi-la a satisfazer os interesses, as expectativas ou, mesmo, as suas paixões (Azevedo, Guerra, 2000, p. 35 apud RIBEIRO; ROSSO; MARTINS, 2019).

A criança vítima da violência doméstica não é tratada como sujeito pleno e tanto sua ação quanto sua reação são restringidas pelo medo e por ameaças. Só lhe resta permanecer calada frente ao poder disciplinador/repressor do adulto. Ela contará o fato a alguém, quando perceber que esse comportamento do adulto não é normal e sentir que esse alguém lhe inspira a confiança e a segurança que não tem nos seus adultos agressores. Daí a importância dos profissionais que trabalham com essa clientela, principalmente os educadores, auxiliarem essa criança ou adolescente mediante a denúncia. Somente através da comunicação do fato aos órgãos competentes é que poderemos quebrar esse ciclo da violência (RIBEIRO; ROSSO; MARTINS, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos através deste estudo evidenciaram que os adolescentes da escola pública, especificamente de classe social baixa, ao perceberem a violência como física, verbal e sexual, já presenciaram algum tipo de violência na vida.

Por meio da avaliação dos relatos, percebe-se que a briga entre adolescentes é a mais frequente, seguida por testemunhar brigas no bairro ou fora da escola (vizinhos, amigos) e por fim a violência intrafamiliar vivenciada pelos próprios adolescentes em seus lares.

Através das explanações dos adolescentes, nota-se que a violência não ocorre de maneira isolada, mas que as condições de vida, vícios, violência de gênero, conflitos familiares, precariedade, conflitos escolares são fatores que a acompanham e colaboram na sua disseminação dentro de uma comunidade.

ISSN 1679-8902

Sendo assim, torna-se claro que a violência não se manifesta apenas nas relações entre classes sociais, a mesma permeia a juventude nas relações interpessoais, nas relações de gênero, nas relações cotidianas, nas relações familiares e tantas outras.

Tendo em vista que a violência se tornou um problema de saúde pública e é um assunto complexo e multifacetado, é imprescindível que seja discutido coletivamente seu processo e determinantes, sobretudo porque suas causas estão nas relações sociais de poder, gênero e desigualdade que permeiam o cotidiano de vida das populações.

As ações violentas no espaço escolar e familiar relatadas confirmam a raiz da violência como problema social que precisa ser reconhecido em todos os setores que constituem a sociedade, por todos os cidadãos, como forma de enfrentamento, e de colaborar na discussão e desenvolvimento de intervenções de proteção, promoção e prevenção dessa problemática.

ISSN 1679-8902

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNICEF. Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança.** 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 30 out. 2019.

MILANI, Feizi M. Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 15, Dec. 1999. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601999000100009&lng=en&nrm=iso. Access on 13 Nov. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.194.

GRISSOM, Maureen; IROKU-MALIZE, Tochi. Violence and Public and Personal Health: Outcomes of Adverse Childhood Experiences. **FP Essent**; *480: 11-15, 2019 May.* ID: mdl-31063340.

ROSSET, Solange Maria. **Famílias com Adolescentes.** 2008. Disponível em: http://www.srosset.com.br/textos/familias-com-adolescentes.html. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Organização Pan-americana da Saúde. Organização Mundial da Saúde. **Prevenção da violência sexual e da violência pelo parceiro íntimo contra a mulher:** ação e produção de evidência. Brasil: Organização Pan-americana da Saúde, 2012. 55 p. Tradução: B&C Revisão de Textos Ltda – ME. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44350/9789275716359_por.pdf;jsessionid=6411651E49FB71CB2D1B4BF1CF762A41?sequence=3. Acesso em: 30 out. 2019.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo , v. 39, n. 3, p. 507-514, jun. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000300025&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025.

PIOVESAN, A; TEMPORINI, E. Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo , v. 29, n. 4, p. 318-325, Aug. 1995 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010.

GATTI, B A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Campinas: Liber Livro, 2005. 80 p. (Pesquisa em Educação Vol. 10). ISBN: 85-98843-11-3

PAIXÃO, Gilvânia Patrícia do Nascimento et al. Naturalization, reciprocity and marks of marital violence: male defendants' perceptions. **Revista Brasileira de Enfermagem**,

[s.l.], v. 71, n. 1, p.178-184, fev. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0475.

COSTA, Marta Cocco da et al. Representações sociais da violência escolar na expressão de jovens estudantes. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiás, v. 14, n. 3, p.514-522, jul/set. 2012. Disponível em: https://www.fen.ufg.br/revista/v14/n3/pdf/v14n3a07.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

QUINTANA, Elba María Bermúdez et al. Perpetuación de violencias verbal y psicológicas en las relaciones afectivas y de familia en adolescentes de Cali. **Revista Científica General José María Córdova**, [s.l.], v. 16, n. 21, p.61-80, 31 jan. 2018. Escuela Militar de Cadetes Jose Maria Cordova. http://dx.doi.org/10.21830/19006586.312.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 27, n. 2, p.256-266, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p256.

BRASIL. Lei nº 11340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Lei Nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 28 out. 2019.

ECHEVERRIA, Gabriela Bothrel. A Violência Psicológica Contra a Mulher: Reconhecimento e Visibilidade. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Bahia, v. 4, n. 1, p.131-145, jan/mar. 2018.

LERMEN, Helena Salgueiro; CÚNICO, Sabrina Daiana. Análise dos comentários de notícias sobre violência contra as mulheres. **Estudos de Psicologia**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.78-88, jan/mar. 2018. Tikinet Edicao Ltda. - EPP. http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20180009

KHURANA, Atika et al. Media violence exposure and aggression in adolescents: A risk and resilience perspective. **Aggressive Behavior**, [s.l.], v. 45, n. 1, p.70-81, 23 set. 2018. Wiley. http://dx.doi.org/10.1002/ab.21798

SOUZA, Mériti de. Televisão, violência e efeitos midiáticos. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília , v. 23, n. 4, p. 82-87, dez. 2003 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2019.

ISSN 1679-8902

Bushman, B. J., Gollwitzer, M., & Cruz, C. There is broad consensus: Media researchers agree that violent media increase aggression in children, and pediatricians and parents concur. Psychology of Popular Media Culture, 2015: 4(3), 200-214. http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000046.

ANDERSON, Craig A. et al. Screen Violence and Youth Behavior. **Pediatrics**, [s.l.], v. 140, n. 2, p.142-147, nov. 2017. American Academy of Pediatrics (AAP). http://dx.doi.org/10.1542/peds.2016-1758t.

ANDERSON, Craig A; ANDRIGHETTO L; BARTHOLOW, B D; BÈGUE, L, BOXER P. Consensus on media violence effects: comment on Bushman, Gollwitzer, and Cruz. Psychol Pop Media Cult. 2015; 4(3):215–221

OLIVEIRA, Arlindo Weber de; FITZ, Paulo Roberto. Análise da violência em escolas públicas e privadas de bairros de classes sociais A, B, C no município de São Leopoldo, RS. **Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPEL**, Pelotas, n. 47, p.165-185, jan/abr. 2014.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, p.103-111, jan/abr. 2017.

RIBEIRO, Marisa; ROSSO, Ademir; MARTINS, Rosilda. Violência doméstica: a realidade velada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 85, n. 209-10-11, p.114-125, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira. http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.85i209-10-11.880.

ISSN 1679-8902