

Paula Teixeira Fernandes (org.)

Estudos em Psicologia do Esporte



Edições Hipótese



F363e

Fernandes, Paula Teixeira.
Estudos em Psicologia do Esporte / Paula Teixeira Fernandes
(org.). –
São Paulo: Edições Hipótese, 2017.
125p.

Bibliografia
ISBN: 978-85-923511-0-6

1. Psicologia do Esporte. I. Título.

CDU – 159

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

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

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

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

Sumário

Prefácio. Estudos em Psicologia do esporte Ivan Fortunato.....	04
Apresentação. Paula Teixeira Fernandes.....	05
Capítulo 01. PSICOLOGIA NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO Bruna Bredariol, Gabriela Kaiser Fullin Castanho, Sabrina Karen Reis & Paula Teixeira Fernandes.....	06
Capítulo 02. VARIAÇÕES EMOCIONAIS EM ATLETAS DE BASQUETEBOL FEMININO Renan Correia, Clóvis R. R. Haddad, Júlia Barreira & Paula Teixeira Fernandes.....	23
Capítulo 03. PEDAGOGIA DO ESPORTE, CURRÍCULO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR: UM OLHAR A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA Gisele Viola Machado, Thiago José Leonardi, Marlus Alexandre Sousa & Roberto Rodrigues Paes.....	33
Capítulo 04. CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS ACERCA DA FORMAÇÃO ESPORTIVA Cristián Eduardo Luarte Rocha, Keyla Ferrari Lopes & Marina Belizário de Paiva Vidual.....	52
Capítulo 05. RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO MOTOR, ACADÊMICO E COGNITIVO E O ESPORTE EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO João Guilherme Cren Chiminazzo, Luiz Marcelo Ribeiro da Luz & Tiago Bernardes de Jesus.....	72
Capítulo 06. LUTAS, ARTES MARCIAIS E ESPORTES DE COMBATE: BUSCA DA SAÚDE EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA Gabriela Simone Harnisch, Maicon Servílio Pereira & Ricardo Aurélio Carvalho Sampaio.....	86
Capítulo 07. DOENÇAS NEUROLÓGICAS, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E EXERCÍCIO FÍSICO Helio Mamoru Yoshida & Rafael Giglio Bueno.....	102
OS AUTORES E AS AUTORAS	121

PREFÁCIO. Estudos em Psicologia do Esporte

Partilhar saberes: eis o propósito da existência das Edições Hipótese. Quando criamos a editora, nosso objetivo era vencer algumas dificuldades de divulgação de ideias produzidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Aos poucos, temos superado algumas barreiras e levado ao público obras produzidas com rigor científico e de qualidade teórica importantíssimas, capazes de ajudar o leitorado a avançar com suas próprias pesquisas ou sua prática profissional.

Neste momento, oferecemos uma obra de fôlego engendrada no programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, a UNICAMP. Ao total, sete capítulos de 22 autores que discutem temas que gravitam ao redor da Psicologia do Esporte.

Nós, das Edições Hipótese, partilhamos dos anseios da organizadora desta coletânea: que os textos aqui reunidos sejam lidos, relidos e se tornem fonte de consulta e inspiração para novos e mais robustos estudos.

Excelente leitura.

São Paulo, agosto de 2017

Prof. Dr. Ivan Fortunato
Editor

APRESENTAÇÃO

Este e-book é a realização de um sonho antigo: de compilar vários estudos sobre “Psicologia do Esporte e Neurociências” em um único exemplar. Esta ideia só foi possível com a colaboração dos alunos de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, que elaboraram capítulos sobre diversos temas, tendo como ênfase a Psicologia do Esporte e as Neurociências. Começamos falando sobre a Psicologia do Esporte no Alto Rendimento e as Variações Emocionais no Basquete Feminino; enfatizamos as Contribuições da Psicologia para a Pedagogia do Esporte, a Formação Esportiva e Desempenho motor, acadêmico e cognitivo e finalizamos na interação com o Esporte para Pessoas com Deficiência, Neurociências e Tecnologias Assistivas. Assim, esta coletânea tem o objetivo de contribuir para a expansão e o desenvolvimento científico da área. Desta maneira, esperamos que este e-book colabore para a formação pessoal, profissional e acadêmica dos interessados, incentivando novos estudos para o aprimoramento da área.

Campinas, agosto de 2017

Profa. Dra. Paula Teixeira Fernandes

CAPÍTULO 01 - PSICOLOGIA NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

Bruna Bredariol, Gabriela Kaiser Fullin Castanho, Sabrina Karen Reis & Paula Teixeira Fernandes

INTRODUÇÃO

Nas ciências do esporte, a área da psicologia abrange as questões psicológicas, desde aquelas envolvidas em toda a atividade esportiva, bem como a colaboração com seus praticantes. Além disso, a psicologia também estuda: influência do esporte no indivíduo; comportamento emocional do mesmo; avalia os efeitos causados pela prática esportiva nos atletas; como melhorar o rendimento do praticante, em uma busca constante de melhores resultados durante as competições (SILVA et al, 2000).

A Psicologia do Esporte engloba diversos aspectos e situações que envolvem motivação, personalidade, agressão e violência, liderança, dinâmica de grupo, bem-estar dos praticantes, tendo como base as questões sociais, educacionais e clínicas, complementando-se (RUBIO, 1999). Cada indivíduo possui características psicológicas diferenciadas, que podem ser analisadas e evidenciadas através do trabalho de um psicólogo.

Surgiu uma grande necessidade em conhecer o perfil psicológico dos atletas, a fim de verificar quais variáveis e características influenciam no seu rendimento esportivo. Dentre tantas, a motivação se sobressai, pois, ela é o “motor do esporte”, explica as razões para inicia-lo, mantê-lo ou abandoná-lo (DOSIL, 2004).

Outro aspecto psicológico possível de ser analisado e trabalhado após o conhecimento sobre o perfil psicológico dos atletas é o estresse competitivo. Este pode ser caracterizado como um fator psicológico endêmico ao meio competitivo, considerando as rotinas exaustivas de treinamento e competições as quais os atletas são, geralmente, submetidos.

Após a análise dos fatores psicológicos que caracterizam cada indivíduo ou equipe esportiva, torna-se necessário treinar as habilidades que poderão contribuir para um melhor desempenho dos atletas durante as competições, assim como diminuir a ação das habilidades que poderão interferir de forma negativa sobre a

mesma. Neste contexto, entra o papel fundamental do treinamento psicológico, que utiliza técnicas e instrumentos que auxiliam na melhora do desempenho esportivo. Dentre as técnicas podemos citar: técnicas de motivação, relaxamento, redução de ansiedade, treinamento de ativação, concentração, autoconfiança e gerenciamento de estresse. Mas, além disso, há necessidade que sejam desenvolvidas as habilidades de autoconfiança, liderança, adaptação social, controle emocional e psicomotor do atleta (DESCHAMPS & CAPITANIO, 2007).

No esporte existem diversas modalidades, que diferem entre si quanto à preparação dos atletas, suas demandas físicas e psicológicas, a parte técnica e tática da equipe, mas sempre objetivando a competição. Essa é referenciada a jogo, provas, confrontos e é quando o atleta vai demonstrar as habilidades, capacidades, deficiências, problemas, por fim o desempenho (DE ROSE JÚNIOR, 1997).

De acordo com Lima (1990), a competição pode ser dividida em quatro aspectos: confronto, demonstração, comparação e avaliação. O primeiro pode ser entre dois ou mais competidores ou equipes; a demonstração está relacionada às capacidades e habilidades treinadas em todo o tempo da carreira do atleta. A comparação ocorre em função de um padrão determinado pelo atleta ou pela equipe ou externamente, e a avaliação está baseada nos padrões e no julgamento do desempenho do atleta na competição (LIMA, 1990). Dentre os fatores individuais na competição que podem se destacar está a personalidade do atleta, seus atributos físicos, técnicos e psicológicos, as pressões pessoais, as expectativas e objetivos pessoais e da equipe (DE ROSE JÚNIOR, 2002).

Fazendo uma análise do que é a competição, percebe-se que a mesma submete os atletas e equipes a uma excessiva exposição a observações, opiniões e julgamentos que podem criar expectativas, objetivos e pressões inadequados para seu desenvolvimento como atleta. Com isso, o mesmo deve estar muito bem preparado, inclusive psicologicamente, para superar os níveis de exigência, tanto físicos, técnicos, táticos ou psicológicos (LIMA, 1990). O maior problema enfrentado no esporte é que é exigida uma alta produtividade, sem garantir a conquista de títulos e campeonatos, cercando o atleta de incertezas e imprevisibilidades (SAMULSKI & NOCE, 2002).

Dessa forma, fica evidenciada a importância do trabalho de um psicólogo esportivo dentro das equipes de alto rendimento, com o intuito de preparar os atletas para competir e se destacar entre aqueles que praticam uma modalidade esportiva

em comum (DE ROSE JUNIOR, 2002). Entretanto, o autor ainda completa que este trabalho do psicólogo dentro de equipes esportivas nem sempre é visto com a devida importância, ainda havendo aquelas que preferem centralizar o treinamento no técnico.

Em 2005, Pauli & Machado (PAULI e MACHADO, 2005) realizaram uma pesquisa para avaliar a perspectiva dos atletas e da equipe técnica sobre a atuação do Psicólogo Esportivo em um time de futebol. De acordo com as respostas, a maioria dos entrevistados acreditava no trabalho do psicólogo, porém não acreditavam que este pudesse contribuir quando iniciava seu trabalho com a competição já em andamento. Em relação ao rendimento esportivo, muitos atletas não acreditavam no efeito positivo da psicologia do esporte no seu rendimento durante a competição.

Entretanto, inúmeros estudos mostram as contribuições positivas que a atuação de um psicólogo esportivo, em conjunto com a equipe técnica, pode trazer para o rendimento dos atletas. Alguns estudos avaliaram diferentes modalidades esportivas e a relação com a psicologia do esporte. No triathlon, foi verificado que os níveis de tensão, depressão, raiva, fadiga e confusão aumentam em épocas de competição, o que já é esperado. Quando se avaliou o objetivo do atleta no triathlon, a saúde e qualidade de vida apareceram como extremamente influentes; profissionais e/ou academia e lazer como bastante influentes; e, status social, como mais ou menos influente (DESCHAMPS & CAPITANIO, 2007). No kickboxe, Devonport (2006) avaliou a percepção da contribuição da psicologia e identificou sete habilidades mentais que os atletas acreditavam estar ligado ao sucesso no kickboxing, sendo elas: uso eficaz de autofalado, relaxamento, concentração, autorregulação da excitação, estabelecimento de metas, lidar com o ser atingido e imaginação. Foram identificadas três características psicológicas consideradas que contribuem para o sucesso: elevada autoeficácia, motivação e resistência mental.

Souza et al. (2013) avaliaram 4 atletas do judô com um questionário de 10 questões e os resultados mostraram que os atletas possuem um estresse proveniente da competição, fazendo com que fiquem desconcentrados ao competir (SOUZA et al, 2013). Pujals & Vieira (2002) identificaram no futebol algumas emoções positivas (bom humor, alegria, descontração, interesse em melhorar o rendimento e esperança) e negativas (ansiedade, raiva, agressividade, baixa autoconfiança, falta de motivação, insegurança, sentimento de fracasso, pessimismo e instabilidade do grupo) que podem influenciar o desempenho esportivo. Além disso, verificaram que os atletas

consideram os familiares e o técnico como fontes geradoras de estresse e ansiedade (PUJALS & VIEIRA, 2002).

A psicologia também difere em relação a gêneros, Schaal (2011) avaliou atletas franceses e verificou que os mesmos apresentam ansiedade (6%) e distúrbios alimentares (4%), sendo que no geral, 20,2% das mulheres apresentaram ao menos uma psicopatologia, contra 15,1% nos homens. Foi verificado que esportes relacionados à estética apresentam altas taxas de ansiedade quando comparado a outros esportes (16,7% vs. 6,8% para homens e 38,9% vs. 10,3% para as mulheres). Os transtornos alimentares foram mais comuns entre as mulheres da corrida (14% vs. 9%) e homens em esportes de combate (7% vs. 4,8%). Além disso, as mulheres apresentaram mais problemas com sono e pensamentos suicidas (SHAAL et al, 2011).

Williams e Elliott (1999) encontraram como variáveis psicológicas relacionadas ao melhor desempenho em artes marciais a concentração, o relaxamento, o controle da ansiedade e estratégias visuais de busca, enquanto outros estudos encontraram imagery (18), auto-talk (FERRARI, 1999), confiança e motivação (DURAND-BUSH & SALMELA, 2002).

Através destes estudos podemos enfatizar a importância do trabalho de um psicólogo do esporte dentro das equipes esportivas de alto rendimento, a fim de perceber as características psicológicas individuais de cada atleta e desenvolver as habilidades necessárias para que este consiga seu melhor desempenho durante as competições. Vale ressaltar que, assim como as características dos indivíduos, as características de treinamento e competições da modalidade também devem ser levadas em consideração, já que podem diferir quanto as habilidades necessárias para o ótimo rendimento, como demonstrado com os estudos citados acima.

A partir desta consideração, o objetivo deste estudo foi caracterizar e discutir quatro assuntos pontuais relacionados à Psicologia e ao Alto Rendimento Esportivo. A primeira delas diz respeito ao Perfil Psicológico ligado aos atletas que chegam aos mais altos padrões de rendimento no esporte. Os dois pontos seguintes referem-se a dois dos fatores psicológicos mais citados em estudos na área: Motivação e Estresse. E, por fim, finalizamos com o Treinamento Psicológico. Para este fim, foi realizada uma revisão bibliográfica com estudos que permeiam a temática da Psicologia, Esporte e Alto Rendimento.

PERFIL PSICOLÓGICO

O interesse pela compreensão da excelência esportiva impulsionou a investigação sobre as características e/ou competências para além das estritamente físicas, táticas e ou técnicas (BARRA FILHO, RIBEIRO & GUILLÉN, 2005). Suscitando, assim, em uma procura sistemática da “arquitetura” psicológica dos atletas de elite (MATOS, CRUZ & ALMEIDA, 2011).

Desde então, a Psicologia do esporte vem demonstrando que um rendimento desportivo satisfatório está correlacionado a capacidade de enfrentar situações específicas, geradas tanto nos períodos de treinos, como em períodos antecedentes, durante e posteriores as competições (BARRA FILHO, RIBEIRO & GUILLÉN, 2005), ou seja, o domínio psicológico é de extrema importância/relevância neste contexto.

Segundo Brandão (1993), quanto mais elevado o nível esportivo de um atleta, mais particularidades psicológicas estão por trás das capacidades físicas ou técnicas. Identificar as variáveis psicológicas precoce e individualmente, auxilia no desenvolvimento de ferramentas específicas para o preparo de cada atleta. (DESCHAMPS & DE ROSE JÚNIOR, 2006). Consequentemente, este, recorrendo à preparação mental estará apto a aprimorar suas capacidades já existentes e/ou desenvolve-las para otimização do seu desempenho.

Os diferentes perfis psicológicos entre esportistas são evidentes e são eles que refletem o caráter da pessoa, ou seja, refletem a base e a organização suprema de sua personalidade. Esta por sua vez, é exclusiva a cada indivíduo, cada um contempla uma peculiaridade. Logo, ela constitui-se de uma incógnita, sendo impossível uma generalização (MATOS, CRUZ & ALMEIDA, 2011).

Embora haja grande variabilidade, na maioria dos casos o perfil psicológico pode ser definido pelas seguintes características: sentimento de autoconfiança elevada, manutenção do otimismo e entusiasmo frente aos erros cometidos, determinação (esforço volitivos capazes de superar os obstáculos encontrados), força de vontade (persistência), concentração (foco no objetivo desejado), estabilidade (equilíbrio emocional frente as dificuldades), disciplina (responsabilidades para manutenção dos treinos e alimentação), tomada de decisão, maior capacidade cognitiva, coragem, controle do estresse, motivação (o que move/influência sua ação), dentre outros (BRANDÃO, 1993).

O perfil psicológico de jogadores profissionais de futebol brasileiro foi avaliado por Mahl e Raposo em 2007. Os autores encontraram diferenças significativas nas variáveis de autoconfiança, negativismo, atenção e motivação. Os atletas de nível competitivo nacional e com anos de experiência obtiveram melhores níveis de perfil psicológico quando comparados àqueles de nível regional.

Desse modo, avaliar o perfil de cada indivíduo, torna-se uma ferramenta essencial para que intervenções posteriores, no esporte de alto rendimento, possam ser realizadas de maneira eficaz.

MOTIVAÇÃO

Há uma diversidade de posicionamentos em relação aos conceitos sobre motivação. Contudo, é consenso de que ela é importante em tudo que se decide fazer, inclusive ao se optar pela prática de determinada modalidade esportiva. Não é por acaso que, atualmente, este tema é um dos principais assuntos publicados em revistas especializadas em psicologia do esporte (FONSECA, 2001).

Em todo nível de prática esportiva deve haver um ou mais motivos que impulsionam o indivíduo a tal escolha (LOPES & NUNOMORA, 2008). Os motivos irão influenciar no direcionamento do comportamento (TRESCA & DE ROSE, 2000). Assim, compreender o conjunto de fatores motivacionais que conduz a prática esportiva, particularmente, em atletas de alto rendimento, facilita o direcionamento das metas almejadas por estes, além de contribuir para a elaboração das atividades dos treinos e de possíveis estratégias que visem evitar o abandono precoce do esporte (LOPES & NUNOMORA, 2008).

Segundo Samulski (2002) a motivação é conceituada como um processo ativo intencional focado num objetivo, e sua origem pode ser interna ou externa ou uma combinação de ambas. Os fatores intrínsecos estão relacionados a questões pessoais. São inatos ou primitivos e adquiridos, envolvem o interesse, a sensação de prazer do indivíduo. Já os fatores extrínsecos são inerentes ao ser humano, ou seja, são aspectos secundários, que dependem exclusivamente do meio em que estamos inseridos.

O Tênis é um dos esportes de alto rendimento que requer uma variedade de habilidades psicológicas, devido às características extenuantes do jogo. (CRESPO & REID, 2007) Nesse sentido a motivação é uma das habilidades cruciais, pois conforme

afirma Dosil (2004), ela é o “motor” do esporte, ela explica as razões para iniciar o mesmo, mantê-lo ou abandoná-lo. Estudos reportam que as razões para a escolha desta modalidade vão desde interesses subjetivos como objetivos. Dentre eles, o primeiro ganha destaque e envolve a autorrealização e a superação de limites. (PUIJ & VILLAMARI´N, 1995; UNIERZYSKI, 2000). Uma vez que, o alto grau de complexidade dos exercícios são desafiadores e traz satisfação quando executados com perfeição. Os aspectos objetivos foram relatados em menor escala, sendo representados pela influência de familiares, pelo desejo de ser reconhecido e recompensado (PUIJ & VILLAMARI´N, 1995; UNIERZYSKI, 2000).

Em 2008, foi realizado um estudo com ginastas brasileiras a fim de verificar a motivação destas para a prática e permanência no esporte. Os resultados mostraram que tanto os fatores extrínsecos como os intrínsecos estão presentes neste processo. No entanto, os intrínsecos foram os mais evidentes; dentre eles destacou-se, primeiramente, o prazer pelo exercício e em seguida a necessidade fisiológica e psicológica.

Albuquerque et al (2008), devido à escassez de pesquisas elucidando a motivação dentro dos esportes de luta, resolveu descrever o perfil motivacional de atletas de Tae-kwon-do e comparar o perfil em relação ao gênero. Foi verificado que o perfil de ambos os sexos é semelhante e há predominância de fatores intrínsecos para a continuidade e permanência no esporte, sugerindo que os atletas possuem elevada identificação com o esporte envolvido.

Pesquisas a respeito da motivação, também, vêm crescendo no âmbito do desporto paralímpico. Estes têm conquistado cada vez mais resultados expressivos, muitas vezes próximos aos do esporte convencional (GREGUOL et al, 2011), instigando pesquisadores a desvendar as razões de seus comportamentos e ações.

Um estudo com jogadores de basquete em cadeira de rodas revelou que os principais motivos para a adesão ao esporte foram: a oportunidade de desenvolver uma atividade de lazer/recreação, oportunidade de fazer novas amizades, vontade de competir e, em menor frequência, perspectiva de melhora em relação à deficiência. Além disso, foi ressaltado melhora em relação à autoestima, melhora nas relações sociais e na habilidade motora. Evidenciando um equilíbrio (50%) em relação aos motivos internos e externos, (VILAS BOAS, BIM & BARIAN, 2003) diferentemente do encontrado nas pesquisas citadas anteriormente.

A natação e o atletismo são as modalidades esportivas que possuem maior popularidade entre os atletas com deficiência (VITAL et al, 2002). Baseado neste contexto, Gledson e colaboradores realizaram um estudo com o público em questão e verificaram que estes praticantes de natação são motivados prioritariamente pelo “status”, necessidade de serem reconhecidos, prestigiados e recompensados. Por outro lado, àqueles que praticam atletismo os motivos principais são a interação social e a realização de atividades em grupo (GLEDSON et al, 2013).

Não há dúvidas de que a motivação representa um aspecto fundamental para o desenvolvimento da otimização e manutenção de todos os processos de treinamentos e competições, seja no esporte de alto rendimento, com atletas com deficiência ou sem deficiência. Os motivos que os levam a prática esportiva são diversos, e diferem muito de atleta para atleta e da modalidade escolhida. No entanto, conforme os estudos referenciados, podemos observar que nos atletas com deficiência há a predominância de aspectos motivacionais extrínsecos, determinando forte influência no aspecto social. Revelando a necessidade de se sentirem inclusos na sociedade. Para os atletas sem deficiência a predominância foi de fatores internos, relacionado ao prazer e superação pessoal.

ESTRESSE

Outro aspecto psicológico citado em vários artigos que contemplam a Psicologia do Esporte é o estresse competitivo. Como já dito anteriormente neste estudo, competir significa enfrentar desafios e demandas que podem, de acordo com os aspectos característicos de cada indivíduo e as situações que o permeiam, representar uma considerável fonte de estresse para os atletas, dependendo de seus atributos físicos, técnicos e psicológicos (DE ROSE JUNIOR, 2002). Dentre os aspectos psicológicos que podem ter influência, positiva ou negativa, sobre o desempenho dos atletas durante a competição, podemos citar: motivação, ansiedade, estresse atenção, concentração, agressividade, etc. (DE ROSE JUNIOR et al, 1999). O estresse competitivo tem sido considerado como um dos fatores psicológicos mais determinantes para o desempenho esportivo, especialmente no alto rendimento (STEFANELLO, 2007).

Dessa forma, o atleta tem que estar muito bem preparado para competir e se destacar entre aqueles que praticam uma modalidade esportiva em comum. Acredita-

se também que ele deva superar os mais elevados níveis de exigência, sejam estes físicos, técnicos, táticos ou psicológicos (DE ROSE JUNIOR, 2002). O autor ainda completa que “tudo isto requer um árduo trabalho, planejado e rigorosamente organizado, visando o aperfeiçoamento dos requisitos necessários para se obter os melhores resultados” (DE ROSE JUNIOR, 2002, p. 20).

O estresse pode ser entendido como um fator psicológico endêmico ao meio competitivo, considerando que muitos atletas convivem razoavelmente bem com esta situação. Entretanto, níveis elevados de estresse podem afetar negativamente o desempenho destes indivíduos, quando não forem bem preparados para as situações competitivas. Tudo dependerá da avaliação que cada atleta fará da grande quantidade de situações provocadas pelo processo competitivo, especialmente, por aquelas que surgem no momento da competição, e dos recursos pessoais para lidar com elas (DE ROSE JUNIOR, 2002). Para Stefanello (2007, p. 233):

Uma situação de estresse, portanto, só irá se manifestar quando houver um desequilíbrio entre a condição da ação individual e a condição situacional; isto é, quando ocorrer uma discrepância entre as capacidades da pessoa e as exigências da situação, ou entre as suas necessidades e as possibilidades de satisfazê-las, com importantes consequências para o indivíduo.

Uma nova ocorrência, novos conhecimentos e novas experiências fazem com que os atletas desenvolvam um sistema integrado de estruturas e conteúdos que interferirão na sua análise, ou de situações já vivenciadas, na avaliação das mesmas e nas respostas emitidas (através de reações do organismo ou de comportamentos) (DE ROSE JUNIOR et al, 1999).

Na análise dos fatores que podem causar o estresse durante as competições, podemos encontrar tanto os fatores individuais como os fatores situacionais. Os fatores individuais podem ser caracterizados como as situações derivadas das características ou atributos próprios dos atletas, como: estado físico, condição técnica, características pessoais, experiências, nível de aspiração, nível de expectativa em relação ao desempenho e à carreira esportiva. Já os fatores situacionais são entendidos como as situações geradas pelo meio competitivo e que são comuns ao processo, tais como: local e material dos jogos, preparação e treinamento, situações específicas de jogo, adversários, técnico, arbitragem, torcida, aspectos administrativos e organizacionais da equipe e das entidades organizadoras de eventos, entre outras (DE ROSE JUNIOR, 2002).

Portanto, considerando que o estresse competitivo pode ser amenizado através de uma boa preparação psicológica dos atletas, torna-se essencial que este também seja entendido num contexto específico (a partir das características individuais de cada atleta e da modalidade em questão) para que o atleta aprenda a manter o controle e o estado de fluidez e equilíbrio necessários para ser bem sucedido. O conhecimento das situações geradoras de estresse e do modo como os atletas vivenciam essas situações em diferentes contextos são partes fundamentais do processo de tomada de consciência, considerado um elemento crítico para que o atleta obtenha o necessário autocontrole para atuar num alto nível de rendimento (STEFANELLO, 2007).

O estudo de De Rose Jr. (2002), realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte da Escola de Educação Física da USP, do qual participaram cerca de 500 atletas (15-19 anos), praticantes das modalidades basquetebol, futebol, natação e tênis, nos mostra algumas situações causadoras de estresse entre os atletas jovens. Através da aplicação do Formulário para Identificação de Situações de Estresse, os autores puderam observar que o estresse acontece em maior nível entre as modalidades individuais quando comparadas com as modalidades coletivas, assim como também que os níveis de estresse são maiores em meninas do que em meninos. Além disso, o estudo mostra que, entre as situações geradoras de estresse mais citadas, estão: cometer erros que provoquem a derrota; autocobrança exagerada; perder jogo praticamente ganho; perder para adversários tecnicamente mais fracos; erros da arbitragem, entre outras.

Outro estudo mostra que situações de estresse também podem interferir quando falamos de atletas do mais alto rendimento esportivo. Este foi realizado com uma dupla masculina de atletas profissionais do vôlei de praia brasileiro, durante o circuito mundial e preparação para os Jogos Olímpicos de Atenas (2004) (STEFANELLO, 2007). Os autores puderam considerar que os fatores situacionais são mais citados do que os fatores individuais como fontes de estresses competitivos. Dentre as situações mais citadas estão: facilidade/dificuldade da partida; competência dos atletas; conduta dos adversários; condições climáticas; erros da arbitragem. Entre os fatores individuais, aquelas que mais apareceram nas respostas dos atletas estão: as lesões e os estados físicos, representados pelo desconforto muscular ou corporal e pelo cansaço físico.

Enfim, existe um conjunto de fatores que atuam e podem levar o atleta a um rendimento adequado ou não durante o processo de treinamento e competição. Resta aos atletas e profissionais do esporte e da psicologia terem conhecimento desses fatores e dos atributos dos atletas para que se lhes proporcione a melhor forma de lidar com tantas variáveis e manter um nível de desempenho que lhes permita atingir os objetivos determinados individual e coletivamente (DE ROSE JUNIOR, 2002).

TREINAMENTO MENTAL

De acordo com diversos estudos na temática da Psicologia envolvida no Esporte de Alto Rendimento e no que foi discutido neste estudo sobre os aspectos psicológicos que podem interferir no rendimento dos atletas, o treinamento mental vem sendo citado como uma das técnicas que, se bem aplicada, poderá trazer benefícios para o atleta ou uma equipe esportiva, em relação ao seu rendimento durante as competições. Segundo Gomes e Cruz (2001), o treinamento mental pode realmente ajudar os atletas a melhorar o seu rendimento desportivo, bem como a encontrar os estados psicológicos ótimos para o maior rendimento de suas potencialidades, tanto durante os treinos como nas competições.

De acordo com Moraes e Knijnik (2009) o treinamento mental pode ser caracterizado como uma tentativa de influenciar os pensamentos e as representações mentais dos atletas, com a finalidade de melhorar seu rendimento durante as competições. Para Cruz e Viana (1996, p. 534), “o treinamento mental implica na aprendizagem e/ou aperfeiçoamento de competências específicas e estratégias de preparação para a competição, tendo como objetivo respostas mais eficazes e consistentes por parte dos atletas face às exigências das situações desportivas”. Os autores ainda completam que, por trás dessa definição, está a ideia de que as competências psicológicas podem ser aprendidas, adquiridas ou melhoradas através do ensino, treino e prática, assim como as capacidades físicas e técnicas (CRUZ & VIANA, 1996)

Dentre as variáveis psicológicas mais citadas em estudos referentes ao treinamento mental, como habilidades que podem ser treinadas, estão: ansiedade (que surge diante de situações de perigo), ativação (referente à intensidade de motivação), autoconfiança, *burnout*, concentração e atenção, estresse, motivação,

tomada de decisão, otimismo, autoestima, força de vontade, controle e determinação (CRUZ & VIANA, 1996; MORAES & KNIJNIK, 2009).

Entretanto, quando nos referimos a este tipo de trabalho psicológico dentro de uma equipe de alto rendimento, alguns fatores devem ser levados em consideração, para uma maior eficácia do programa e para que efeitos negativos sejam evitados. O primeiro ponto de destaque é sobre quem deve aplicar o treinamento com os atletas. Para Gomes e Cruz, o psicólogo é o profissional melhor preparado para desenvolver este tipo de programa, considerando que este possui a formação e os conhecimentos necessários sobre cada uma das competências psicológicas, assim como as melhores maneiras de desenvolvê-las. Mas o papel do treinador não deixa de ser fundamental, já que este possui a experiência e conhecimentos sobre as exigências colocadas pelas sessões de treinamento e competições, possibilitando a aplicação prévia das habilidades psicológicas treinadas.

Para Gallwey (1996), uma boa maneira de o técnico contribuir com o treinamento mental é encorajar o atleta a ver e sentir o que está fazendo, antes de passar-lhe dicas sobre técnica ou tática, o que aumentará a sua consciência da realidade. Para Singh (2005) é essencial que o treinador elogie e encoraje seus atletas quando estes acertarem, principalmente os mais novos. No entanto, o treinador deve desenvolver expectativas realistas e adequadas à idade e ao nível de capacidade de cada aluno, e recompensar mais o esforço e o desempenho do que os resultados. O técnico deve concentrar-se ao ensinar as habilidades psicológicas, modificar as regras para melhorar a ação e a participação dos atletas, estimular a criatividade e incentivá-los a solucionar os problemas dentro das diversas situações de imprevisibilidade características da competição (MORAES & KNIJNIK, 2009).

Dessa forma, recomenda-se um trabalho multidisciplinar entre o psicólogo, capacitado em técnicas psicológicas de intervenção e apto para desenvolver essas habilidades nos atletas a fim de que eles possam dominá-las e aplicá-las em situações competitivas; e treinador, a fim de reforçar as capacidades mentais de seus atletas e apoiá-los emocionalmente em situações difíceis e estressantes, como série de derrotas, problemas com lesões, conflitos familiares etc. (MORAES & KNIJNIK, 2009).

O segundo ponto a ser evidenciado é a questão de quando e como iniciar um programa de treinamento mental dentro de uma equipe desportiva. Segundo Moraes e Knijnik (2009), o treinamento mental deve ser bem trabalhado desde o início da carreira para que seja assimilado pelos atletas, o que no futuro facilitará esse tipo de

treinamento na sequência da vida dentro do alto rendimento esportivo. Sendo assim, para que o programa de treinamento mental possa garantir a melhor utilização das habilidades dos atletas durante as competições, é de extrema importância a realização de uma avaliação prévia das necessidades individuais e coletivas, a fim de estabelecer seus pontos fortes e fracos e, a partir disso, trabalhar com as habilidades com maior defasagem (CRUZ & VIANA, 1996). Para isso, existem inúmeros instrumentos de avaliação psicológica validados, que podem ser utilizados de acordo com cada fator estudado.

Além disso, também se faz necessário, anteriormente a aplicação do treinamento, o conhecimento das exigências da modalidade em questão, já que cada uma possui suas particularidades físicas, técnicas e logísticas, que interferem diretamente na preparação mental para a competição (CRUZ & VIANA, 1996).

Mas, apesar de muitos estudos já terem analisado a ação positiva de um programa de intervenção psicológica sobre diversas modalidades esportivas (CRUZ e VIANA, 1996), alguns problemas ainda podem ser observados quando nos referimos ao trabalho do psicólogo dentro de uma equipe. No estudo realizado por Moraes e Knijnik (2009), com 10 atletas de uma equipe juvenil (16-18 anos) de tênis, no qual foi aplicada uma entrevista estruturada, os autores objetivaram entender a visão destes jovens sobre a importância da preparação mental para sua atuação durante a competição. O estudo que os atletas possuem o entendimento da importância da preparação mental, mas que esperam isso de seu técnico, com quem possuem uma boa relação. A equipe em questão, como é o caso de muitas outras, não possui uma equipe multidisciplinar de trabalho, tornando o técnico responsável pelo desenvolvimento tanto técnico e tático como psicológico, fazendo com que este último, normalmente, seja deixado em segundo plano (MORAES & KNIJNIK, 2009).

Dessa forma, faz-se necessário, primeiramente, um maior entendimento por parte dos responsáveis pelas equipes desportivas sobre a importância da presença de uma equipe multidisciplinar envolvida no desenvolvimento dos atletas, entre eles o psicólogo do esporte. Após isto, também se deve ressaltar que o sucesso da implementação de um programa de treinamento mental dependerá tanto do grau de colaboração entre psicólogo (quando estiver presente), treinadores e/ou atletas, quanto da proximidade das características de tal programa com as necessidades individuais de cada atleta e equipe (CRUZ & VIANA, 1996).

CONCLUSÕES

A Psicologia do Esporte aplicada ao rendimento esportivo é de extrema importância para obtenção de resultados satisfatórios. É capaz de diagnosticar o perfil psicológico de indivíduos e grupos, e assim, desenvolver programas de treinamento para melhorar os aspectos limitantes de cada competidor.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.R., et al. Avaliação do perfil motivacional dos atletas de alto rendimento do taekwondo brasileiro. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**. v.3, n.1, p.75-94, jun. 2008.

BARA FILHO, M. G., RIBEIRO, L. S & GUILLÉN, F. Personalidade de atletas brasileiros de alto rendimento: comparações entre os sexos masculino e feminino e correlação com nível de performance e tempo de treino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.5, n.1, p.31-39, 2005.

BOAS, M.S.V, BIM, R.H., BARIAN, S.H.B. Aspectos motivacionais e benefícios da prática do basquetebol sobre rodas. **Revista da Educação Física**. Maringá, v.14, n.2, p.7-11, ago. 2003

BRANDÃO, M.F.R. Perfil psicológico uma proposta para avaliar atletas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. São Paulo, v.2, n.3, 1993.

CRESPO, M., REID, M.M. Motivation in tennis. **British Journal of Sports Medicine**. Espanha, v. 41, n. 1, p. 769-772, jun. 2007.

CRUZ, J. F. A.; VIANA, M. F. O treino das competências psicológicas e a preparação mental para a competição. **Manual de Psicologia do Desporto**. Braga, Portugal: S.H.O., 1996, p. 533- 565.

DE ROSE JÚNIOR, D. A competição como fonte de estresse no esporte. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**. Brasília, v.10, n.4, p.19-26, out. 2002.

DE ROSE JÚNIOR, D. Esporte na infância: estresse ou divertimento? In R.MIRANDA, **III Simpósio Mineiro de Psicologia do Esporte**, Juiz de Fora UFJF, 1997, p. 1-6.

DE ROSE JUNIOR, D., et al. Situações causadoras de “stress” no basquetebol de alto rendimento: fatores competitivos. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.13, n.2, p. 217-29, jul. / dez. 1999.

DESCHAMPS, S.R, CAPITANIO, A.N no Triathlon: um relato de uma experiência de intervenção psicológica. Buenos Aires, v.11, n.106, mar. 2007.

DESCHAMPS, S.R. De ROSE JÚNIOR., D. Aspectos Psicológicos e sua influência em atletas de alto rendimento. In: VII Congresso de Iniciação Científica; V Simpósio de Pós-graduação. **Anais**. São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2000, p.44.

DESCHAMPS, S.R., DE ROSE JÚNIOR, D. Os aspectos psicológicos da personalidade e da motivação no voleibol masculino de alto rendimento. **Revista Digital**. São Paulo, v.10, n.92, 2006.

DEVONPORT, T.J. Perceptions of the contribution of psychology to success in elite kickboxing. **Journal of Sports Science and medicine**, p.99-107, 2006.

DOSIL, J. Motivacion: motor del deporte. In. J. Dosil (Ed.), **Psicologia de la actividad física y del deporte**. Madrid. 2004.

DURAND-BUSH, N., SALMELA, J.H. The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and olympic champions. **Journal of Applied Sport Psychology**, v.14, n.3, p. 154-171, nov. 2002.

FERRARI, M. Influence of expertise on the intentional transfer of motor skill. **Journal of Motor Behavior**. v.31, n.1, p.79-85, 1999.

FONSECA, A. M. A psicologia do desporto e a “ batalha da qualidade” **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.1, n.1, p.114-123, 2001.

GALLWEY, W. T. O jogo interior de tênis. São Paulo: Texto Novo, 1996.

GARATECHEA, N., et al. Effects of 7-weeks competitive training period on physiological and mental condition of top level judoists. **Journal of Sports Medicine Physiology Fitness**, v.52, n. 1, p 1-10, feb. 2012.

GLEDSON, T.A.O. Fatores Motivacionais em paraatletas com deficiência visual e motora em praticantes de natação e atletismo. **Revista Unicamp**. Campinas, v.11, n.1, p.29-41, jan. /mar.2013.

GOMES, A. R.; CRUZ, J. F. A. A preparação mental e psicológica dos atletas e os fatores psicológicos associados ao rendimento desportivo. **RepositóriUM**, v.3, n.16, p. 37-40, 2001. GREGUOL, M. et al. Orientação esportiva de atletas pertencentes às modalidades de Remo e Natação adaptados. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 98-106, 2011.

LIMA, T. Os limites da alta competição. **Revista Horizonte**, v. 39, p.74, 1990.

LOPES, P., NONUMURA, M. Motivação para a prática e permanência na ginástica artística de alto nível. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo**, v.21, n.3, p.177-87, jul. /set. 2007.

MAHL, A.C., RAPOSO, J.V. Perfil psicológico de prestação de jogadores profissionais de futebol do Brasil. **Revista Portuguesa Ciência do Desporto**. Portugal, v.7, n.1, p.80 -91, 2007.

MATOS, D.S., CRUZ, J.F.A., ALMEIDA, L.S. Excelência no desporto: Para uma compreensão da “arquitetura” psicológica dos atletas de elite. **Revista Motricidade**. Portugal, v.7, n.4, pp. 27-41, jan. 2011.

MORAES, D. S. C.; KNIJNIK, J.D. Estudo qualitativo sobre a opinião de atletas juvenis de tênis de campo sobre a sua preparação psicológica para a competição. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.11, n.2, p.97-113, 2009.

PAULI, J.R.; MACHADO, A.A. **Revista LOGOS**, n..12, p. 40-54, 2005.

PUIG, J., VILLAMARI´N, f. Motivacio´n y autoeficacia durante la iniciacio´n deportiva em tenis. In: Canto´n E, compiler. **Actas V Congr Nac Psicol Act Fí´s y. Deporte.Valencia: Universitat de Valencia**, 1995, p.103–109.

PUJALS, C., VIEIRA, L.F. Fatores psicológicos que interferem no comportamento dos atletas de futebol de campo. **Revista da Educação Física. Maringá**, v. 13, n. 1, p. 89-97, jan. 2002.

RUBIO, K. A psicologia do esporte: histórico e áreas de atuação e pesquisa. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v.19, n.3, p.60-69, São Paulo, 1999.

SAMULSKI, D. Psicologia do desporto: um manual para a Educação Física, fisioterapia e psicologia. São Paulo: Manole, 2002.

SAMULSKI, D., NOCE, F. Perfil psicológico de atletas paraolímpicos brasileiros. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v.8, n.4, p.157 – 166, jul/ago, 2002.

SCHAAL, K., et al. Psychological Balance in High Level Athletes: Gender-Based Differences and Sport-Specific Patterns. **PLOS ONE**. Estados Unidos, v.6, n.5, mar.2011.

SILVA, A.R., et al. Aceitação do Psicólogo do Esporte por parte de atletas e Comissão Técnica de Equipes Profissionais de Futebol In: VII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, V Simpósio De Pós-Graduação. **Anais**. São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2000, p.77.

SINGH, K. Mental training – how as a coach you can help, 2005. Disponível em: <http://www.itftennis.com/media/108084/108084.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2015.

SOUZA, P.L., et al. Fatores psicológicos que interferem no comportamento dos atletas judocas de alto nível. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**. São Paulo, v.7, n.40, p.320-328, jul. / ago. 2013.

STEFANELLO, J. Situações de estresse no vôlei de praia de alto rendimento: um estudo de caso com uma dupla olímpica. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**. Paraná, v.7, n.2, p.232-244, ago. 2007.

TRESCA, R. P.; DE ROSE JUNIOR, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes de dança. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. São Caetano do Sul, v.1, n.1, p. 9-13, jan. 2000.

UNIERZYSKI, P. Level of achievement motivation of young tennis players and their future success. **Journal of Sport Science Medicine**, v.2, n. 1, p. 184-6, dec. 2003.

VITAL, R. et al. Avaliação clínica dos atletas paraolímpicos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 77-83, maio. /jun. 2002.

WEINBERG, R. S., SEABOURNE, T. G., JACKSON, A Effects of visuo-motor behavior rehearsal, relaxation, and imagery on karate performance. **Journal of Sport Psychology**, v. 3, n.3, p.228-238, 1981.

WILLIAMS, A.M., ELLIOT, D. Anxiety, expertise, and visual search strategy in karate. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v.21, n.1, p.362-375, 1999.

CAPÍTULO 02 - VARIAÇÕES EMOCIONAIS EM ATLETAS DE BASQUETEBOL FEMININO

Renan Correia, Clóvis R. R. Haddad, Júlia Barreira & Paula Teixeira Fernandes

INTRODUÇÃO

Existe um amplo interesse no efeito das respostas emocionais de atletas a situações de treinamento e competição esportivos (MACHADO, 2006). Neste sentido, é papel da Psicologia do Esporte, área interdisciplinar com conhecimentos comuns à psicologia e à educação física, estudar estas questões (WEINBERG e GOULD, 2011).

Emoções podem ser definidas como respostas psicofisiológicas a eventos ou estímulos relevantes em determinados ambientes (LAZARUS, 2000). O autor também propôs uma teoria, *Cognitive Motivational Relation theory of Emotion*, cujos postulados afirmam que as emoções surgem das relações que o indivíduo tem com seus ambientes internos e externos. Especificamente no esporte, Daniels et al (2009) postularam que a obtenção de metas leva a emoções positivas e a não obtenção de metas leva a emoções negativas.

Thatcher e Day (2008) afirmam que ambientes esportivos variam de acordo com as demandas colocadas nos indivíduos e que podem conter elementos ligados à duração, (im)previsibilidade, novidades, ambiguidades e comparações inter e intrapessoais. De acordo com Weiberg e Gould (2011), a eficiência dos atletas de elite está relacionada com as variáveis cognitivas e psicológicas da pessoa, o que significa a associação de fatores biomecânicos, fisiológicos e, principalmente, psicológicos para o sucesso. Desta forma, a deficiência/ausência de algum desses fatores pode limitar o melhor rendimento esportivo.

Barreto (2003) afirma que um atleta de elite, ou de alto rendimento, é aquele que possui melhores índices de desempenho em nível nacional ou internacional, precisando se destacar entre outros da mesma modalidade. Esse atleta está constantemente enfrentando situações de estresse e competições de significativo grau de importância.

Entre as várias modalidades esportivas, o basquetebol é um esporte que desperta interesse científico devido à sua dinâmica de jogo (ROBAZZA, 2012). O jogo

apresenta um caráter dinâmico e imprevisível, que possibilita ilimitadas opções de ações físicas e perceptivas. O jogo exige do atleta alto nível de concentração e atenção, de rapidez nas tomadas de decisões e o emprego de inteligências múltiplas (HADDAD e DANIEL, 2005). Assim, pode-se dizer que o basquetebol competitivo é um esporte que tem potencial para gerar estresse, pois exige dos seus atletas o desempenho ideal sob circunstâncias adversas, tais como: tempo de jogo, presença de adversários, forma física, arbitragem, necessidade de vencer e necessidade de se construir status social através da imagem de atleta (DE ROSE et al, 1999, 2001a, 2001b).

TREINAMENTO ESPORTIVO

Bompa (1999) e Platonov (2008) afirmam que o treinamento físico é o elemento mais importante para o alcance de rendimento esportivo máximo. Matveev (1997) define forma desportiva como o estado ideal para o alcance desse rendimento. Esse estado, é considerado um fenômeno multifacetado, composto pelos aspectos físicos, psicológicos, técnicos e táticos, alcançados em três fases: preparação, competição e transição (DE ROSE, 2005).

Alguns autores sugerem propostas de sistematização para esses processos que hoje encontram suporte sólido na literatura científica. Entre as mais aceitas, estão a proposta de periodização de Matveev (1997), o treinamento em blocos de Verkhoshansky (1995) e o modelo proposto por Bompa (1999). . Com estes modelos, os autores observaram que o rendimento de um atleta depende da sua adaptação física e psicológica, e atingir um rendimento ótimo resulta da interrelação destas adaptações e da capacidade do atleta de lidar com o estresse.

RELAÇÕES ENTRE VARIAÇÕES EMOCIONAIS E TREINAMENTO ESPORTIVO

Pesquisas recentes mostram que variáveis psicológicas (concentração, motivação, ansiedade, coesão de grupo e estresse) podem interferir diretamente no treinamento de atletas de alto nível (SAMULSKI, 2002). Bompa (1999), examinando a periodização e as metodologias de treinamento, salienta quanto é importante e necessário um treinamento psicológico para assegurar um rendimento físico elevado, o que, conseqüentemente, trará melhoras para a disciplina, a confiança, a força de

vontade, a perseverança e a coragem do atleta. Um estudo realizado para analisar os efeitos de um programa de treinamento periodizado na carga interna de treinamento, no estado de recuperação de estresse, nas respostas imune-endócrinas e desempenho físico avaliou 19 jogadoras adultas de basquete da seleção brasileira durante o período preparatório (12 semanas) (NUNES et al, 2014). As atletas responderam ao RESTQ-76 (Questionário de Estresse e Recuperação para Atletas) (KELLMANN e KALLUS, 2001) e foram submetidas a testes de IgA salivar, concentração de testosterona, cortisol e testes físicos. A pesquisa concluiu que o treinamento proposto provocou mudanças na carga interna de treinamento, o que influenciou positivamente os estados de recuperação de estresse das atletas.

Arruda et al (2013) complementaram o estudo descrito acima, porém com 12 atletas em um período de duas semanas. Os objetivos foram: analisar a influência da periodização do treinamento de força sobre o perfil dos estados de humor e a resposta do cortisol salivar e verificar a ocorrência do “perfil iceberg” no POMS (*Profile of Mood States Questionnaire*) (MCNAIR et al 1971). O estudo concluiu que os diferentes conteúdos do treinamento de força não afetaram os parâmetros investigados, indicando estabilidade do nível de estresse, e que o “perfil iceberg” prevaleceu em todos os momentos avaliados.

Fronso (2013) propôs uma interessante análise quanto às diferenças nos níveis de estresse e de recuperação entre os gêneros e a fase de treinamento em atletas de basquetebol de ambos os sexos. Atletas de basquetebol (16 homens e 12 mulheres) responderam o RESTQ-76 durante dois mesociclos de treinamento e os resultados mostraram diferenças nos níveis de estresse e recuperação entre gêneros e fase de treinamento. Homens apresentaram melhores resultados nas escalas de recuperação física, qualidade do sono e autoeficácia.

Um outro estudo (SCHELLING et al, 2013) analisou respostas da testosterona total, do cortisol e da proporção testosterona-cortisol em relação aos estados de humor em jogadoras profissionais de basquetebol. O estudo durou uma temporada e não foram encontradas relações entre as variáveis hormonais e as escalas de estados de humor.

Lukins (2004) analisou relações entre o desempenho e o perfil psicológico (estados de humor) em 19 atletas femininas de basquete. Os resultados mostraram que as jogadoras com os menores escores nas escalas de fadiga e raiva obtiveram os melhores desempenho em lances livres durante o campeonato. Hoffman et al

(1999) avaliaram mudanças nos estados de humor (POMS) e desempenho em jogadores de basquete profissionais. A escala vigor do POMS se correlacionou positivamente com o desempenho da equipe.

Assim, reforçando Samulski (2002), os estudos que existem na literatura sobre a função das emoções no esporte ainda não são conclusivos. Mediante ao exposto, este capítulo tem o objetivo de ilustrar as variações emocionais em atletas adultas de alto rendimento do basquetebol feminino, durante diferentes períodos de treinamento para competições internacionais.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Para a realização desta pesquisa, os instrumentos de coletas de dados foram: RESTQ-76 (Questionário de Estresse e Recuperação para Atletas) (KELLMANN e KALLUS, 2001), POMS (*Profile of Mood States Questionnaire*) (MCNAIR et al 1971) e DALDA (*Daily Analysis of Life Demands in Athletes*) (RUSHAL, 1990).

As coletas de dados foram coletivas, sempre nas mesmas condições e com duração aproximada de 30 minutos. Foram realizadas 7 avaliações no período pré-competição.

Todos os dados foram analisados através de estatística descritiva - média e desvio padrão. Testes de inferência estatística (BUSSAB, 2010) foram utilizados para fazer afirmações a partir dos conjuntos de valores apresentados. Para atestar a normalidade dos dados, o teste de normalidade de D'Agostino-Pearson foi usado devido sua robustez. Dado a normalidade dos dados, o teste de análise de variância (ANOVA) unicaudado paramétrico foi usado para verificar se existiam diferenças significativas entre as médias das sete coletas. Quando o teste de normalidade D'Agostino apresentou a presença de dados não paramétricos, o teste de análise de variância não paramétrico de Kruskal-Wallis foi usado para atestar a veracidade dos resultados do ANOVA unicaudado paramétrico. Quando houve diferença estatística significativa entre as amostras, uma análise de post-hoc foi usada mediante o teste de post-hoc de Kutney para averiguar qual coleta de dados apresentava diferença estatística significante. O teste de Kutney foi escolhido pela sua robustez em amostras com diferentes tamanhos de população (BUSSAB, 2010).

Dezenove atletas participaram da pesquisa: idade média de 24 anos (DP=4,55 anos), média de altura de 1,82m (DP=± 0,08) e tempo médio de experiência na

seleção adulta de 3,68 anos (DP=4,25 anos). Na Tabela 1 podemos verificar os resultados referentes à análise do ANOVA para os quatro domínios do RESTQ-76 (estresse geral, recuperação geral, estresse específico ao esporte, recuperação específica ao esporte). Das 18 escalas estudadas, somente quatro apresentaram diferença estatística significativa ($p < 0,05$).

Tabela 1. ANOVA para os quatro domínios do RESTQ-76

Domínio	Escala	f-Valor	p-Valor
Estresse Geral	Estresse Geral	0,13	0,99
	Estresse Emocional	0,99	0,44
	Estresse Social	0,78	0,58
	Conflitos / Pressão	0,33	0,92
	Fadiga	0,69	0,65
	Falta de Energia	2,25	0,04 *
	Reclamações Somáticas	2,29	0,04 *
Recuperação Geral	Sucesso	0,44	0,85
	Relaxamento Social	0,86	0,53
	Relaxamento Somático	2,78	0,01**
	Bem Estar Geral	0,69	0,66
	Qualidade do Sono	0,70	0,65
Estresse Específico ao Esporte	Recuperações Interrompidas	1,68	0,14
	Burnout / Exaustão Emocional	1,46	0,20
Recuperação Específica ao Esporte	Forma Física	2,17	0,05 *
	Burnout / Satisfação Pessoal	1,06	0,39
	Autoconfiança	1,19	0,32
	Autorregulação	0,80	0,57

O RESTQ-76 é utilizado para mensurar a frequência do estado de estresse atual do atleta em conjunto com a frequência de atividades de recuperação presentes. Com 77 itens divididos em 19 escalas seguindo um padrão de estilo likert, avalia eventos potencialmente estressantes e fases de recuperação e suas consequências subjetivas dos últimos três dias/noites. O RESTQ-76 - Sport já é utilizado pelos Comitês Olímpicos Alemão e Americano como instrumento oficial de monitoramento de treinamento (COSTA E SAMULSKI, 2005). Os resultados aqui apresentados demonstram que as atletas da seleção brasileira não sofreram variações emocionais para a grande maioria das escalas durante as coletas realizadas.

Na Tabela 2, estão apresentados os resultados referentes à análise do ANOVA para os sete fatores do POMS (Tensão, Depressão, Raiva, Vigor, Fadiga, Confusão e TMD). Somente os fatores fadiga e TMD (escore final da alteração de humor) apresentaram diferença estatística significativa em $p < 0,05$.

Tabela 2 - ANOVA para os Sete Fatores do POMS

Escala	Valor - F	P - Valor
Tensão	0,68	0,67
Depressão	0,43	0,86
Raiva	0,48	0,82
Vigor	0,75	0,61
Fadiga	9,22	< 0,0001 ***
Confusão	0,62	0,72
TMD	2,18	0,05*

O POMS é um instrumento que avalia os estados de humor e que contém 65 itens, que medem 7 fatores de humor. No POMS, atletas de elite bem sucedidos em diversos esportes são caracterizados pelo que Morgan (1980) chamou de “perfil de iceberg,” que reflete saúde mental positiva. Este perfil reflete um modelo de estrutura mental necessária para caracterizar o desempenho ótimo, sendo que um atleta com escores altos nas subescalas depressão, fadiga, confusão mental e raiva e com escores baixos na subescala vigor tenderá a enfraquecer em comparação com um atleta que tenha escores abaixo do padrão em todos esses traços exceto em vigor. Este “perfil de iceberg” é uma das melhores fontes de previsão de sucesso atlético, o

que, no entanto ainda é objeto de muitas críticas em debate na literatura da psicologia do esporte (MORGAN, 1980).

Nos dados do nosso estudo, foi evidenciado que as atletas apresentaram o perfil iceberg (Figura 1) e que sofreram variações em apenas duas das sete escalas estudadas.



Figura 1 - Média dos Resultados do POMS

Na Tabela 3, podem-se verificar os resultados referentes à análise da Escala DALDA. Nenhuma das escalas presentes apresentou diferença estatisticamente significativa.

Tabela 3 - ANOVA para os dois Fatores do DALDA

Escala	Valor - F	p - Valor
Fontes	2,102	0,06
Sintomas	1,452	0,21
Total	0,6815	0,67

O DALDA é um instrumento que mensura a percepção subjetiva de estresse das atletas a partir de três domínios: fontes e sintomas de estresse, o que compõe um escore total final. Os resultados aqui apresentados demonstram que as atletas não

apresentaram variações no número de fontes e sintomas de estresse no seu cotidiano durante as coletas realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o propósito de avaliar as variações emocionais em atletas da seleção Brasileira feminina adulta de basquetebol durante diferentes períodos de treinamento para competições internacionais.

Os resultados apresentados aqui corroboram com o estudo publicado por ARRUDA et al (2013) para população semelhante, que concluiu que os diferentes conteúdos do treinamento de força não afetaram os parâmetros emocionais, indicando estabilidade do nível de estresse, e que o “perfil iceberg” prevaleceu em todos os momentos avaliados.

Das 33 subescalas avaliadas (19 subescalas do RESTQ-76 mais suas quatro subescalas referentes as médias de cada domínio específico; sete subescalas POMS; três subescalas do DALDA) apenas seis apresentaram diferença estatisticamente significativa: falta de energia, reclamações somáticas, relaxamento somático, forma física do RESTQ-76; fadiga e TMD do POMS. Todas as diferenças denotaram melhoras no perfil emocional das atletas, quando comparamos início e final do treinamento. Os resultados podem ser explicados pela inferência de que as atletas podem possuir mecanismos de *coping* (enfrentamento) para lidar com os estímulos presentes no decorrer do período de treinamento. Outro resultado que corrobora para essa nova hipótese é que as atletas apresentaram o “perfil iceberg” quase que em todas as coletas presentes no estudo, não apresentando grandes variações

Geralmente, atletas se engajam nestas estratégias de *coping* para regular os impactos negativos provenientes do ambiente esportivo. Lazarus e Folkman (1984) definem o *coping* como a capacidade de gerenciar os esforços cognitivos e comportamentais que estão constantemente modificando-se, para administrar demandas psicofísicas específicas internas ou externas que excedem aos recursos individuais (Anshel, 2001). Um fato que pode reforçar esta hipótese é de que a maioria das atletas do nosso estudo já atuam em times adultos de alto rendimento há muitos anos, estando acostumadas à competições de alto nível, nacionais e internacionais.

Convém ressaltar que atletas da elite do basquetebol são expostas a um processo de treinamento rígido e rigoroso para a obtenção da forma desportiva ideal.

Os resultados deste estudo, que demonstraram estabilidade emocional, mesmo mediante à exposição a processos de treinamentos intensos e competições de grande importância no cenário esportivo internacional, levantam um outro questionamento que se refere à relação destes resultados com o rendimento esportivo. Esse questionamento se fortalece ainda mais ao perceber que a literatura acadêmica que interroga as relações entre variações emocionais e treinamento esportivo apresenta resultados bastante controversos (NUNES et al, 2014 e FRONSO, 2013).

Diante deste contexto, podemos destacar a importância do papel do psicólogo do esporte nas equipes multidisciplinares que compõem as comissões técnicas de equipes de alto rendimento. Acreditamos que dessa maneira, teremos comprovações científicas e práticas da relação entre as respostas emocionais e o rendimento esportivo, em especial no basquete brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ANSHELL, M. Qualitative validation of a model for coping with acute stress in sport. **Journal of Sport Behavior**, 24, 223-246. 2001
- ARRUDA, A. F. S. et al, Monitoramento do nível de estresse das atletas da seleção brasileira de basquetebol feminino durante a preparação para a COPA AMÉRICA 2009. **Rev Bras Med Esporte**. 19(1) – Jan/Fev, 2013
- BARRETO, J. A. **Psicologia do esporte para o atleta de alto rendimento**. Rio de Janeiro, RJ : Shape, 2003.
- BOMPA, T. O. **Periodization training for sport**. Champaign: Human Kinetics, 1999.
- BUSSAB, W. O. **Estatística básica**. 6. ed. São Paulo, SP : Saraiva, 2010.
- COSTA, L. O. P.; SAMULSKI, D. M. Processo de Validação do Questionário de Estresse e Recuperação para Atletas (RESTQ-Sport) na Língua Portuguesa. **R. Bras. Ci e Mov**. 2005: 13(1), 78-96
- DANIELS, L. M. et al A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. **Journal of Educational Psychology**, 101, 948-963. 2009
- DE ROSE. D., DESCHAMPS, S. R., KORKASAS. Situações causadoras de stress no basquetebol de alto rendimento: fatores competitivos **Rev. Paul. Educ. Físi**. São Paulo v. 13 n. 2 p. 217-229 Jul – Dez 1999
- _____, O jogo como fonte de stress no basquetebol infanto-juvenil **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2001a, vol. 1, nº 2 [36–44]

_____. Situações causadoras de stress no basquetebol de alto rendimento: fatores extracompetitivos **Rev. Bras. Ciên. e Mov.** Brasília 2001b v. 9 n. 1 p. 5-30 Janeiro

DE ROSE, D., O Estresse no Basquetebol In: DE ROSE, D., TRICOLI, V. (orgs) **Basquetebol : uma visão integrada entre ciencia e pratica.** Barueri: Manole, 2005.

FRONSO, S. et al. Stress and recovery balance in amateur basketball players: differences by gender and preparation phase. **Int J Sports Physiol Perform.** 2013 Nov;8(6):618-22.

HADDAD, C. R. R., DANIEL, J. F., Aspectos Práticos da Fisiologia do Exercício no Basquetebol. Em: DE ROSE, D., TRICOLI, V. (orgs) **Basquetebol : uma visão integrada entre ciência e pratica.** Barueri: Manole, 2005.

HOFMANN J. R., BAR-ELI. M., TENEMBAUM. G. An examination of mood changes and performance in a professional basketball team. **J Sports Med Phys Fitness.** Mar;39(1):74-9. 1999

KELLMANN, M., KALLUS, K. W., **The Recovery-Stress-Questionnaire for Athletes: User Manual.** Champaign: Human Kinetics. 2001

LAZARUS, R. S. How emotions influence performance in competitive sports. **The Sport Psychologist,** 14, 229-252. 2000

LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping.** New York: Springer. 1984

LUKINS, J., LEICHT, A., SPINKS, W. Psychological correlates of performance in elite female basketball players. **Journal of Science and Medicine in Sport.** Volume 7 , Issue 4 , 2004

MACHADO, A. **A.Psicologia do esporte : da educação física escolar ao esporte de alto nível / Afonso Antonio Machado.** Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2006.

MATVEEV, L. P. **Treino Desportivo: metodologia e planejamento.** Guarulhos: Phorte, 1997.

MCNAIR, D.M. et al. **Manual for the Profile of Mood States** San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Services. 1971

MORGAN, W. Test of Champions: the iceberg profile. *Psychology Today,* 14, 92-99, 1980

NUNES, J. A. et al. Monitoring training load, recovery-stress state, immune-endocrine responses, and physical performance in elite female basketball players during a periodized training program. **J Strength Cond Res.** 2014 Oct;28(10):2973-80.

PLATONOV, V. N. **Tratado geral de treinamento.** São Paulo: Phorte, 2008.

ROBAZZA, C. Relationship between biological markers and psychological states in elite basketball players across a competitive season; **Psychology of Sport and Exercise** 13 (2012) 509-517

RUSHAL, B.S. A tool for measuring stress tolerance in elite athletes. **Journal of Applied Sports Psychology**, Philadelphia, v.2, p.51-66, 1990.

SAMULSKI, D. M. **Psicologia do esporte**: manual para educação física, psicologia e fisioterapia Barueri, SP: Manole, 2002.

SCHELLING, X., GONZÁLEZ, C. J., TERRADOS, N. Variación de la testosterona y el cortisol en relación al estado de ánimo en jugadores de baloncesto de élite. **Rev. int. cienc. deporte**. 34(9), 342-359. 2013.

THATCHER, J., DAY, M.C. Re-appraising stress appraisals: The underlying properties of stress in sport. **Psychology of Sport and Exercise**, 9, 318-335. 2008

WEINBERG, R. S., GOULD, D. **Foundations of sport and exercise physiology** Champaign: Human Kinetics, 2011.

VERKHOSHANSKY, I. V. **Preparação de força especial**: modalidades desportivas ciclicas Rio de Janeiro, RJ: GPS, 1995.

CAPÍTULO 03 - PEDAGOGIA DO ESPORTE, CURRÍCULO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR: UM OLHAR A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Gisele Viola Machado, Thiago José Leonardi, Marlus Alexandre Sousa & Roberto Rodrigues Paes

INTRODUÇÃO

O esporte tem sido alvo de estudos de diferentes naturezas nos últimos tempos. Os temas tratam da importância para o reestabelecimento da saúde corporal, para a convivência social, para o cenário profissional e sua manifestação para diferentes populações. No contexto da iniciação esportiva, os estudos reafirmam seu potencial educativo.

Contudo, tal potencial educativo somente ocorrerá se a prática pedagógica do professor / treinador for intencional e voltada não somente para o desenvolvimento dos aspectos motores, mas se firmada no desenvolvimento integral do aluno. Assim, defendemos nesse estudo a importância de um currículo que auxilie o pedagogo do esporte a dar conta dos objetivos educacionais propostos em aula.

Dentre os diversos aspectos que devem ser levados em consideração no momento da construção curricular, apresentaremos aqueles ligados à área da psicologia, pois, o aluno passa a ser o foco principal do contexto da aula.

PEDAGOGIA DO ESPORTE: CAMPO DE ATUAÇÃO E REFERENCIAIS

O Esporte vem evoluindo e passando por transformações significativas e contínuas. Cada vez mais, as pessoas o apreciam das mais diferentes formas. Como exemplo, temos um balanço divulgado pela *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) informando que a final da Copa do Mundo de 2014 no Brasil foi vista por mais de um bilhão de pessoas no mundo. Na Alemanha, foi o evento mais visto da história da TV local com 34,7 milhões de pessoas. Na rede social Facebook, 451 milhões de pessoas usaram o conteúdo social da FIFA durante a competição (JAMIL, 2014).

No ano de 2015, o *Super Bowl*, final da *National Football League* (NFL) – liga de futebol americano – foi vista por 114,4 milhões de espectadores, um novo recorde

histórico para um evento televisivo nos EUA, conforme anunciou a consultora Nielsen (ADÃES, 2015). Portanto, percebemos a forte associação do esporte contemporâneo aos meios de comunicação, que o torna um fenômeno social, pluralizado e cada vez mais presente na vida das pessoas (PAES, 1996).

Diante deste envolvimento da mídia enfatizando o caráter mercadológico do esporte, percebemos em muitas crianças, jovens e adolescentes o interesse em tornar-se, por exemplo, um grande jogador de futebol para fazer deste esporte uma profissão e projetarem uma grande renda financeira. Boa parte de nossas crianças imitam o jogador Neymar, por exemplo, por meio do corte de cabelo e vislumbram a possibilidade de ascensão social, podendo ter o esporte como profissão.

Com isso, em nosso estudo procuraremos fornecer um tratamento pedagógico ao esporte, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e reflexivos. Para a abordagem do assunto, enfatizaremos a Pedagogia do Esporte, área das Ciências do Esporte, que trata do processo de ensino, vivência e aprendizagem das modalidades esportivas (LEONARDI; GALATTI; PAES, 2009).

É comum verificarmos, seja qual for o cenário (escola, clubes, projetos socioesportivos, entre outros) a existência de procedimentos pedagógicos incoerentes e/ou descontextualizados com os interesses e necessidades dos alunos. Não devemos tratar o esporte apenas em seus aspectos físicos, técnicos e táticos, mas difundir princípios socioeducativos para que a prática pedagógica possa contribuir na melhora das relações sociais (BROTTO, 1999).

Paes (2006) critica a reprodução de gestos técnicos nas modalidades esportivas. Muitas vezes o praticante, sendo influenciado pela mídia ou pelos pais, buscam um resultado a curto prazo, prejudicando desta forma a vida-útil deste aluno, em virtude da não diversificação de movimentos, algo imprescindível na fase de iniciação esportiva.

O mesmo autor argumenta que esta diversificação ameniza a questão da Especialização Esportiva Precoce na fase de iniciação esportiva, ou seja, a utilização de métodos condizentes com o nível de desenvolvimento dos alunos contribui de forma significativa à construção de um ambiente propício à aprendizagem. Freire (2003) discute que o processo de ensino e aprendizagem deve ir além dos gestos técnicos. O professor deve ensinar esporte a todos, ensinar bem esporte a todos, ensinar mais que esporte a todos e ensinar a todos a gostar de esporte.

O processo de aquisição de habilidades básicas e específicas faz parte da aprendizagem esportiva e não devemos negá-lo. No entanto, a Pedagogia do Esporte pode proporcionar também o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, trabalhando valores e modos de comportamento (PAES; BALBINO, 2009).

Marques (2001) defende uma Pedagogia do Esporte que contemple todas as camadas da população. Por considerar o esporte como patrimônio cultural da humanidade, o autor propõe uma democratização do acesso à prática esportiva. Percebemos que no Brasil o fomento à prática esportiva acontece primordialmente nos clubes sócio-esportivos, pois o quadro da Educação Física Escolar na rede pública é caótico e preocupante. Desta forma, temos um número expressivo de alunos que não têm possibilidade de acesso a qualquer tipo de prática esportiva. E no cenário clube, muitas vezes os alunos são escolhidos pelas suas capacidades técnicas, excluindo a chance de muitos outros frequentarem uma escola de esportes. A ausência deste tratamento pedagógico não possibilita uma prática organizada e sistematizada, gerando conflitos no processo de ensino e aprendizagem. Ferreira (2009) critica a ideia que o clube é o único local para se formar atletas campeões, pois isso acarreta cada vez mais a evasão às práticas esportivas.

Vale salientar que apenas uma pequena parcela dos alunos que iniciam a prática de uma modalidade se tornarão atletas, por isso defendemos a perspectiva de que o esporte pode ser trabalhado como um facilitador para o processo educativo (GALATTI, 2006; PAES, 2008; FERREIRA, 2009; LEONARDI 2010).

Conforme enfatizado, devemos tratar o esporte como um fenômeno sociocultural, que exerce influência no estilo de vida das pessoas. Independentemente do cenário que o esporte estiver inserido, é necessário desenvolver nos praticantes não somente os aspectos físicos e técnicos, mas também as questões motoras e sócio afetivas que certamente levarão para o resto de suas vidas. Diante deste quadro, Paes (2002) sinaliza que o esporte deve ser tratado sob dois referenciais: o Técnico-Tático e o Socioeducativo. Além destes, Machado (2012) nos apresenta em seu estudo, um terceiro referencial, o Histórico-Cultural. A seguir discorreremos sobre cada um deles.

REFERENCIAL TÉCNICO-TÁTICO

Percebemos que os métodos de ensino voltados para a prática tecnicista, tradicional e esportivizada, podem proporcionar ao praticante, em certos casos, bons

resultados a curto prazo. No entanto, este modelo não possibilita a solução de problemas referentes a imprevisibilidade do jogo, pois as decisões de “o que fazer”, “como fazer” e “quando fazer” são fundamentais para a compreensão do jogo. Nesta visão, o praticante se comporta de maneira inteligente durante uma partida e também ocorre melhora no seu nível de motivação e aprendizado (GRECO; ROTH; SCHÖRER, 2004).

Sob esta perspectiva, é imprescindível termos o jogo como recurso pedagógico a fim de construirmos uma prática pedagógica adequada aos interesses e necessidades dos alunos. Nesta visão, é importante mencionarmos a visão de Piaget (2001) que enfatiza o praticante como um ser pensante. Desta forma, num processo de ensino e aprendizagem, obtém-se maior sucesso quando o conteúdo for relevante e com significado para o aluno. O mesmo autor baseia sua teoria na interação do sujeito com o objetivo de conhecimento (meio). Garganta (1995) define os jogos desportivos coletivos (JDC) como parte da cultura desportiva contemporânea e, quando bem orientados, podem promover desenvolvimento tático-cognitivo, técnico e sócio afetivo.

Paes (1996) propõe a utilização do “jogo possível” como uma importante ferramenta para aumentarmos o número de praticantes nas modalidades esportivas, através da adaptação do jogo às características dos alunos. Esta alteração das regras possibilita o respeito às limitações e diferenças existentes dentro do grupo.

Portanto, na perspectiva do Referencial Técnico-Tático, é imprescindível o papel do professor em promover práticas pedagógicas que norteiam princípios educacionais e relevantes para a compreensão da lógica técnica e tática das modalidades esportivas.

REFERENCIAL SOCIOEDUCATIVO

Propor uma Pedagogia do Esporte que visa à formação integral dos praticantes requer permearmos sobre o referido referencial, pois os seres humanos são dotados de sentimentos que precisam ser levados em consideração durante o processo de ensino, vivência e aprendizagem esportivo.

Seja qual for o cenário, verificamos durante uma aula por exemplo, crianças agressivas, tristes, alegres, raivosas, egoístas, etc. Com isso, faz-se necessário, considerar o praticante como sujeito principal do processo para que possamos

proporcionar situações ricas de aprendizagem. Galatti (2006, p. 24) aponta alguns objetivos do referencial Socioeducativo:

- Promover a discussão de princípios, valores e modos de comportamento;
- Propor a troca de papéis (colocar-se no lugar do outro);
- Promover a participação, inclusão, diversificação, a co-educação e a autonomia;
- Construir um ambiente favorável para o desenvolvimento de relações intrapessoais e interpessoais(coletivas);
- Estabelecer relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade.

Para que estes objetivos sejam colocados em prática é necessário o professor criar um ambiente agradável para que se discuta valores e modos de comportamento, tratando o aluno como um todo (GRECO; BENDA, 2007).

Neste referencial, Paes (2001) destaca que o esporte pode ser um agente facilitador no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se relevante nas mais diferentes situações do cotidiano.

REFERENCIAL HISTÓRICO-CULTURAL

Mencionamos durante este estudo, a valorização exacerbada da mídia com relação aos ídolos esportivos. O marketing esportivo utiliza o impacto emocional nas pessoas e propaga os mais variados produtos esportivos.

Portanto, principalmente nos dias atuais é imprescindível desenvolvermos um senso crítico em todos os profissionais que lidam com o esporte para trata-lo com significado e considerar toda sua complexidade. Para tratar deste referencial, nos alicerçamos em Machado (2012), que ressalta a importância de proporcionar aos alunos um sentimento de criticidade para a compreensão da evolução do esporte e suas consequências.

Um dos exemplos mais notórios da influência da mídia nas regras e na evolução do esporte, são as mudanças nas regras do Voleibol. Nuzman (1994) ressalta que a modalidade teve que se enquadrar à mudança de regras para se tornar mais atrativa para a TV e também para os telespectadores. A duração das partidas (por meio da mudança no sistema de pontuação) diminuiu para não afetar a grade de programação da TV.

Machado (2012) questiona em seu estudo que muitas vezes, os alunos não têm acesso ao conhecimento de elementos históricos e culturais, prejudicando desta forma a construção de um significado crítico das práticas esportivas.

Diante das considerações realizadas até o momento acerca da Pedagogia do Esporte, buscaremos ao longo deste texto discutir o currículo e o papel do professor / treinador durante o processo pedagógico de ensino, vivência e aprendizagem esportivo à luz das contribuições da psicologia. Apontaremos a seguir a importância da elaboração de um currículo que contemple a formação integral do indivíduo.

O CURRÍCULO COMO COMPONENTE PEDAGÓGICO

Ao abordarmos a prática pedagógica no contexto da iniciação esportiva, seja no cenário da educação formal ou não formal, torna-se necessária a discussão sobre uma organização curricular para facilitar o alcance dos objetivos propostos na prática do professor / treinador.

Embora o currículo seja um termo mais associado ao cotidiano escolar, apresentaremos alguns conceitos que possibilitam também sua construção no contexto da educação não formal, seja em clubes, ONG's ou projetos sociais.

Para Lopes e Macedo (2011), o termo currículo começou a surgir quando, a partir da industrialização, a escola ganhou novas responsabilidades – o foco estava na resolução dos problemas sociais. Assim, os conhecimentos adquiridos na escola precisavam ser úteis. A partir de então, diversas teorias sobre currículo começaram a surgir.

Diversos autores afirmam que o termo currículo é difícil de definir com exatidão (GOODSON, 2013b; LOPES; MACEDO, 2011; COLL, 1987). Contudo tem em comum a compreensão sobre o currículo como uma construção social (GOODSON, 2013a). No mesmo sentido, para Santos (2008, p. 26): “a composição curricular é resultado de conflitos sociais”. Nunes e Rúbio (2008) também apontam o currículo como uma construção social, considerando-o como percurso da ação escolar, norteando as ações escolares.

Desta forma, citamos Cid (2008) que direciona a compreensão do currículo para dois questionamentos: a) quais aspectos importantes para que o sujeito consiga viver bem em sociedade e b) se o atual currículo [escolar] brasileiro é feito para capacitá-lo

a isso. Percebemos desta maneira, a relação entre currículo e construção social, pois, a partir da sociedade que se almeja, o currículo é elaborado, visando tal finalidade.

Coll (1987) aponta que o currículo tem uma ligação com os objetivos educacionais, sendo instrumento fundamental na prática pedagógica, servindo como guia de orientação útil aos professores, definindo as intenções educativas da escola.

Assim, entendendo que o currículo está diretamente ligado à construção de um conhecimento útil para a vida em sociedade, alguns questionamentos tornam-se necessários para a sua construção. Dentre diversos pontos, Lopes e Macedo (2011, p. 21) levantam: “(...) Como definir o que é útil? Útil para quê? Quais experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?”. Tyler (1974) aponta alguns princípios básicos para a elaboração de um currículo, sendo eles:

- 1 – Quais os objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
- 2 – Quais experiências podem ser oferecidas a fim de atingir tais objetivos?
- 3 – Como tais experiências podem ser organizadas de maneira eficiente?
- 4 – Como podemos verificar se esses objetivos tem sido alcançados?

Para Kliebard (2011), esses princípios podem ser elaborados no momento da construção do currículo, que perpassa também por quatro fases, como aponta Coll (1987):

- O que ensinar – concretização das intenções educacionais: refere-se às intenções pedagógicas;
- Quando ensinar – relacionado à organização e sequência das ações educativas;
- Como ensinar – qual (ais) metodologia (s) de ensino adequada (s) para o alcance dos objetivos propostos;
- O que, como e quando avaliar – relação da avaliação com o processo pedagógico.

A partir da compreensão sobre os elementos que precisam compor um currículo, faz-se necessário esclarecer que sua construção pode ser realizada a partir de dois modelos, segundo Coll (1987).

Um modelo baseado na concepção aberta que tem foco nas diferenças individuais e no contexto social e geográfico em que se dá tal construção. Tal modelo propõe uma interação entre o sistema e a comunidade, em que a ênfase está no

processo e não no resultado final. O outro é o modelo fechado, em que existe pouca variação em relação ao contexto, sendo objetivos, conteúdos e metodologias determinados previamente.

Tyler (1974), conforme quadro 1, afirma que existem diferentes fontes principais que fornecem informações necessárias para a construção do projeto curricular, sendo elas:

Quadro 1: Fontes necessárias para a construção do currículo

Análise Sociológica	Análise Psicológica	Análise Epistemológica
- Proporciona informações relativas às formas culturais ou conteúdos que os alunos precisam assimilar para serem ativos na sociedade; - Possibilita a continuidade entre a atividade escolar e extraescolar.	- Fornece informações sobre fatores e processos que intervêm no crescimento pessoal do aluno.	- Permite separar os tipos de conhecimento entre principais e secundários, possibilitando maior relação entre eles.

Fonte: Baseado em Tyler (1974)

Em relação à fonte psicológica, foco desse estudo, Coll (1987) apresenta diversos aspectos relevantes dessa área fundamentais no processo de construção curricular, permitindo-nos organizá-la a partir de três aspectos:

1. **Aluno:** A área da Psicologia nos fornece informações acerca do nível de desenvolvimento do aluno, possibilitando a percepção sobre o que ele é capaz de realizar e de aprender; bem como sobre seu conhecimento prévio, fator que facilita o processo de aprendizagem de novos conhecimentos.

2. **Aprendizagem:** Deve ser significativa, portanto deve ter funcionalidade, relacionada ao dia a dia do aluno. Para a aprendizagem ser significativa, requer uma intensa atividade do aluno, em que ele estabelece relações entre o que aprendeu e os elementos que já possuía.

3. **Ensino:** Para um processo de assimilação ativo do aluno, o ensino deve ser construído pelo sujeito, tendo o aprendiz como um sujeito ativo e foco central do processo. Sobre esse aspecto trataremos mais especificamente no terceiro item deste capítulo.

Apresentamos até o momento os conceitos gerais sobre o currículo e os principais elementos norteadores no seu processo de construção. Compreendemos que toda ação pedagógica deveria passar pela construção e aplicação de um currículo. Por essa razão, tendo em vista nosso objeto de estudo, o esporte, daremos ênfase a seguir nos quatro elementos para a construção curricular apontados por Coll (1987), visando a formação esportiva.

O CURRÍCULO ESPORTIVO E O PROCESSO DE ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

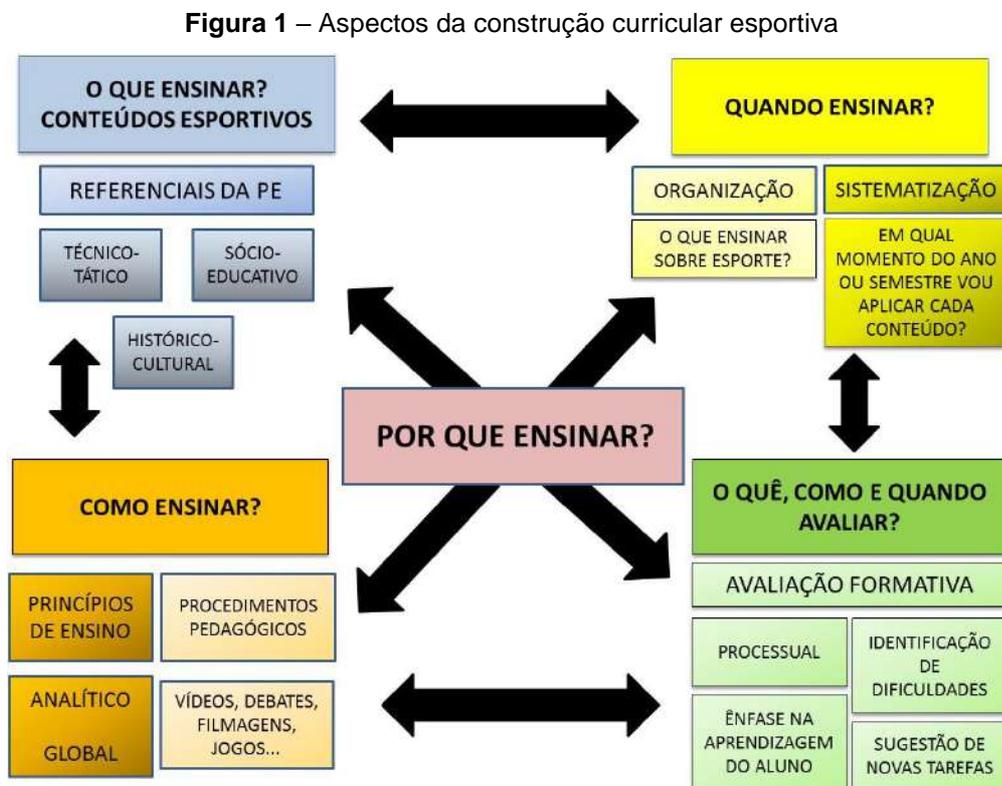
Como visto na primeira parte deste texto, o esporte contemporâneo configura-se como um fenômeno social de múltiplas possibilidades. Machado *et al* (2015) apontam que diversos autores concordam com a ideia do esporte contribuir para a formação de crianças e jovens, contudo tal prática deve ser organizada e sistematizada visando ampliar tais possibilidades. Da mesma forma, Machado (2012, p. 132) aponta que:

é fundamental que a prática esportiva seja pautada em uma pedagogia adequada para que os conhecimentos tratados sejam significativos aos alunos de modo a contribuir para incorporação destes em seu dia a dia, estimulando atitude consciente e relacionada a sua própria realidade.

Defendemos nesse estudo uma proposta pedagógica balizada em três Referenciais da Pedagogia do Esporte, já supracitados, levando em consideração a aprendizagem dos alunos em seus aspectos motores, cognitivos, emocionais, psicológicos e culturais, ampliando seus conhecimentos acerca do fenômeno esportivo tanto para a prática do jogo, quanto para a apreciação do mesmo. Porém, torna-se essencial a organização de tais conteúdos por meio de um currículo esportivo, como aponta Machado *et al* (2015):

Contudo, apenas abordar tais conteúdos, presentes nos referenciais sem organizá-los didática e pedagogicamente não garante a aprendizagem dos alunos. Assim, torna-se fundamental que tais conteúdos sejam organizados por meio de um currículo esportivo, incorporando objetivos à prática bem como uma seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos de acordo com o desenvolvimento biopsicossocial, interesse e necessidades dos alunos.

Assim, os quatro pontos elencados por Coll (1987), dentro da perspectiva da Pedagogia do Esporte, são ilustrados na figura 1 e abordariam:



Fonte: Baseado em Coll (1987)

Embora Coll (1987) aponte para as finalidades do ensino no primeiro aspecto (o que ensinar), acreditamos que esta pergunta deva vir separada das demais, servindo como guia para todas as outras, inclusive para a seleção de conteúdos.

Assim, ao selecionarmos os principais objetivos da prática pedagógica, selecionaríamos os conteúdos a serem ensinados. Libâneo (1994, p. 128) define conteúdo como: “o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos em sua vida diária”. Sendo assim, configura-se mais uma vez essencial a seleção de conteúdos com base nos Referenciais da Pedagogia do Esporte.

A partir da seleção de tais conteúdos, estes precisam ser organizados e sistematizados ao longo de um processo de ensino. A organização refere-se aos tipos de conteúdos que podem ser ensinados e a sistematização diz respeito à organização temporal destes em anos, semestres, bimestres, bem como a determinação do tempo

destinado ao ensino dos mesmos e aos tipos de materiais e espaços utilizados para o processo de ensino, vivência e aprendizagem.

O como ensinar diz respeito aos métodos de ensino. Dentro de uma perspectiva das Novas Tendências em Pedagogia do Esporte, as propostas devem estar focadas no aluno e não no jogo. Para Paes (2002), o jogo deve ser possível a todos os alunos e a aprendizagem deve ser intencional, no sentido da formação global dos praticantes.

Por fim, a avaliação refere-se ao acompanhamento do processo de ensino, vivência e aprendizagem no sentido de fornecer *feedback* ao professor / treinador para que ele possa constantemente reavaliar sua prática, tendo em vista que o curso do currículo deve ser sempre flexível e levar em consideração as condições de aprendizagem dos alunos.

Contudo, mais do que saber os elementos essenciais para a construção de um currículo esportivo é essencial que o professor / treinador consiga colocá-lo em prática, entendendo seu papel de mediador no processo de ensino, vivência e aprendizagem. É sobre esses aspectos que trataremos a seguir.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Expomos até o momento uma sustentação teórica, no âmbito da Pedagogia do Esporte, acerca de seus cenários, personagens, modalidades e objetivos. Discorreremos sobre os diversos conteúdos do processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivo, elencados por meio dos referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural, e defendemos a organização curricular para esses conteúdos. Não excluímos a possibilidade de o esporte ser um fim para alguns alunos que queiram seguir carreira esportiva, mas sinalizamos para o fato de o esporte poder ser meio importante para uma formação integral do indivíduo.

Diante do exposto, cabe agora responder a seguinte pergunta: entendida a Pedagogia do Esporte enquanto área inserida no contexto do fenômeno esporte e a organização curricular do conteúdo esporte, qual o papel do professor de Educação Física nesse contexto?

Para responder a essa questão é importante, inicialmente, entender qual o a área de atuação desse profissional. O campo da Educação Física, como o próprio nome indica, antes de “Física” é “Educação”. Logo, discutir aspectos relacionados aos processos educacionais e, portanto, pedagógicos ganha significância. Dessa forma,

entende-se que o profissional de Educação Física pode ser, de antemão, um educador e pode assumir essa sua característica primordial ao considerar não apenas o corpo do indivíduo, mas sim a pessoa que possui esse corpo. Pensar o esporte nesse sentido é, portanto, mais do que pensar no atleta e nos gestos técnicos que ele deve desenvolver para “bem” jogar; deve-se considerar o ser humano que antecede o atleta, e planejar o processo pedagógicos tendo o sujeito (aluno/atleta) como centro das atenções.

Para Bento (1999, p. 25, *grifos do autor*), “Educar é [...] realizar algo de ideal. Educar é fazer. Mas... fazer o quê? Fazer o *homem em humanidade!* Realizar no homem a plenitude da humanidade que nele existe como um poder ser. Para que ele possa ser mais e melhor”. Scaglia (1999, p. 26) complementa essa visão sobre educação e sinaliza para o papel do professor ao afirmar que:

Ensinar não é, e nunca será, tarefa simples e desprovida de responsabilidades. Ao ensinar tem-se o compromisso com o formar. Formar o cidadão que, para se superar e ser sujeito histórico no mundo, necessita desenvolver sua criticidade, sua autonomia, sua liberdade de expressão, sua capacidade de reflexão, sintetizando sua cidadania. Assim sendo, aluno/sujeito/cidadão, lapidado por quem ensina, não será mais aquele que simplesmente se adapta ao mundo, mas o que se insere, deixando sua marca na história.

As citações acima induzem a refletir de maneira ampla sobre o papel do professor de Educação Física no contexto da iniciação, da especialização e do treinamento esportivo. Ora, sendo responsabilidade do professor “formar o homem em humanidade” (BENTO, 1999, p. 25), mantendo seu “compromisso com o formar” (SCAGLIA, 1999, p. 26), como então pensar nessa prática no contexto específico do fenômeno esporte?

A resposta a essa pergunta passa pela atuação prática do professor. Tendo discutido até o momento os conteúdos norteadores para a formação esportiva, vamos, a seguir, explorar uma abordagem da psicologia que serve de base para o entendimento de métodos e modelos de ensino pensados sobretudo para a iniciação esportiva ao longo das últimas décadas.

A PSICOLOGIA REFLETIDA NO PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA INICIAÇÃO ESPORTIVA: INFLUÊNCIA CONSTRUTIVISTA NOS MÉTODOS DE ENSINO

A Pedagogia do Esporte passou por significativos avanços nas últimas décadas. Abandonou ideais pautados no antigo paradigma, que tinham o esporte apenas em sua manifestação formal, sendo praticados apenas por atletas com alta exigência de padrões técnicos de movimentos. Passou a se manifestar a partir de um novo paradigma, o qual entende o esporte enquanto um fenômeno social universal, fascinante e envolvente, dinâmico, plural, complexo, extremamente relevante na sociedade, sendo gerador de múltiplas sensações, possibilidades e significados (FERREIRA, 2009). Esse avanço de percepção sobre o papel da Pedagogia do Esporte e do professor de Educação Física esteve diretamente relacionada ao avanço trazido por autores que fundamentam importantes teorias no campo da psicologia, em especial no ramo da psicologia educacional.

Um dos principais autores que impactaram – e ainda impactam – fortemente as concepções teóricas de métodos e modelos de ensino dos esportes é Jean Piaget, que embora nunca tenha sido psicólogo nem educador, deu origem em sua teoria ao principal pilar da psicologia genética (também conhecida como construtivista). A teoria assume esse nome por considerar a origem e a constituição da aprendizagem do ponto de vista cognitivo e inaugura a corrente de teorias interacionistas para esse fim. Para Piaget, a aprendizagem ocorre por meio do processo de interação sujeito-objeto (COLINVAUX, 2011). Por meio dessa interação, estimula-se o processo cognitivo de assimilação e acomodação. A assimilação é um processo que ocorre sempre que o sujeito se depara com alguma situação nova, que lhe causa perturbação, e busca, em suas estruturas mentais contidas na memória, resolver aquela perturbação. Quando suas estruturas mentais não dão conta de solucionar aquele problema, o sujeito busca novas respostas para ele, e reestrutura suas estruturas mentais no processo que Piaget chama de acomodação (BECKER, 2011). Esse processo cognitivo acontece durante toda a vida do sujeito e é base para entender a cognição de acordo com essa teoria.

A ótica construtivista é uma das mais influentes no contexto do ensino dos esportes. Sobretudo a partir da década de 1960, começam a surgir maneiras de se pensar o ensino dos esportes com base nessa teoria. Nos Estados Unidos da América

tiveram início discussões e debates sobre o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU), o qual via o professor como um facilitador para o processo pedagógico. Esse modelo ganha força, sobretudo em viés internacional, a partir da década de 1980 com os estudos de Bunker e Thorpe (1982). O TGfU pode ser entendido a partir de seis passos: 1) apresentação/introdução ao jogo; 2) apreciação do jogo; 3) consciência tática; 4) tomada de decisão apropriada; 5) execução das habilidades técnicas; e 6) performance (BUNKER; THORPE, 1982; GRIFFIN; PATTON, 2005; MESQUITA; GRAÇA, 2006; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009). Rink (2001) avança sobre esse modelo propondo o Modelo de Desenvolvimento de Conteúdo dos Jogos, ao propor que a organização da aula e do currículo seguisse um modelo em espiral, na qual haveria, no eixo horizontal, a possibilidade de se vivenciar diferentes respostas ao mesmo nível de dificuldade da tarefa, e, no eixo vertical, haveria um aumento da densidade informacional da tarefa e o aumento da complexidade da tarefa.

Outros métodos e modelos de ensino surgiram com base nos conceitos construtivistas. No geral, todos eles pressupõem a utilização do jogo como principal facilitador para o processo pedagógico, dada suas características de imprevisibilidade, complexidade e estímulo à criatividade. Outro pressuposto importante é a possibilidade dada ao aluno para, durante a prática esportiva, criar respostas às diferentes situações surgidas no contexto do jogo, estimulando seu processo cognitivo de assimilação e acomodação. Defendemos que todo esse processo de aprendizagem objetivado pelos métodos de ensino dos Jogos Esportivos Coletivos esteja atrelado a objetivos curriculares, que devem ser claros e permitir ao professor organizar, sistematizar e avaliar adequadamente suas aulas, tendo os seus alunos como foco central do processo pedagógico.

Atualmente, há uma defesa na literatura sobre a necessidade de ampliar essa visão meramente cognitivista do ensino dos esportes, assim como já foi superada a visão tecnicista. Sinaliza-se, nesse sentido, para o desenvolvimento integral do indivíduo contemplando os aspectos movimento, pensamento e sentimento (PAES, 1996; LEONARDI *et al*, 2014). De acordo com Leonardi *et al* (2014), o movimento trata de habilidades motoras básicas e específicas, bem como da resignificação do movimento executado pelo aluno; o pensamento visa o desenvolvimento cognitivo e o estímulo às múltiplas inteligências; e o sentimento trata desde aspectos relacionados à prática esportiva (motivação, estresse, etc.) àqueles referentes aos relacionamentos

(amizade, amor, ódio, etc.), devendo o professor estimular nos alunos os sentimentos que quer que eles tenham. Dessa forma, evidencia-se a possibilidade de concretização dos três referenciais (técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural) que norteiam os conteúdos a estarem presentes nos currículos esportivos, dando evidência à possibilidade de desenvolvimento integral do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Múltiplas são as possibilidades do fenômeno esporte: pode acontecer em diferentes cenários, para diversos personagens, com várias modalidades e com distintos objetivos. A Pedagogia do Esporte, enquanto área das Ciências do Esporte é responsável por planejar, organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos para o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivo. Para tanto, torna-se fundamental ter clareza dos conteúdos a serem trabalhados durante o processo, o que reforça a necessidade de se ter um currículo esportivo para nortear a ação pedagógica do professor / treinador. A psicologia é mediadora desse processo, tanto ao expor diferentes possibilidades de objetivos a serem contemplados no delineamento do trabalho a longo prazo, quanto na sustentação de intervenções práticas para o alcance dos objetivos previamente estipulados para cada aula. Foi essa intersecção entre a pedagogia e a psicologia que este capítulo buscou abordar. Discutimos a possibilidade de uma concepção aberta para o currículo, a qual recebe influência de uma análise psicológica para sua organização, e ao sinalizar possibilidades de atuação do professor / treinador demos ênfase à influência da psicologia genética, a qual influenciou (e influencia) muitos métodos de ensino dos esportes existentes na atualidade. Diante do exposto, este estudo ressalta uma possibilidade de intersecção entre duas áreas do conhecimento, não excluindo outras possibilidades de interdisciplinaridade entre a pedagogia e a psicologia no âmbito esportivo possam ser contempladas em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ADÃES, N. **Super Bowl bate recordes de audiência**. 2015. In:<<http://www.gazetadorossio.pt/mundo/super-bowl-bate-recordes-de-audiencia/>>. Acesso em 20 jun. 2015.

BECKER, F. Inteligência e aprendizagem. **Revista Educação: história da pedagogia**, n. 1, p. 22-35, 2011.

BENTO, J. O. **Contextos da Pedagogia do Desporto**: perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BUNKER, D; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CID, Rodrigo Reis Lastra. Reflexões acerca dos currículos educacionais e a função da educação. **SABERES**, Natal – RN, v. 1, n.1, dez. 2008.

COLINVAUX, D. Pensador rigoroso, homem afável. **Revista Educação: história da pedagogia**, n. 1, 2011.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Editora Ática, 1987.

FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol. 2009. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J.: **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GRECO, P.J.; BENDA, R.N.: **Iniciação esportiva universal 1**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2007, 2ª reimpressão.

GRECO, P.; ROTH, K.; SCHÖRER, J. Ensino-aprendizagem-treinamento da criatividade tática nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E.; LEMOS, K. (Org.), **Temas atuais IX: Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Saúde, 2004.

GALATTI, L.R.: **Pedagogia do esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995. p. 11–25.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2013a.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2013b.

GRECO, P.J.; BENDA, R.N.: **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. V. 1. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2007, 2ª reimpressão.

GRECO, P.; ROTH, K.; SCHÖRER, J. Ensino-aprendizagem-treinamento da criatividade tática nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E.; LEMOS, K. (Org.), **Temas atuais IX: Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Saúde, 2004.

GRIFFIN, L. L.; PATTON, K. Two decades of teaching games for understanding: looking at the past, present, and future. In: GRIFFIN, L. L.; BUTLER, J. I. (Eds.). **Teaching games for understanding**: theory, research, and practice. Champaign: Human Kinetics, 2005.

JAMIL, C. **Final da Copa do Mundo foi vista por mais de um bilhão de pessoas**. 2014. In: <<http://www.esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,final-da-copa-do-mundo-foi-vista-por-mais-de-um-bilhao-de-pessoas>>. Acesso em 20 jun.2015.

LEONARDI, T. J. **Pedagogia do esporte**: ensino, vivência e aprendizagem do basquetebol em situações adversas de espaço físico e material didático. 2010. 115f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte. O processo de ensino, vivencia e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos e sua relação com a formação integral do indivíduo. In: **II Congresso Internacional de Deportes de Equipo**, 2009, A Coruña. II Congresso Deportes de Equipo, 2009.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; MONTEIRO SEOANE, A. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 1, p. 41-58, ago 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, G. V. **Pedagogia do Esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal**. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: pressupostos para a organização de conteúdos esportivos na escola de tempo integral. **SIEFLAS 2015**.

MARQUES, A. O treino dos jovens desportistas. Actualizações de alguns temas que fazem a agenda do debate sobre a preparação dos mais jovens. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, v.1, n.1, p.130-137, jan.2001.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O. PETERSEN, R. D. S. (Eds.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA F. R. M.; GRAÇA, A. B. S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz**, v. 15, n. 4., p. 944-954, out./dez. 2009.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O (s) currículo (s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, Jul/Dez, 2008.

NUZMAN C. A. Livro Ilustrado Vôlei, Superliga 94/95, Feminino e Masculino. Editora Abril, 1994.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ulbra, 2001.

_____. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, D. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. São Paulo: Artmed, 2002. p. 89-98.

_____. Pedagogia do Esporte: Contextos, evoluções e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, p. 171, set. 2006. Suplemento n.5.

_____. Pedagogia do esporte e o jogo: considerações acerca do processo de ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva. **Revista E**. n. 12. Ano 14. 2008.

PAES, R.R.; BALBINO, H.F.: A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. Cap. 5, p. 73 – 83. In: DE ROSE JUNIOR, D. et al. **Esporte na Infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2001.

RINK, J. Investigating the assumptions of pedagogy. **Journal of teaching in physical education**, v. 20, n. 2, p. 112-128, 2001.

SANTOS, Maria de Lourdes Cardoso da Silva. Organização curricular: considerações legais e teóricas para a ação do professor da educação básica. **UNAR**, Araras, SP, v. 2, n. 2, p. 23-33, 2008.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

CAPÍTULO 04 - CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS ACERCA DA FORMAÇÃO ESPORTIVA

Cristián Eduardo Luarte Rocha, Keyla Ferrari Lopes & Marina Belizário de Paiva Vidual

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo abordar a temática da formação desportiva infantil, com enfoque principal nos aspectos psicológicos e pedagógicos envolvidos nesse processo, através da teoria da complexidade baseada no referencial sócio educativo. Considerou-se para este estudo a análise da faixa etária no período da segunda infância, compreendido entre 8 e 12 anos. No decorrer do estudo considerase o desenvolvimento da criança nesta faixa etária com ênfase nos aspectos emocionais, como a autoestima, autoconceito e motivação. A iniciação precoce em toda atividade física e em disciplinas de esporte é considerada benéfica para todo o indivíduo, o problema é que para determinados profissionais do esporte o objetivo da atividade a ser desenvolvida com crianças costuma estar centrado nos objetivos de competição e rendimento para a iniciação esportiva. O tópico em estudo foi, é e será muito controverso por todas as implicações que pressupõe no campo das ciências aplicada ao esporte. Nossa proposta é dirigida a respeitar os princípios pedagógicos e biológicos na iniciação esportiva respeitando o tempo, limites e possibilidades de cada criança, dentro de um plano integral de trabalho. Neste sentido facilitar uma proposta metodológica por meio de ações lúdicas que envolva uma metodologia baseada no referencial sócio-educativo, respeitando o desenvolvimento psicológico de crianças. Da mesma forma, é importante para a nossa análise a dimensão socio histórica cultural das crianças, apoiadas na compreensão do paradigma da complexidade, entendendo este como: Fenômeno quantitativo a extrema quantidade de interações, interligação e interferência estabelecidas entre um grande numero de unidades. Compreende, porém não só grandes quantidades de interações e unidades que desafiam nossas possibilidades de cálculo, mas também incertezas, indeterminações e fenômenos aletórios (MORIN 1994).

DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem motora e esporte educativo

Como nós apreciamos na literatura, a aprendizagem motora conduz à aquisição de novos automatismos cuja repetição permite fixá-los como comportamentos estáveis: as habilidades motrizes. A efetividade no esporte consiste no estabelecimento destes programas motrizes, de acordo com Keele (1968 apud LE BOULCH, 1991, p.37): "*Representam uma série de comandos musculares que são estruturados previamente à iniciação do movimento, e permitem a execução do conjunto de sequência motriz, até mesmo em ausência de informações que vem da periferia sensorial*". Neste sentido não deveríamos esquecer que a aprendizagem motora tem um duplo significado, de acordo com as contribuições de Le Boulch (1991, p.37):

- Por um lado, termina na aquisição de uma habilidade que nos leva na obtenção de melhores resultados no esporte, (aquisição de um conhecimento).
- Quando o desenvolvimento da aprendizagem segue um certo caminho, o esforço para a aquisição do conhecimento requer a ativação de um conjunto de funções que melhoram com a repetição do exercício.

Então no esporte educativo, devemos considerar estes dois objetivos, que pressupõe a eleição de uma metodologia apropriada de aprendizagem.

Neste sentido levamos em conta a ideia do pensador francês Edgar Morin, que considera as variáveis que estão envolvidas no desenvolvimento do ser humano como um complexo fenômeno de relações que permeiam coincidências ou significados diferentes caracterizando ações e interações que poderão ser realizadas na área do desporto, sendo esta objeto do estudo em diversas áreas do conhecimento reunindo diferentes segmentos da sociedade, tais como professores, técnicos, líderes de países, psicólogos, médicos e jornalistas. (SANTANA, 2005 apud PAES; FERREIRA, 2005)

Aprendizagem e Iniciação Desportiva

Ao analisar o processo de aprendizagem na iniciação desportiva devemos em primeiro lugar fazer um intento para definir o termo de iniciação desportiva, deste modo a pessoa poderá compreender seu conceito. Revisaremos em primeiro lugar o conceito de iniciação desportiva de acordo com vários autores mencionados por Cárdenas e Velez (2000):

Sánchez (1986) especifica que um indivíduo está iniciado quando pode ter uma imperatividade básica no grupo global da atividade desportiva, em situação real de jogo ou competição. Para Delgado (1994) a iniciação para o indivíduo é um processo que vai do momento que começa sua aprendizagem inicial e seu progressivo desenvolvimento posterior até o indivíduo pode aplicar o aprendido a uma situação real de jogo com nível global de efetividade. Hernández (1988) interpreta a iniciação desportiva como um processo de ensino-aprendizagem, continuado por um indivíduo, para a aquisição de conhecimento e a capacidade de execução prática de um esporte, desde que toma contato com ele mesmo até que é capaz de jogar ou praticar com adaptação para sua estrutura funcional. Blázquez (1988) o define como o período no qual o menino começa a aprender de um modo específico a prática de um ou vários jogos esportivos.

Como podemos apreciar, o próprio termo dá lugar a muitas interpretações, mas são os profissionais, que conforme sua formação inicial ou seus interesses, guiam os participantes para uma ou outras tendências do esporte, seja esporte recreativo, esporte competitivo ou esporte educativo. Em nosso ponto de vista, devemos reconhecer na atualidade existe uma situação paradoxal no que se refere ao esporte. Por um lado, da perspectiva social, o esporte constitui um fenômeno cultural universal que define, provavelmente, como a mais importante atividade física humana. Em oposição, sua inclusão no curriculum da educação física, principalmente na educação primária, é questionada quando há dúvidas da relação aos objetivos educacionais. Porém, muitos reconhecem que o esporte possui uma série de valores educacionais, intrínsecos a sua própria prática que deveriam estar na educação física. Faz se necessário poder beneficiar deles, executando uma proposta metodológica que se afaste do padrão tradicional de competição.

Como a proposta do ensino é o que define e determina as possibilidades educacionais do esporte, o educador deve meditar antes de começar sua programação em diferentes aspectos que, finalmente eles responderão ao problema: Como ensinar? Que técnica ou estilo pedagógico? Como esboçar as situações pedagógicas? Que progressão para continuar no ensino desportivo? Como adaptar as tarefas para os interesses e as necessidades da criança? Como fazer que estas sejam significantes?

Se entendermos a técnica do ensino de acordo com Delgado (1992 apud AGUILA, 2000) o comportamentos do professor que está relacionados com a forma

de dar informação, a apresentação das tarefas e as atividades para levar a prática para o estudante (desportista) e suas reações para o desempenho dos estudantes". Devemos então colocar em prática uma técnica que favoreça a autonomia e a criatividade do estudante.

É muito importante lembrar-se de que cada esporte apresenta uma característica única. A dificuldade da aprendizagem e a execução da tarefa motora mantém relação com o tipo de atividade proposta, dificuldade de execução e informação necessária para levar adiante esta atividade. Assim, deveria ter-se em mente que as estruturas dos jogos esportivos individuais onde o desenvolvimento da ação pertence a um modelo de ação biomecânica adaptado às técnicas ou modelos de execução (atletismo, natação, ginástica e semelhante) difere dos jogos esportivos de oposição, onde é aplicável a estrutura dos jogos esportivos individuais com a perspectiva ataque/defesa que corresponde a confrontação ou enfrentamento entre oponentes ao mesmo tempo que participam de times, cooperando de modo simultâneo vários indivíduos, desta forma pode-se sintetizar como uma técnica-tática-ataque-defesa, cooperação-oposição.

Realizar uma análise dos modelos de treinamento é um trabalho bastante complexo, já que existem muitos modelos de treinamentos teóricos neste ambiente. Por tal razão, e com objetivo de não estender este estudo, mencionamos as características comuns destes modelos.

A grande maioria destes modelos tem uma estrutura piramidal. A primeira fase se torna vasta com objetivo que a base da estrutura é a mais sólida possível. Busca-se a formação integral da pessoa e um estabelecimento da execução dos objetivos de longo prazo, criando uma boa capacidade e disposição pelo rendimento futuro. Nesta primeira fase, Delgado (1995 apud VÉLEZ, 2000, pág. 88) diz que: "*Deve-se dar mais importância ao desenvolvimento psicomotor do indivíduo que para o próprio físico, tendo um caráter de trabalho genérico como pilar preparatório das seguintes fases*". Aconselha-se que a iniciação seja poliesportiva, quer dizer, que são praticados vários jogos esportivos simultaneamente, sendo a seleção e descoberta de talentos desportivos as que deveriam guiar fases do padrão. De acordo com Platonov (1988 apud VÉLEZ, 2000, pág. 89) a estrutura da pirâmide nas seguintes fases vai estreitando, no sentido de que o trabalho vai se tornando mais especializado. O cume da pirâmide, representa o maior rendimento que o desportista pode adquirir; é na fase mais estreita - estruturalmente falando - e ali chegam apenas os mais qualificados.

Nesta fase, que deveria ser alcançada quando o organismo humano pode suportar as demandas físicas máximas, quer dizer, na idade madura ou pelo menos quando se está concluindo a adolescência. Esta fase é caracterizada por ser de especialização máxima e de realização periódica de competições que regulam o sistema inteiro de treinamento, (MATVEEV, 1980 apud VÉLEZ, 2000, pág. 89), sendo determinado uma preparação específica predominante com cargas máximas de treinamento, para o que tem que coincidir com a predisposição máxima do organismo para o rendimento.

FASES DA INICIAÇÃO DESPORTIVA

Nas fases da iniciação desportiva, como esteve exposto, existe uma estreita relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aquisição do movimento e, por conseguinte, com a aprendizagem de diferentes técnicas e destrezas motoras que imprensam diretamente nas aprendizagens desportivas. Autores como Vélez (2000) e Piéron (1999) coincidem em estabelecer três fases no processo de ensino-aprendizagem:

- Iniciação.
- Desenvolvimento.
- Melhoria.

Estas fases correspondem ao período estendido entre os 8 e os 16 anos aproximadamente, embora possam ser apresentadas variações em função das características de cada indivíduo e da maior ou menor possibilidade de prática que teve previamente. De acordo com Martin (1981 apud GRANADOS, 1997, p.39) as fases são distribuídas do seguinte modo:

1º Fase:

Objetivo	Formação psicomotora básica.
Através de	Formas de jogo usando de um modo rude as técnicas básicas de diferentes modalidades.

2° Fase:

Objetivo	Começo do treinamento específico da modalidade básica.
Através de	Aprendizagem das técnicas da modalidade escolhida. Uso de exercícios especiais para o desenvolvimento das capacidades motoras com maior incidência na dinâmica da técnica. Começando da atividade competitiva. Prática de uma segunda modalidade.

3° Fase.

Objetivo	Desenvolvimento do treinamento específico da modalidade.
Através de	Estabilização das técnicas. Continuação do desenvolvimento das capacidades motora. Aumento progressivo da carga. Atividade competitiva regular.

De acordo com Wein (1994 apud GRANADOS, 1997, pág. 40) oferece a seguinte relação:

- 1° Fase de jogo de habilidade e capacidade básica: 6 a 8 anos.
- 2° Fase de jogo simplificado: 8 a 11 anos.
- 3° Fase de Mini - jogo: a partir dos 10 anos.
- 4° Fase de jogo modificado: a partir dos 11 anos.
- 5° Fase de jogo total: a partir dos 13 anos.

Por outro lado Díaz (1984, apud GRANADOS, 1997, pág. 41) apresenta enfoques na aprendizagem da iniciação desportiva, que pelo seu caráter interdisciplinar e global é aplicável a todos os jogos esportivos. Sua proposta é a seguinte:

Nível I:

- Domínio das capacidades motrizes, e integração dos elementos técnicos delas.
- Execução global dos elementos técnicos sem atenção na sua rentabilidade ou efetividade.

- Iniciação para a aprendizagem da tática do grupo ou coletivo.
- Conhecimento básico das regras do jogo.

Nível II:

- Consolidação das aquisições prévias, melhorando a formação técnica, e pulimentando que os modelos técnicos aprenderam previamente.
- Iniciação para a aprendizagem da capacidade tática individual.
- Desenvolvido tático, sistemas de jogo.
- Conhecimento perfeito das regras do jogo.

Nível III:

- Melhoria técnico-tática dos diferentes elementos técnicos individuais.
- Melhoria tática em ordem para os sistemas de jogo, e fixação de acordo com as características do time.

Por outro lado Delgado (1995 apud VÉLEZ, 2000, p.89) estabelece um modelo de treinamento de quatro fases, de estrutura piramidal:

1. Fase de Fundamentos.
2. Fase de Iniciação desportiva.
3. Fase de Especialização.
4. Fase de alto rendimento desportivo.

Fase de Fundamentos: Esta fase também denominada fase de formação psicomotriz (MARTIN, 1982), de formação motora vasta (PINTOR, 1989), de preparação básica (MATVEEV, 1983), de preparação inicial (PLATONOV, 1993), inclui o fim do segundo ciclo da educação infantil (pré-escolar), e o começo da educação primária, correspondente dos 4 aos 8 anos de idade aproximadamente (VÉLEZ, 2000, p.91).

Entre os objetivos que são procurados nesta fase, podemos mencionar os seguintes:

1. Aperfeiçoar e aumentar os modelos motores básicos, os aplicando nas novas situações.
2. Desenvolver em forma equilibrada, mas não metodicamente, as capacidades físicas básicas.

3. Começar ludicamente na técnica dos principais movimentos dos jogos esportivos individuais e coletivos, por meio do trabalho das habilidades básicas e genéricas.
4. Desenvolver a atitude positiva para a prática de atividade física, reforçando mais a participação no mesmo, que o sucesso.

Fase de Iniciação Desportiva: Pode-se estabelecer uma aproximação média para o começo desta fase, localizado em um período que vai desde os 8 aos 13 anos, dependendo das características de cada esporte, motivo pelo qual não é fácil estabelecer uma idade exata para o seu começo. Entre os objetivos gerais desta fase podemos mencionar os seguintes:

- Dominar o controle corporal.
- Aumentar a motricidade global.
- Desenvolver a motricidade analítica.
- Evoluir na motricidade lúdica.
- Aumentar a motricidade cognitiva.

Entre os objetivos o ponto de vista do treinamento desportivo (HEGEDUS, 1988; MARTIN, 1980 apud GROSSER et al., 1988; PLIA, 1986), destacamos:

1. Consolidar o gozo pelo movimento, o jogo e o esporte e, então a atitude positiva para a prática física e desportiva.
2. Dominar e aplicar satisfatoriamente os modelos motores básicos (habilidades motrizes básicas) e as habilidades motrizes genéricas em situações de jogo de diferentes esportes.
3. Desenvolver de um modo específico a técnica das expressões desportivas, por meio de um trabalho de habilidades motrizes específicas que facilitam uma melhoria das qualidades coordenativas.
4. Começar progressivamente o desenvolvimento específico das qualidades físicas, sem esquecer da manutenção do estado apropriado de saúde orgânica, que cria a base para um trabalho mais especializado das habilidades técnicas.

5. Desenvolver em níveis básicos os princípios gerais táticos, levando a cabo um trabalho simultâneo de tática individual, técnica e preparação física.
6. Começar a usar gradualmente a atividade competitiva como propósito do treinamento, mas sempre com um caráter formativo.

A estes objetivos do treinamento desportivo na fase de iniciação deveria acrescentar o treinamento das habilidades com propósitos didáticos que usam o jogo tanto como meio fundamental de desenvolvimento dos parâmetros técnico-táticos, como as próprias capacidades físicas básicas, característica de cada esporte.

Nas formas e conteúdos metodológicos aplicados na fase prévia, teremos que acrescentar nesta fase uma série de particularidades que são logo detalhados:

- Aumento notável do trabalho da técnica dos diferentes jogos esportivos nos quais é levado a iniciação desportiva.
- Maior especialidade nas atividades, embora sem abandonar totalmente o componente lúdico do mesmo.
- Passo gradual das habilidades básicas genéricas até as específicas.
- Contínua aplicação dos comportamentos motores aprendidos em situações de jogo de diferentes esportes, com o propósito de desenvolver o componente tático singular. (NAVIERAS, 1994 apud VÉLEZ 2000, p.93)

Podemos concluir que é necessário destacar que a pedagogia, preocupada por achar o caminho apropriado para ativar o ser total, em consonância à psicologia holística, observa de acordo com Lora Risco (1991, pág. 72): “Configurações articuladas que mostram qualidades e pertencem como totalidades que não podem ser derivadas dos seus elementos parciais”, com o que substitui à psicologia dos elementos e associações.

O desenvolvimento na segunda infância

O período da segunda infância é compreendido dos 6 aos 12 anos de idade. O primeiro aspecto de grande impacto que marca neste período é que ocorre um aumento na liberdade e responsabilidade da criança. A quantidade de tempo que as crianças passam sem serem supervisionadas por adultos aumenta muito nesta fase (ZARBATANY et al., 1990). Assim como os contextos em que a criança está inserida e passa a habitar ou frequentar expandem-se bastante. Nesse ambiente a criança se vê com maior responsabilidade para controlar o seu próprio comportamento, visto que não há mais a supervisão constante de adultos. As atividades variadas e os contextos em que elas ocorrem proporcionam novos desafios para desenvolver as habilidades cognitivas e sociais da criança.

Quanto ao desenvolvimento motor são evidentes as mudanças que ocorrem nessa fase. As crianças tornam-se mais fortes e mais ágeis e seu equilíbrio melhora. Seu tamanho e força aumentam bastante na segunda infância. Elas correm mais depressa, atiram bolas mais longe e têm maior probabilidade de pegá-las, pulam mais longe e mais alto do que faziam quando menores. Aprendem a andar de skate, de bicicleta, nadar, subir em árvores e uma série de outras habilidades físicas.

Diversos autores, como Pellegrini (1998), Tani (1988) e Vieira (2004), consideram que nas crianças de 6 a 10 anos de idade, a atividade motora é de extrema importância, pois permite, através de brincadeiras como pega-pega, andar de bicicleta e pillar corda, o desenvolvimento físico e também social dessas crianças, através das relações com o outro e com o meio em que estão inseridas.

Ocorrem, também, algumas diferenças com relação ao gênero (KALVERBOER et al., 1993; MALINA, 1998). Meninos, em média, conseguem pular um pouco mais distante, correr um pouco mais rápido, atirar uma bola mais longe, tendem a ter um melhor desempenho em bater, chutar, driblar e pegar bolas do que a maioria das meninas. Essas, por outro lado, tendem a ser mais ágeis que os meninos. No decorrer da segunda infância, essas diferenças entre os sexos nas habilidades motoras, tornam-se mais pronunciadas. Em geral, os meninos tendem a ser um pouco mais avançados nas habilidades motoras que requerem poder e força, enquanto as meninas, frequentemente, são excelentes em habilidades motoras finas, como desenhar e escrever e habilidades motoras amplas, que combinam equilíbrio e movimento do pé, como pular, saltar e as habilidades necessárias para ginástica.

É também na segunda infância que ocorre a mielinização, responsável por acelerar a transmissão dos impulsos nervosos (JANOWSKY; CARPER, 1996). O número de sinapses nas extremidades dos neurônios aumenta, criando mais conexões entre os neurônios e a produção de neurotransmissores químicos, que passam os impulsos de um neurônio para o próximo, também aumenta (THATCHER, 1991). Esse padrão de mudanças na estrutura e na função cerebral sugere que a maturação do cérebro desempenha um papel importante no desenvolvimento do pensamento durante esse período. Essa mudança permite às crianças controlar a sua atenção, fazer planos explícitos e se envolver em autorreflexão.

A perspectiva construtivista de Jean Piaget (1896-1980)

Um dos principais autores da perspectiva construtivista é Jean Piaget, sua teoria e conceitos são fundamentais para entendermos como acontece o desenvolvimento do indivíduo. Piaget interessou-se em estudar e compreender como o indivíduo passa de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento, ou seja, de um conhecimento de menor valor para um conhecimento de maior valor. Para tanto, Piaget se foca nos recursos que o indivíduo necessita para elaborar o seu pensamento. Assim, ele cria um método em que não pretende mensurar a competência intelectual, mas compreender com o indivíduo formula as suas concepções sobre o mundo que o cerca, como resolve problemas e como explica os fenômenos naturais. Tal método prevê a formulação de problemas abertos e solicitação para que a criança o responda (CUNHA, 2008).

As crianças são vistas como agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, que ocorre através da interação do sujeito com o objeto. O sujeito age sobre o objeto e, portanto, adquire o conhecimento. Para Piaget o conhecimento só é possível quando sujeito (aquele que irá conhecer) e objeto (aquele que será conhecido) se relacionam de uma determinada maneira: o sujeito age sobre o objeto (PIAGET, 1975).

Algo impulsiona o sujeito em direção ao objeto. Isso causa um desequilíbrio, para aprender é preciso que o sujeito atue no sentido de superar esse desequilíbrio. O sujeito tenta desvendar o objeto trazendo-o para os referenciais cognitivos que já possui, os esquemas (PIAGET, 1975).

Esquemas são considerados padrões mentais ou físicos que estão constantemente mudando à medida que interagimos com o mundo. É uma estrutura

mental que proporciona a um organismo um modelo para a ação em circunstâncias similares ou análogas. Os esquemas iniciais são fortalecidos ou transformados em novos esquemas através da adaptação, um processo que envolve assimilação e acomodação.

Na assimilação várias experiências são mentalmente absorvidas pelo organismo e incorporadas aos esquemas existentes, fortalecendo-os e fazendo-os funcionar de maneira mais eficiente. Durante a Acomodação ocorre uma modificação de um esquema prévio para que ele possa ser aplicado a velhas e novas experiências. O Equilíbrio é processo bidirecional de busca da criança de um ajuste entre os esquemas existentes e as novas experiências ambientais. Esse equilíbrio entre o entendimento presente no mundo e suas novas experiências cria uma forma mais complexa de conhecimento (FERRACIOLI, 1999).

Esse desenvolvimento envolve a passagem do indivíduo por quatro grandes períodos, neste estudo iremos focar apenas nos dois períodos correspondentes a segunda infância, faixa etária com as quais determinamos no presente estudo.

O período Operatório Concreto compreende a criança dos 6 aos 12 anos de idade. Durante esta etapa, a criança atinge o uso das operações completamente lógicas pela primeira vez. O pensamento deixa de ser dominado pelas percepções e a criança torna-se capaz de resolver problemas que existem ou existiram (são concretos) em sua experiência. O pensamento se torna menos egocêntrico, e é possível observar que neste período a criança interage mais com os pares. Agora a criança é capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que a rodeia. O real e o imaginário já não se misturam tanto em sua percepção. O pensamento se torna operatório porque passa a ser reversível, ou seja, o sujeito pode retornar mentalmente ao ponto de partida. Então o pensamento baseia-se mais no raciocínio do que na percepção. Há três operações intelectuais importantes que mais se desenvolvem aqui, que são a seriação, a conservação e a classificação. A etapa de desenvolvimento operatório-concreto recebe esta nomenclatura porque a criança só consegue pensar corretamente se os materiais que ela utiliza para apoiar seu pensamento existem mesmo e podem ser observados. A criança ainda não consegue pensar de forma abstrata, apenas com base em proposições e enunciados.

No estágio Operatório Formal a criança, amplia as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações

mentais dentro de princípios da lógica formal. No período formal as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, e tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

A perspectiva sócio-histórica-cultural de Vygotsky (1896-1934)

O contexto sócio-histórico-cultural define e modela qualquer criança e sua experiência. Os autores da perspectiva do contexto cultural defendem que a cultura tem grande força para atuar no desenvolvimento.

A relação entre o homem e o mundo externo é mediada por instrumentos psicológicos que são os sistemas de linguagem, sistemas numéricos e escrita. O desenvolvimento das crianças sempre acontece em um contexto organizado e assistido por adultos.

Para Vygotsky até mesmo as primeiras palavras das crianças, são atos comunicativos mediando suas interações com as pessoas que as cercam. Ele acreditava que toda nova função psicológica aparece nas crianças primordialmente durante as interações delas com outras pessoas que pudessem dar apoio e corroborar seus esforços. Esses esforços compartilhados são pouco a pouco assimilados pela criança e transformados em habilidades individuais (LUCCI, 2006). Por exemplo: a linguagem, sugere uma sequência de progressão da fala social e comunicativa para o diálogo interno, ou fala interna, em que o pensamento e linguagem estão interconectados.

O tipo de apoio bem sintonizado do adulto que ajuda a criança na realização de ações que posteriormente virão a realizar independentemente é chamada por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal. Ele atribui grande importância a essas interações adulto-criança através do desenvolvimento. A zona a qual ele se referiu é a lacuna entre o que as crianças conseguem realizar independentemente dos adultos e o que elas conseguem realizar quando estão interagindo com outros que são mais competentes. O termo “proximal” indica que a ajuda proporcionada vai um pouco além da atual competência da criança, complementando e construindo sobre as habilidades já existentes da criança, em vez de ensinar diretamente à criança novos comportamentos. Para coordenar os comportamentos, o adulto precisa saber o que a criança está tentando fazer e ser sensível às suas habilidades e aos seus sinais (COELHO; PISONI, 2012).

O desenvolvimento social

Na segunda infância, as crianças passam mais de 40% das horas em que estão acordadas na companhia dos pares, crianças da sua própria idade. Este é o dobro de tempo que passavam com seus pares durante a primeira infância. Este fato é acompanhado por uma correspondente redução no tempo passado com os pais (ZARBATANY et al., 1990).

As crianças aprendem a controlar suas relações sociais quando os adultos não estão presentes, uma área que contribui para isso são os jogos (HUGHES, 1995). Esses jogos podem variar muito de cultura para cultura, mas têm em comum a regra explícita, que se espera que todo jogador respeite. Em alguns jogos essas regras podem ser bem complexas. A capacidade para compreender e se comportar de acordo com esses conjuntos de regras complexas é uma característica da segunda infância. Mesmo as brincadeiras de faz de conta tem regras sociais, como por exemplo professor e aluno.

Mas aos sete e oito anos as regras tornam-se a essência de muitos jogos. As regras determinam os papéis que devem ser desempenhados e o que uma pessoa pode e não pode fazer ao desempenhar esses papéis. Outra diferença é que nos jogos de faz de conta as regras podem ser mudadas para atender a um capricho das crianças, já nos jogos das crianças mais velhas as regras devem ser combinadas antes do jogo começar e devem ser seguidas à risca (COLE; COLE, 2004). Qualquer um que mude as regras sem o consentimento de todos está roubando.

Ao buscar o objetivo do jogo, as crianças têm que ter em mente as regras que foram estabelecidas. Ao mesmo tempo elas precisam assumir perspectivas sociais, entender o relacionamento entre os pensamentos dos outros jogadores e suas próprias ações. Jogos baseados em regras são a preparação para a vida. Esses jogos funcionam como modelo da sociedade, porque criam situações estruturadas que as crianças praticam, equilibrando seus próprios desejos contra as regras do jogo.

A maneira como as crianças aprendem as lições de competição e cooperação é influenciada pelos valores e crenças do seu grupo cultural. Na convivência com os outros, a criança não apenas brinca, mas troca experiências pessoais.

Motivação

A motivação é definida por Samulski (2009) como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos). Weinberg e Gould (2001) definem motivação como a direção e intensidade de nossos esforços.

Trata-se do processo que impulsiona as pessoas à ação ou a inércia em diversas situações. Pode ser considerada como uma forma interior, impulso ou intenção, através do qual o comportamento é dirigido a alcançar um objetivo. É um fator de extrema importância na busca de objetivos e metas.

Quando falamos da iniciação esportiva, algumas diretrizes podem ser importantes para desenvolver a motivação desses alunos:

- Situações e traços motivam as pessoas

Geralmente a baixa motivação do participante resulta de uma combinação de fatores pessoais e situacionais. Frequentemente é mais fácil ao professor mudar a situação do que as necessidades e personalidade dos participantes. O essencial é não focalizar a atenção apenas nos atributos pessoais dos participantes ou apenas na situação existente, mas considerar a interação desses fatores.

- Entender porque as pessoas participam de atividades físicas

É importante monitorar os motivos, pois eles mudam com o passar do tempo. Os motivos que os indivíduos citam para começar uma atividade podem não ser os mesmos que eles citam para permanecer envolvidos. Portanto, é extremamente importante conhecer o aluno com que se está trabalhando.

- Mude o ambiente para aumentar a motivação

É preciso aproveitar as informações sobre cada um dos participantes para estruturar o ambiente esportivo e ao mesmo tempo satisfazer as suas necessidades. Estruturar uma situação para aumentar a motivação pode significar a criação de um ambiente acolhedor e prazeroso.

O componente mais difícil na estruturação das atividades é individualizar o treinamento ou ensino. Cada praticante ou atleta tem seus motivos únicos para participação e professores e instrutores devem oferecer um ambiente que favoreça diferentes habilidades e necessidades.

- Modo como técnico se dirige a cada atleta

A individualização nem sempre é fácil. Como professor, instrutor ou técnico você desempenha um papel fundamental na motivação de seus alunos. As vezes sua

influência pode ser indireta e você sequer reconhece a importância de suas atitudes. O principal é estar ciente de suas ações e saber que elas podem influenciar o ambiente motivacional.

Autoconceito e autoestima na iniciação desportiva

As atividades físicas e esportivas ocupam um papel de fundamental importância que vai além do desenvolvimento físico motor, afetando diretamente o psíquico e social da criança. Se as práticas proporcionarem um bem-estar geral, esta criança provavelmente poderá tornar-se um adulto com autoconceito positivo. Mas para que ocorra um total desenvolvimento das habilidades e também o desenvolvimento da autoestima e autoconceito positivo, é necessário que as crianças participem de atividades direcionadas a suas necessidades e particularidades.

O autoconceito está na base da autoestima e vai se formando ao longo da vida e seria a soma de julgamentos que uma pessoa tem de si mesma. A definição do termo auto – conceito, é entendida por Bechara (1986) considerando o significado da tradução do inglês “Self concept”, que é composto de “auto” que significa por si próprio, por si mesmo e de “conceito”, que quer dizer pensamento, ideia, opinião, julgamento, avaliação.

A noção de autoconceito enquanto percussora da competência social, tem as suas raízes nos trabalhos de William James (1890) que apresenta o autoconceito como sinônimo de um *self* e ele é tudo o que faz parte do “*eu*” e do “*meu*”. James, aborda o autoconceito como um aspecto multidisciplinar, como o conjunto de tudo aquilo que o indivíduo pode chamar de seu, não só seu corpo, as capacidades físicas, mas também, amigos, familiares, reputação e trabalho.

Conforme Machargo e Burns (1982;1991, apud SANCHÉZ; ESCRIBANO,1999), o autoconceito constitui-se de três componentes:

a) Cognitivo: o componente cognitivo do autoconceito é o que a pessoa vê quando olha para si mesma, o conjunto de características com as quais descreve a si mesma e que, embora não sejam necessariamente verdadeiras e objetivas, orientam seu modo habitual de ser e de se comportar.

b) Afetivo: são os afetos, emoções e avaliações que acompanham a descrição de si mesmo. Este componente coincide com o que Coopersmith (1967, apud SANCHÉZ; ESCRIBANO,1999) define como autoestima. Para este autor, autoestima é a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo e que tende a se manter; expressa uma

atitude de aprovação ou de repulsa e até que ponto o sujeito se considera capaz, significativo, bem-sucedido e valioso. A autoestima é, portanto, o juízo pessoal do valor que está expressa nas atitudes que o indivíduo tem para consigo mesmo.

c) Comportamental: o conceito que uma pessoa tem de si mesma influi, claramente, em seu comportamento cotidiano. O autoconceito condiciona a forma de se comportar. A pessoa se guia em sua conduta pelas qualidades, valores e atitudes que percebe em si mesma. O homem costuma se comportar de uma forma que esteja de acordo com seu autoconceito. Porém este não afeta apenas seu comportamento. É como se o indivíduo visse, ouvisse e avaliasse tudo através de um filtro.

A autoestima é entendida como o sentimento de valor que uma pessoa tem de si mesma, a autoavaliação das características do indivíduo e a autoavaliação favorável das características individuais (BROCKNER, 1998)

As crianças possuidoras de uma baixa autoestima necessitam de muitas atividades que envolvam experiências com os seus sentidos, focalizando as diferenças e semelhanças entre elas próprias. Por intermédio da consciência das diferenças, elas podem começar a se enxergar com um novo apreço, passando a ver, abordar e estabelecer contato com outros sob este mesmo prisma. A consciência corporal é básica para o sentido forte de eu.

Sabe-se, hoje, que é de suma importância uma autoestima positiva para o comportamento social, afetivo e intelectual adequado. Quando não possui um autoconceito adequado, uma pessoa não pode estar aberta às suas próprias experiências afetivas e, principalmente, aos aspectos desfavoráveis de seu caráter.

Neste sentido uma boa experiência inicial com a atividade esportiva poderá desenvolver na criança uma percepção de eficácia, auto confiança, autonomia, companheirismo e afetividade. Ao contrário, uma iniciação desportiva mal direcionada poderá ocasionar frustrações, sentimento de impotência e baixa autoestima que poderão influenciar o autoconceito e o comportamento ao longo de sua vida quando esta não consegue adaptar-se ou realizar as atividades, competições e desafios propostos.

Um bom programa de atividades esportivas lúdicas que avance passo a passo e sem um aumento precipitado da intensidade dos desafios e exercícios, é de grande importância para se obter resultados positivos tanto no desempenho do esporte quanto em promover a satisfação pessoal da criança sem prejudicá-la física e psicologicamente.

CONCLUSÃO

Acreditamos que a iniciação desportiva para crianças de faixa etária compreendida entre 8 e 12 anos deve ser realizada de maneira lúdica e prazerosa levando em consideração as diferentes características individuais das mesmas. É de extrema importância que se conheça o aluno com quem se está trabalhando, para a partir de então propor as atividades mais adequadas. Neste período é importante proporcionar na prática das atividades a motivação necessária para a participação, cooperação, convivência com as diversas habilidades individuais, respeitando valores e crenças do grupo cultural. O técnico, treinador ou educador deverá incentivar diversas modalidades esportivas a troca de experiência entre os participantes, buscando o desenvolvimento da autoestima, autonomia e autoconceito positivo considerando o ser humano com um ser complexo em constante formação e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ÁGUILA, C. **Considerações metodológicas para o ensino dos jogos esportivos coletivos em idade escolar.** Revista Digital: www. Efdeportes. com Número 20. Buenos Aires, 2000.
- BECHARA, O.T. **O autoconceito do professor de primeira série de 1º grau e algumas variáveis profissionais.** São Paulo, 1986. 192p. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1986.
- BLÁZQUEZ, D. **Avaliar em Educação Física.** Inde Publicações 6ª Edição. Barcelona, 1998.
- BROCKNER J. **Self-esteem at work: Research, theory, and practice.** Lexington, MA, 1988. Lexington Books.
- CÁRDENAS, D. **O Treinamento Integrado das Habilidades Visuais na Iniciação Desportiva.** Edições Aljibe. 1ª Edição. Málaga, 2000.
- COELHO, L.; PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e influência na educação.** Revista e- Ped - FACOS/CNEC Osório, vol 2, n.1, pp.144-152, 2012.
- COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** (4 ed). Porto Alegre, ed. Artmed, 2004.
- CUNHA, M.V. **Psicologia da Educação.** Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

FERRACIOLI, L. **Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol.80, n.194, pp.05-18, 1999.

HUGHES, F.P. **Children, play and development.** (2 ed). Boston: Allyn e Bacon, Inc, 1995.

JANOWSKY, J.S.; CARPER, R. Is there a neural basis for cognitive transitions in school-age children? In A. J. SAMEROFF; M.M. HAITH (Orgs.), **The five to seven year shift: The age of reason and responsibility.** Chicago, IL: University of Chicago Press, 1996.

JAMES, W. **Principles of psychology,** 1980.
<http://www.psychclassics.yorku.ca/James/Principles/>

KALVERBOER, A.F.; DE VRIES; H.J.; VAN DELLEN, T. Social behavior in clumsy children as rated by parents and teachers. In A.F. KALVERBOER (Ed.), **Developmental biopsychology: Experimental and observational studies in children at risk** (pp. 257- 269). Ann Arbor: University of Michigan Press, 1990.

LE BOULCH, J. **O Esporte Educativo Psicocinética e Aprendizagem Motor.** Editorial Paidós ibérico. 1ª Edição Barcelona 1991.

LORA RISCO, J. **A Educação Corporal.** Editorial Paidotribo. 1ª Edição. Barcelona 1991.

LUCCI, M.A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v.10 (2), pp.1-11, 2006.

MALINA, R.M. Motor development and performance. In: ULIJASZEK, S.J.; JOHNSTON, F.E.; PREECE, M.A. (Org.), **The Cambridge encyclopedia of human growth and development** (pp.247-250). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento Complejo,** Editorial GEDISA, 2009.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIÉRON, M. **Para um Ensino Efetivo das Atividades Físico-esportivas.** Inde Publicações. 1ª Edição. Barcelona, 1999.

PAES, R.; FERREIRA, H. **Pedagogia do Esporte; Contextos e Perspectivas.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan 2005.

PELLEGRINI, A. M.; et al. **Tendências dos estudos de aprendizagem e desenvolvimento motor na literatura brasileira em Educação física: Labordam, depto. de Educação Física,** Unesp-Rio Claro. V.1, n.2, p. 92-101, Dezembro, 1995.

ROMEROS GRANADO, S. **Contenidos de la Educación Física em la Escuela.** Wanceulen, 1993.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas.** (2 ed). São Paulo, Barueri: Manole, 2009.

SANCHÉZ, A. V. e ESCRIBANO, E. **Medição do autoconceito.** Bauru-SP: EDUSC, 1999.

TANI, G. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

THATCHER, R.W. Maturation of the human frontal lobes: Physiological evidence for staging. **Developmental Neuropsychology**, 7(3), pp.397-419, 1991.

VIEIRA, J. L. L. **Educação Física e Esportes: estudos e proposições.** Maringá: Eduem, 2004.

ZARBATANY, L.; HARTMANN, D. P.; RANKIN, D. B. The Psychological Functions of Preadolescent Peer Activities. **Child Development**, vol. 61 (4), pp. 1067-1080, 1990.

WEINBERG R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAPÍTULO 05 - RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO MOTOR, ACADÊMICO E COGNITIVO E O ESPORTE EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO

João Guilherme Cren Chiminazzo, Luiz Marcelo Ribeiro da Luz & Tiago Bernardes de Jesus

INTRODUÇÃO

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, o campo de atuação da Educação Física é vasto e abrange. Dentre seus objetivos, tem como objeto de estudo e aplicação o movimento humano, podendo ser nas modalidades de exercício físico, ginástica, jogo, esporte, luta/arte marcial e dança. Esta aplicação se dá em diferentes cenários e aqui consideraremos a educação não formal, que tem como espaço de caracterização Organizações Não Governamentais (ONGs) e projetos sociais.

As ONGs invariavelmente desenvolvem seu trabalho por meio de projetos sociais, onde atuam e promovem ações dentro do terceiro setor. Segundo Madeira e Biancardi (2003), ao lado do Estado e do setor privado, o terceiro setor é um sustentáculo da sociedade moderna”, caracterizando-se também como um conjunto das organizações constituídas por agentes privados, mas com finalidade de produzir bens e serviços públicos.

Um dos serviços de atendimento direto ofertados pelos projetos sociais é o esporte, que conforme preconiza o artigo 217 da Constituição Federal, é direito de cada cidadão. Constitui dever do Estado garantir seu acesso à sociedade, o que pode contribuir para a melhoria ou até reversão do quadro de vulnerabilidade social. Além disso, atua como instrumento de formação integral dos indivíduos e, conseqüentemente, possibilita convivência social, construção de valores, promoção da saúde e aprimoramento da consciência crítica e da cidadania.

Uma das formas de se ofertar o Esporte é por meio do Esporte Educacional, que apresenta seus objetivos gerais alinhados com os 4 pilares da educação (UNESCO, 1999): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, visando o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania na busca da transformação social.

Isso implica em reconhecer que a aprendizagem para o século XXI, e em especial esta educação esportiva para o desenvolvimento humano, deve fomentar saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (UNESCO 1999), facilitando que os alunos possam orientar-se para projetos de desenvolvimento pessoais e coletivos (COSTA; MOURÃO, 2014, p. 10).

Neste sentido, a prática pedagógica deve se pautar em ensinar o esporte para todos, respeitando a diversidade de gênero, biótipo, raça, etnia (FREIRE, 1998). As aulas devem ensinar bem o esporte para todos, considerando a diversidade para desenvolver as habilidades e as táticas esportivas dos alunos. Devem também ir além das habilidades esportivas, ensinar mais do que esporte, estimulando o desenvolvimento de competências para a inserção social e exercício da cidadania, que implica no desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do mundo e do próprio esporte nos diferentes contextos em que este se manifesta (FREIRE, 1998).

... devem ser objeto de atenção igual por parte do ensino do esporte educacional, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e no prático, para o indivíduo enquanto sujeito e membro da sociedade. (COSTA; MOURÃO, 2014, p. 11)

Reconhecendo a importância desta prática e buscando identificar no cenário do terceiro setor organizações que desenvolvam metodologias e propostas inovadoras que fomentem a discussão sobre a temática aqui apresentada, faremos destaque ao trabalho realizado pelo GAMT (Grupo de Assessoria e Mobilização de Talentos). Esta entidade, fundada em 8 de Maio de 1975, no Município de Caçapava/SP, afirma em seu estatuto social, ser uma associação civil, de fins não econômicos, de caráter social, ambiental, cultural, esportivo e educacional, enquadrada como atuante no terceiro setor. Dentre as suas ações, organiza atendimento direto à população, por meio de projetos, sendo um deles o Projeto Ponto de Encontro Esporte, reconhecidamente fomentador do desenvolvimento de metodologias do esporte educacional.

O Projeto Ponto de Encontro Esporte visa democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida.

DESENVOLVIMENTO

O esporte educacional se diferencia do esporte de rendimento porque não seleciona os mais aptos, não está submetido à lógica exclusiva do rendimento máximo que está presente nas competições e nos grandes eventos esportivos de alto nível. É importante ressaltar que não se trata da atribuição de valor negativo à competição, como algo a ser evitado, pelo contrário, a competição dentro do processo educacional proporciona aprendizagens específicas que seria um equívoco desprezá-las, como sendo de menor valor, ou atribuindo um valor negativo a essas aprendizagens. No entanto, a competição no esporte educacional é pensada ou planejada para que todos a vivenciem, diferente da proposta da dimensão do rendimento, em que o desempenho e o resultado eficiente, traduzidos em vitória, é o objetivo final, portanto implicando em selecionar os melhores a fim de obter maiores chances de sucesso

Quando analisamos a manifestação do esporte de participação também podemos, muitas vezes, confundir com a dimensão educacional, pois o princípio de incluir a todos está presente nas duas dimensões. As diferenças entre as duas dimensões estão relacionadas à continuidade e regularidade de prática e, especialmente, nos princípios e na intencionalidade da prática, que fundamentam o desenvolvimento do esporte educacional.

Podemos afirmar que o esporte educacional precisa de um planejamento pedagógico que se desenvolve ao longo do tempo, visando atingir aos objetivos (educacionais) propostos. Esse planejamento requer regularidade e continuidade para que se atinjam objetivos de curto, médio e longo prazo. Desta forma, entendemos o esporte educacional como gerador das outras duas manifestações, uma vez que ao ampliarmos o acesso de todos à prática esportiva, a partir do princípio da inclusão, teremos um maior número de praticantes e, quando bem estruturado o planejamento sobre o princípio da diversidade, a fim de ensinar bem a todos, teremos um maior número de bons praticantes se dedicando ao esporte de rendimento. Por fim, ao se propor ensinar mais do que esporte, objetivando desenvolver competência de inserção e participação social para o exercício da cidadania, a consequência será um maior número de praticantes do esporte de participação, reivindicando espaços para a prática esportiva enquanto direito, assegurado na constituição, e valorizado como fator de desenvolvimento e transformação social.

Desta forma, foi realizado, nos anos de 2013/2014, o Projeto Ponto de Encontro Esporte, através do Programa Petrobras Esporte & Cidadania, que propiciou a partir das experiências que aqui serão relatadas o desenvolvimento de metodologia própria, e conectada com a realidade do cenário ao qual o projeto está inserido. Não obstante a necessidade de aplicação da metodologia no referido projeto, a mesma pode ser replicada em outras entidades parceiras, demonstrando sua viabilidade e possibilidade de replicação em cenários diferentes e diversos.

O eixo central da metodologia do Projeto Ponto de Encontro Esporte é o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando a lógica de atendimento interdisciplinar. Respeita o conceito do esporte-educação ou Esporte Educacional, que surge a partir da Carta Internacional da Educação Física, elaborada pela UNESCO (1978), que renovou os conceitos do esporte, motivada por uma reação mundial contra o uso político do esporte. Portanto, o Projeto Ponto de Encontro Esporte é pautado pelos seguintes princípios do esporte educacional:

1-INCLUSÃO DE TODOS: democratização da atividade esportiva, incentivando o acesso de crianças e adolescentes, sem qualquer forma de distinção ou discriminação. Consiste em criar condições e oportunidades para a participação de todas as crianças e jovens no aprendizado do esporte, desenvolvendo habilidades e competências que possibilitem compreender, transformar, reconstruir e usufruir as diferentes práticas esportivas.

2-CONSTRUÇÃO COLETIVA: participação ativa de todos os envolvidos na estruturação do processo de ensino e aprendizagem do esporte. Sendo assim, é imprescindível que alunos, professores e comunidade sejam corresponsáveis e cogestores do planejamento, execução, avaliação e continuidade dos programas e projetos.

3-RESPEITO À DIVERSIDADE: perceber, reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas no que se refere à raça, cor, religião, gênero, biótipo, níveis de habilidades. Entendendo a diversidade como uma oportunidade de aprender na convivência com as diferenças.

4-EDUCAÇÃO INTEGRAL: compreensão do esporte como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo. As ações pedagógicas devem abordar os conteúdos em dimensões conceitual, atitudinal e procedimental.

5-RUMO À AUTONOMIA: entendimento e transformação do esporte como fator de educação emancipatória, baseando-se no conhecimento, no esclarecimento e na autorreflexão crítica para superar modelos. Portanto, a autonomia constitui-se na capacidade dos atores sociais em analisar, avaliar, decidir, promover e organizar a sua participação e de outros nas diversas práticas esportivas.

Desenvolvido nos sistemas de educação formal e não formal de maneira desinstitucionalizada (não segue regras e padrões das federações internacionais das modalidades esportivas), tem como estratégia e metodologia adaptar regras, estruturas, espaços, materiais e gestos motores, de acordo com as condições sociais e pessoais

No Brasil, o debate sobre o Esporte Educacional, consolida-se a partir da Lei nº 8672/1993 e do Decreto nº 981/1993, que reforçam seu conceito e princípios ao afirmar que a hiper-competitividade e a alta seletividade invalidam a prática esportiva educacional, diferenciando-o definitivamente do esporte de rendimento.

E em 1995, com a criação do Ministério Extraordinário do Esporte e do INDESP (Instituto Nacional do Desenvolvimento do Esporte), foi elaborado um documento com os princípios fundamentais do esporte educacional. O objetivo é alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, com o desenvolvimento dos quatro pilares da educação, já citados anteriormente: saber, fazer, ser e conviver, para a formação de competências à cidadania plena, na busca da inclusão e transformação social (INDESP, 1996).

Princípio da Totalidade – Fortalecimento da unidade do homem (consigo, com o outro e com o mundo), considerando a emoção, a sensação, o pensamento e a intuição como elementos indissociáveis desta mesma unidade. Favorece o desenvolvimento do processo de autoconhecimento, autoestima e autossuperação, visando a preservação de sua individualidade em relação às diversas outras individualidades, tendo em vista o contexto uno e diverso no qual está inserido.

Princípio da Coeducação – Concepção da Educação que, como um processo unitário de integração e modificação recíproca, considerando a heterogeneidade (sexo, idade, nível sócio-econômico, condição física, etc.) dos atores sociais envolvidos. Fundamenta-se nas experiências vividas de cada um dos participantes e, estruturando a atuação pedagógica apoiada na ação e reflexão, tem na relação mestre-aprendiz, o encontro entre dois educadores, os seus alicerces.

Princípio da Emancipação – Busca da independência, autonomia e liberdade do homem, fundamentando-se nos princípios da educação transpessoal, oportunizando assim, o desenvolvimento por intermédio da criatividade e da autenticidade, da capacidade de discernir criticamente e elaborar genuinamente as suas próprias razões de existir.

Princípio da Participação – Valorização do processo de interferência do homem na realidade na qual está inserido, fundamentado nos princípios de cogestão, corresponsabilidade e integração. Favorece o comprometimento, como ator-construtor dessa mesma realidade, propicia o gerenciamento das questões de seu interesse, tendo em vista o processo de organização social decorrente do exercício de seus direitos e responsabilidades.

Princípio da Cooperação – União de esforços no exercício constante da busca do desenvolvimento de ações conjuntas para a realização de objetivos comuns, fundamentada no potencial cooperativo e no sentimento comunitário de cada um dos participantes do processo. Estreita, assim, os laços de solidariedade, parceria e confiança mútua, de forma a fortalecer as habilidades em perseverar, em compartilhar sucessos e insucessos, em compreender e aceitar o outro, como elementos constitutivos do processo de coevolução do homem.

Princípio do Regionalismo – Respeito, proteção e valorização das raízes e heranças culturais, como sinergias constitutivas do todo. Considera a singularidade inerente aos diversos mundos culturais, surgidos da relação intrínseca entre seus elementos, de forma a resgatar e preservar a sua identidade cultural, no processo de construção do coletivo.

Alguns parâmetros podem servir de orientadores para a apropriação, construção e o desenvolvimento de ações interdisciplinares no Esporte Educacional na perspectiva de se estabelecer um nível de autonomia no que se refere a sua prática (lazer, participação, saúde), apreciação, consumo consciente e suas relações com a sociedade e outras áreas do conhecimento, por parte de professores e alunos.

Assim, é possível construir adaptações e transformações dirigidas a objetivos educacionais que visam atender as necessidades e expectativas do grupo envolvido na ação. O esporte, diante desse tratamento “educacional” e didático-pedagógico, pode ser compreendido como um campo de ação que, além de estimular a massificação das modalidades conhecidas e reconhecidas socialmente, pode assumir uma finalidade ainda maior, buscando a valorização, a diversificação, os significados,

o diálogo, as relações e inter-relações destas práticas de forma inter e transdisciplinar. Essa forma de ação tem como premissa estimular a criação de novas vivências, novas práticas, a partir das conhecidas, assim como a transferir conhecimentos entre elas, privilegiando as diferentes experiências, concepções, áreas de conhecimento, não perdendo de vista os interesses e o cotidiano dos indivíduos envolvidos.

Abordar o Esporte Educacional pela perspectiva interdisciplinar significa a possibilidade de ultrapassar seus temas específicos e provocar diálogos com a cultura e com a sociedade nos seus grandes temas emergentes. Implica em encarar os aspectos de ordem e desordem do mundo de modo a reorganizá-los; a perceber a realidade, o cotidiano de forma menos determinista; a desconstruir uma verdade e objetividade absoluta de forma crítica e reflexiva; a usufruir da criatividade, a entrar em contato com os aspectos interdependentes do ser humano.

Assim, neste contexto, considerando a proposta da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, em 1999 (DELORS, 2012), que propõe quatro pilares para estruturar um novo tipo de educação, considerando a proposta de Zabala (2000) no que se refere a dimensão dos conteúdos – Conceitual, Procedimental, e Atitudinal, bem como fundamentados nas considerações de Freire (2013) sobre o Esporte Educacional podemos sugerir alguns parâmetros (adaptado de FREIRE, 2013) com a finalidade de orientar o fazer docente. Esse fazer docente é que decidirá, em maior ou menor grau, as possibilidades de êxito da abordagem interdisciplinar no Esporte Educacional. Por questões didáticas optamos por agrupar o “aprender a viver junto” e “aprender a ser” em um só parâmetro – “aprender a ser e conviver”.

- 1) **Aprender a conhecer - Dimensão Conceitual.** É necessário ensinar mais que o esporte a todos. Educar pelo esporte significa transcender o ensino do próprio esporte, ir além dele e estender-se à vida fora do esporte. Considerando que o esporte educacional tem por objetivo a formação do cidadão, sua prática não pode limitar-se ao próprio esporte, devendo ir além dele, influenciando de forma positiva e ética a vida fora do esporte. Nas afirmações de Freire (2013), o aluno do esporte educacional não deve somente incorporar, de forma mecânica, as técnicas esportivas, mas o método de ensino deve permitir com que sua atenção se volte para os detalhes (organização do grupo, as regras do jogo, as ações cooperativas, o conhecimento do próprio corpo, entre outros) do que está sendo aprendido. Esse

tipo de aprendizagem, vivenciada por meio do próprio corpo nas práticas corporais, fica para a vida.

2) **Aprender a fazer – Dimensão Procedimental.** O ponto de partida aqui é entender que o ensino do Esporte Educacional requer a aprendizagem de habilidades e competências que asseguram ao aluno uma proficiência motora mínima, garantindo a sua inserção na cultura corporal de movimento. Aqueles com pouca habilidade e experiência devem receber efetiva atenção até que, no mínimo, vivenciem as habilidades básicas e específicas e compreendam suas implicações para o jogo e para o cotidiano. Quem vai aprender esporte, e o acesso deve ser disponível a todos, tem o direito de aprender o suficiente para praticá-lo com independência e autonomia. Não importa o nível de habilidade com que os alunos iniciem, deve-se ensinar os alunos, ao longo do tempo, a vivenciar, a adquirir hábitos, a demonstrar, a declarar/expressar conceitos, atitudes e habilidades e competências referentes ao esporte.

3) **Aprender a ser e a conviver - Dimensão Atitudinal.** Basicamente refere-se à possibilidade efetiva de participação e construção na vida em sociedade (bens sociais, culturais, educacionais). São as ações que os indivíduos têm em uma relação, mediadas por um grau de afetividade, que abrangem valores e normas de comportamento e convivência. O esporte deve ser ensinado a todos e vivenciado por todos, sem exceções. As instituições públicas, privadas ou Organizações não governamentais (ONGS) que se dedicarem ao esporte educacional, devem ter como princípio ensinar esporte bem a todos.

Aprender a ser e conviver implica em: jogar “com” e não jogar “contra”. Significa respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não-violência. Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo. Reconhecer e valorizar atitudes não-preconceituosas que se refere aos mais habilidosos, aos menos experientes, aqueles com deficiência, com as questões de gênero, raça, classe social, aspectos culturais, religião, etc.

É importante destacar que, na prática docente, no cotidiano das aulas, não há como dividir os conteúdos na dimensão do “Aprender a conhecer/conceitual”, “Aprender a fazer/procedimental” e “Aprender a ser e a conviver/atitudinal”. Entretanto, é plenamente possível de se planejar ações, práticas pedagógicas com ênfase em determinada dimensão. Por exemplo, no momento da execução de um exercício

específico, podem ser explicados os objetivos deste e qual estrutura muscular está diretamente sendo exigida – assim, percebemos a dimensão conceitual e procedimental simultaneamente sendo exploradas. Avançando um pouco mais, nas atividades em pequenos ou grandes grupos, nos jogos em espaço reduzido em que haja oposição, o professor pode falar da importância do trabalho em equipe, da cooperação, de se respeitar os limites e os níveis diferentes de habilidades que podem aparecer – envolvendo assim a as dimensões procedimental e atitudinal.

Assim, ao articularmos as diferentes dimensões dos conteúdos em torno de um objeto, neste caso o Esporte, colocando-o em destaque e levando em consideração a suas possibilidades de abrangência e de diálogo com alguns temas sociais contemporâneos com outras áreas de conhecimento, bem como considerando a racionalidade do aluno, a sua forma de pensar e entender o mundo, podemos entender que este seja o ponto de partida para o seu tratamento educacional e interdisciplinar.

A esses temas sociais contemporâneos, tidos como aqueles que estão presentes e estão sendo vividos de forma efetiva pela sociedade, em diferentes espaços, que envolvem tanto a esfera social no seu sentido mais amplo quanto no sentido pessoal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) os denominaram de “Temas Transversais” elegendo os seguintes nas seguintes temáticas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Neste cenário, na perspectiva de interdisciplinaridade, acreditamos que abordar o esporte educacional por meio dos Temas Transversais e pelo princípio da inclusão é uma forma de problematizar, criticar, refletir, planejar e organizar o processo ensino-aprendizagem, para posteriormente encaminhar e desenvolver ações e práticas para “Educar pelo Esporte”.

Uma das demandas apresentadas pela financiadora do Projeto Ponto de Encontro Esporte e o desafio assumido pela equipe de trabalho é desenvolver, avaliar e monitorar intervenções por meio de ações com o esporte educacional que realmente impactam de forma positiva na vida dos alunos e potencializam os aspectos cognitivos, motores e psicossociais, destes atendidos, acreditando realmente no “Educar pelo Esporte”.

O programa apresenta o esporte como articulador da ação educativa e sua prática é preponderantemente importante na relação com as atividades de saúde, arte e apoio a escolarização. As atividades são organizadas, previamente planejadas e seguem uma estrutura pedagógica específica, favorecendo o desenvolvimento da cidadania plena. Proporciona condições para que os envolvidos sejam influenciados de maneira positiva em suas decisões e escolhas o que resulta em uma melhor compreensão e exercício da cidadania, e esta gera mudanças, novas posturas e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Assim, paralelamente às atividades esportivas, acontecem atividades culturais e de lazer, tais como leitura, expressão oral e escrita, atividades artísticas e musicais.

O impacto na formação das crianças e jovens está na tomada de consciência da sua realidade e nas transformações ocorridas e que podem ser iniciadas. O desenvolvimento humano é um processo contínuo que começa na concepção e segue até a morte e consiste em 3 esferas: motora, afetiva e cognitiva (GALLAHUE, 2005).

Dessa forma, o Projeto Ponto de Encontro Esporte, através do esporte na dimensão educacional, procura desenvolver, avaliar e monitorar, o desenvolvimento humano das crianças nessas três dimensões: motora, cognitiva e acadêmica.

1. DIMENSÃO MOTORA

Esta dimensão é representada pelo movimento, também conhecido como habilidade motora. Trata-se não apenas do deslocamento voluntário do corpo no espaço, mas de uma atividade de relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o meio, na qual são constituídos e expressos conhecimentos e valores.

Durante a primeira infância (do nascimento até 2 anos de idade) os movimentos são basicamente de características involuntárias e espontâneas causadas por um estímulo externo ou interno, assim denominados reflexos. Depois da primeira infância, aparecem os movimentos voluntários, que dependem diretamente da vontade humana, com uma participação ativa do córtex cerebral na representação mental desse movimento. Assim sendo, eles são aprendidos de acordo com nossas experiências de vida (GALLAHUE, 2005).

Nas aulas de Educação Física, as habilidades motoras são os conteúdos mais trabalhados pelos professores. Entretanto, é preciso ter cuidado para que os movimentos não percam seu sentido, sendo reproduzidos em práticas repetitivas e mecanicistas. Os alunos devem compreender e incorporar o sentido do movimento

nas aulas de Educação Física para que possam movimentar-se livremente de forma natural e integrada, o que é possibilitado por meio do Esporte Educacional.

Segundo Gallahue (2005), a aquisição e o desenvolvimento das habilidades motoras é um processo contínuo e permanente que vai desde o nascimento até a morte e que depende essencialmente de três fatores: ambiente, estímulo e sujeito. Um ambiente propício gera experiências, aprendizados além de estimular o encorajamento e a motivação para o desenvolvimento das habilidades motoras. O estímulo, também chamado de tarefa, se torna imprescindível e envolve questões físicas e mecânicas referentes às habilidades. E por sua vez, o indivíduo diz respeito às características individuais e a natureza biológica dos sujeitos.

Dessa forma, o sucesso e a eficiência no desempenho motor dependem da variabilidade, frequências e intensidade de estímulos que são ofertados aos indivíduos.

Um ponto importante do desenvolvimento motor é o acompanhamento do seu processo, que pode ser feito através da avaliação e monitoramento dessas habilidades.

2. DIMENSÃO COGNITIVA

Considerando a origem da palavra cognição, nos remetemos aos escritos de Platão e Aristóteles. É o ato ou processo de conhecer, que envolve atenção, percepção, memória, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. Segundo Antunes et al (2006), existem fases do processo de informação, tais como: percepção, aprendizagem, memória, atenção, vigilância, raciocínio e solução de problema, além do aspecto psicomotor, avaliado através do tempo de reação, tempo de movimento e velocidade de desempenho.

O desenvolvimento desta dimensão caracteriza-se pela integração dos fatores biológicos e sociais, ou seja, tanto fatores genéticos, quanto o meio exercem fortes influências no desenvolvimento cognitivo. A cognição está relacionada à Inteligência, que é considerada como um potencial e como tal não pode ser. Considerando a etimologia da palavra Inteligência, percebemos que se trata da junção de duas palavras de origem latina: inter (entre) e eligere (escolha). Sendo assim, consideramos que inteligência é a capacidade cerebral que nos permite ter uma melhor compreensão dos fatos que nos são apresentados, o que nos consente escolher as melhores decisões para a ação.

Hoje em dia muitos estudos têm comprovado não só melhoras nas funções cognitivas com a prática de exercícios físicos, mas também retardo nos processos de declínio cognitivo e demência (ANTUNES ET AL., 2001; CHADDOCK ET AL., 2012A; CHADDOCK, 2012B; DAVIS ET AL. 2011; SUUTUMA e RUOPPILA 1998). Entretanto, segundo Antunes (2001) não há evidências de quais tarefas cognitivas são mais sensíveis ao exercício físico.

3. DIMENSÃO ACADÊMICA

O desempenho acadêmico, muitas vezes confundido como desempenho cognitivo, é a capacidade de o indivíduo expressar o que estudou ao longo de seu processo de evolução e aprendizado (Soares, 2004). Atualmente no Brasil, é atribuída à escola a responsabilidade de preparar os alunos para terem um bom desempenho neste aspecto. Entretanto, consideramos, assim como a escola, as atividades extra-escolares importantes neste processo. Estas atividades podem ser consideradas como todas as atividades educativas e todos os contatos com o novo e diferente que o indivíduo tenha ao longo de seu processo de desenvolvimento e também de convivência humana, que influenciarão seu desempenho integral (SOARES, 2004),

Destacando neste sentido as atividades do projeto Ponto de Encontro Esporte, alicerçadas pelos princípios do Esporte Educacional, como potencializadoras dos aspectos do desempenho acadêmico, é monitorado o desempenho acadêmico de todos os alunos matriculados nas atividades de atendimento do referido Projeto.

CONCLUSÕES

Considerando que a proposta aplicada no Projeto Ponto de Encontro Esporte apresenta diferencial na busca do monitoramento e na análise das dimensões apresentadas, configurando as correlações existentes entre elas, e por existir carência de estudos e formas estruturadas de planejamento, aplicação e monitoramento da metodologia do Esporte Educacional no terceiro setor. Espera-se desta forma, estimular outros estudos, aplicações e comprovações da possibilidade de desenvolver no terceiro setor, por meio de metodologias inovadoras em projetos sociais, indicativos que comprovem realmente o impacto positivo do desenvolvimento do Esporte Educacional na vida dos atendidos diretamente pelas atividades e melhorem seus

aspectos cognitivos, acadêmicos e motores, para que tenham possibilidades maiores de um desenvolvimento integral.

REFERENCIAS

ALMEIDA, L. S.; PRIMI, R. **Baterias de Provas de Raciocínio - BPR-5**. São Paulo: Casa do Psicólogo.1998.

ANTUNES HKM, SANTOS RF, HEREDIA RAG, BUENO OFA, MELLO MT. Alterações cognitivas em idosas decorrentes do exercício físico sistematizado. Revista da Sobama 2001;6:27-33.

ANTUNES H.K.M; SANTOS R. F., CASSILHAS R., SANTOS R. V. T.,BUENO O.F.A., E MELLO M.T. Exercício físico e função cognitiva: uma revisão. Rev Bras Med Esporte. Vol. 12, Nº 2 – Mar/Abr, 2006

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7 de 31 de Março de 2004**. Brasília, MEC/ SEF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. acesso em: 10/06/2015.

BRASIL. Lei 8672 de 6 de Julho de 1993. Institui sobre normas gerais sobre desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 1993. p. 9379.

BRASIL. Decreto lei 981 de 11 de novembro de 1993. Regulamenta a lei 8.8672 que institui sobre normas gerais sobre desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 1993. p. 17036.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais Educação Física. Brasília. MEC-SEF, 1997

BRUININKS, ROBERT, H. Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency - Examiner's Manual. Published by American Guidance Service, 1978.

CHADDOCK L., HILLMAN C.H., PONTIFEX, M. B., JOHNSON C. R., RAINE L. B., KRAMER A. F. Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. Journal of Sports Sciences Vol. 30, 5, 2012a

CHADDOCK L., ERICKSONB K. L., PRAKASHC R. S., VOSSA M.W., VANPATTERA M., PONTIFEXD M.B., HILLMAND C.H., KRAMER A. F. A functional MRI investigation of the association between childhood aerobic fitness and neurocognitive control. Biological Psychology 89 260– 268. 2012. doi:10.1016/j.biopsycho.2011.10.017

DAVIS, C.L., Tomporowski, P.D., McDowell, J.E., Austin, B.P., Miller, P.H., Yanasak, N.E., Allison, J.D., Naglieri, J.A., 2011. Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. Health Psychology 30, 91–98.

DELORS, J. (org) Educação um tesouro a descobrir – Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Ed Cortez, 7ª Edição, 2012.

- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo. Ed. Scipione. 2001.
- FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. Londrina, Editora Ney Pereira, 1998.
- GALLAHUE D. & OZMUN J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. 3 Edição. São Paulo. Phorte Editora, 2005.
- GORLA, J. I.; ARAUJO, P. F.; RODRIGUES, J. L. O teste KTK em estudos da coordenação motora. Revista conexões, vol. 01, n. 01, 2003.
- GORLA, J. I., Araújo, P. F., & Rodrigues, J. L. Avaliação motora em educação física adaptada. São Paulo: Phorte, (2009).
- Henderson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). Movement assessment battery for children. London: Psychological Corporation.
- INDESP 1996
- MADEIRA, F.R. BIANCARDI, M.R. Os desafios das Estatísticas do terceiro Setor. São Paulo em Perspectiva, 17(3-4): 177-184, 2003.
- NASCIMENTO, E. WAIS-III: Escala de Inteligência Wechsler para Adultos - manual técnico. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2005.
- RABELO, I. S. et al. **Teste de trilhas coloridas – manual profissional, adaptação brasileira**. Casa do Psicólogo, 2010.
- Ribeiro A.S., David A. C., Barbacena M.M., Rodrigues M. L., França N. M. **Teste de Coordenação Corporal para Crianças (KTK): aplicações e estudos normativos. Motricidade**. 2012, vol. 8, n. 3, pp. 40-51. doi: 10.6063/motricidade.8(3).1155
- ROSA NETO, F. - **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- RUEDA, F. M. Evidências de Validade para o Teste de Atenção Concentrada-TEACOFF. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, nº 2, p. 165-172, Jul./Dez. 2008.
- RUEDA, F.J.M. & SISTO, F.F. versão preliminary do teste pictórico de memória: um estudo de validade. Estudos de Psicologia. Campinas. 25, 2, abril-junho, 223-231.
- SOARES, F.J. O efeito da Escola no Desempenho Cognitivo de Seus alunos. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol.2, No.2. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>
- SUUTAMA, T.; RUOPPILA, I. Associations between cognitive functioning and physical activity in two 5-year follow-up studies of older Finnish persons. **Journal of Aging and Physical Activity**. v.6, n.2, p.169-83, 1998.

CAPÍTULO 06 - LUTAS, ARTES MARCIAIS E ESPORTES DE COMBATE: BUSCA DA SAÚDE EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Gabriela Simone Harnisch, Maicon Servílio Pereira & Ricardo Aurélio Carvalho Sampaio

INTRODUÇÃO

Com o decorrer dos séculos, as lutas, artes marciais e esportes de combate (LAMEC)¹ já chegaram a ser consideradas ritos, exercícios físicos, práticas religiosas, jogos, preparação para a guerra e outros mais. Em sua origem, foram criadas e desenvolvidas para fins militares, proporcionando ao praticante vantagem sobre o oponente na guerra, na defesa de território, busca de alimento e defesa pessoal. Mais tarde, as armas utilizadas em guerra, como aço e pólvora, substituíram em parte o combate corpo a corpo. Assim, as LAMEC passaram a ser “[...] uma forma de defesa pessoal, uma opção de lazer, entretenimento e esporte, além de um instrumento para a promoção da saúde” (ANTUNES; MOURA, 2010, apud ANTUNES; IWANAGA, 2013, p. 134).

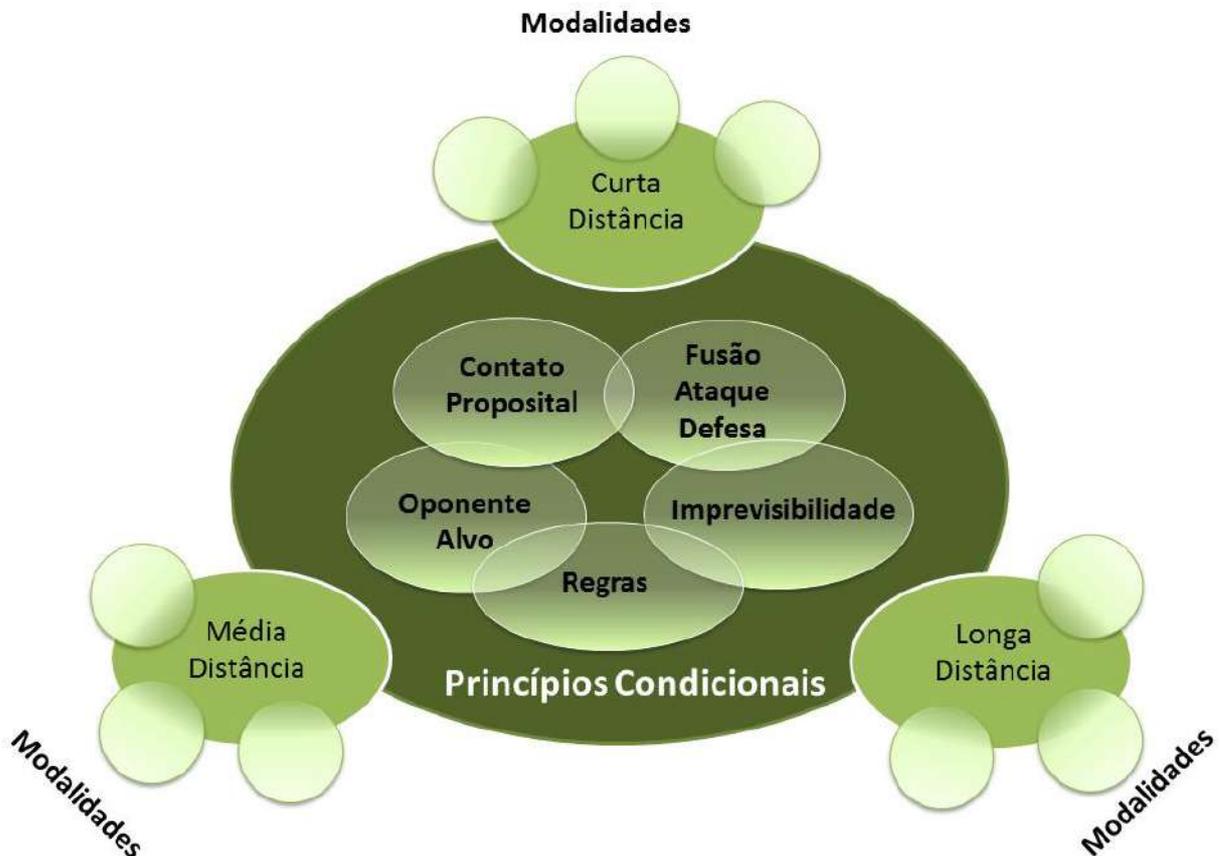
Neste íterim, os objetivos na prática das LAMEC variam de acordo com as necessidades da sociedade. “Hoje em dia, a verdadeira batalha que travamos é contra o sedentarismo, uma guerra contra a obesidade e contra hábitos insalubres, resultantes da correria e agitação do estilo de vida moderno” (ANTUNES, 2013, p. 126).

As LAMEC contribuem com a Educação Física proporcionando parcelas de tradição, cultura, filosofia, rituais, religião, disciplina, aspectos corporais, como movimentos possíveis de serem ensinados, preservados e reorganizados às necessidades de cada contexto (GOMES et al., 2010). Porém, para que o processo ensino vivência e aprendizagem seja otimizado, há a necessidade de que o conteúdo seja sistematizado. Notando tal necessidade, Gomes (2008), apresentou o Sistema

¹ Cabe explicar, que para este momento, será utilizada a sigla LAMEC para referenciar às lutas, artes marciais e esportes de combate, dada a enorme diversidade existente neste universo. Entende-se a diferença existente entre os três termos, mas esta discussão não será elencada por ora, visto que não é o escopo deste estudo.

de Interações das Lutas (Figura 1) em que explicita a complexidade das interações dos princípios condicionais das Lutas e suas manifestações.

Figura 1 – Sistema de interações das lutas



Fonte: Gomes, 2008, p. 51.

Por meio do sistema apresentado, é possível perceber as LAMEC como um instrumento pedagógico contemporâneo utilizado para fortalecer as relações sociais, de respeito, de disciplina, de regras, otimizar o desenvolvimento global e estimular a formação do indivíduo como um todo. Acerca destes, Gomes (2008, p. 61) ressalta que:

Pensar nas lutas como instrumento pedagógico e atrelado ao desenvolvimento global, nos dias atuais, é pensar em um fenômeno a ser estudado, agregando-lhe valores que transcendem objetivos de cunho estritamente terminológico, como Arte Marcial, Esporte de Combate, Duelo, Enfrentamento. As Lutas carregam tudo isso consigo e é preciso considerar a origem, o desenvolvimento e as tendências que nortearam e norteiam como fenômeno sociocultural. Assim sendo, cada aluno, cada professor, espectador ou praticante pode lhes dar o significado que mais lhes convém.

Então, as atividades voltadas às LAMEC podem variar em relação ao tipo, frequência, duração e intensidade e cada pessoa vai se adaptar diferentemente aos exercícios, baseada nas suas individualidades. Ademais, os exercícios, em sua forma, também são adaptáveis de acordo com a necessidade de cada pessoa. Nesse contexto, a prática das lutas por pessoas com deficiência vem ganhando cada vez mais importância como um método de reabilitação e procura pela saúde.

As LAMEC tem se mostrado uma importante categoria para a promoção da saúde para pessoas com deficiência, abrangendo diversas modalidades que passaram por um complexo processo de criação de técnicas baseadas em regras com o intuito de disseminar sua prática de ensino. Tradicionalmente, estas são aprendidas pelos praticantes e passadas de geração a geração e de cultura a cultura (GOMES, 2008). Para pessoas com deficiência, a prática das lutas proporciona a melhora geral da aptidão física e saúde, aumento na energia, capacidade mental e concentração, e declínio da depressão e estresse (KASUM; GLIGOROV; NASTASIC-STOSKOVIC, 2011).

Enquanto cada modalidade apresenta características específicas, todas agem por princípios similares e podem beneficiar pessoas de todas as idades e níveis de saúde. O fato de uma pessoa ter uma deficiência não deve limitá-la ou impossibilitá-la de praticar alguma luta, mais do que isso, deve ser um fator de motivação para que busquem tais modalidades (MARTIN, 2002).

Dessa forma, acredita-se que as lutas podem desempenhar um papel importante na manutenção de um corpo saudável, bem estar mental, beneficiando tanto pessoas em boa saúde, como aquelas que tem deficiências físico-motoras, sensoriais e/ou intelectuais.

Assim, apresentar-se-á as perspectivas da prática das lutas por pessoas com deficiência. Para critério de categorização das deficiências, pautar-se-á na classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) – em relação à deficiência visual (DV), deficiência auditiva (DA), deficiência físico motora (DF) e deficiência mental/intelectual (DI) (Tabela 1) – que serão abordados a seguir.

Tabela 1 - Prevalência dos quatro tipos de deficiência no Brasil

Tipo de deficiência	Prevalência	
	N ^a	(%) ^b
Visual	35.774.392	58,29
Motora	13.265.599	21,61
Auditiva	9.717.318	15,83
Mental/Intelectual	2.611.536	4,27
Total	61.368.845	100

^aOs casos foram somados de acordo com o grau de comprometimento para deficiência visual, auditiva e motora reportados no censo. ^bValor calculado de acordo com o total de ocorrências reportadas no censo. Fonte: IBGE (2010).

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS LUTAS

a) Deficiência visual

Pessoas com DV representam 35.774.392 pessoas no Brasil, sendo que dentre essas, 6.562.910 pessoas declaram que em relação a visão, não conseguem enxergar de modo algum, ou seja, enquadram-se como pessoas com cegueira (IBGE, 2010).

Neste sentido, ao considerar as contribuições de Munster e Almeida (2006, p.29), entende-se DV é “caracterizada pela perda parcial ou total da capacidade visual, em ambos os olhos, levando o indivíduo a uma limitação em seu desempenho habitual, em que a avaliação deve ser realizada após melhor correção óptica ou cirúrgica”. Silva, Vital e Mello (2012, p. 51) corroboram que DV “é um termo empregado para se referir à perda visual que não pode ser corrigida com lentes de prescrição regular”.

Cobo, Rodriguez e Bueno (2003) relatam que grande quantidade da informação que a maioria das crianças aprende é atingida acidentalmente pelo sentido visual, de modo que o cérebro está recebendo informação cada vez que a criança olha para os objetos que a rodeiam. Pelo contrário, quando existe uma anomalia, e o sistema visual não funciona corretamente, a informação visual não chega de forma espontânea.

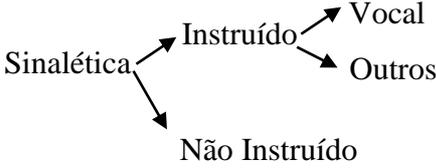
Essa limitação no sentido da visão e na percepção dos objetos do ambiente pode afetar sensivelmente os esquemas de conduta nos primeiros meses de vida. Cobo, Rodriguez e Bueno (2003) reportam que é muito difícil compreender por meio de sons, odores e contatos aquilo que não se percebe visualmente, mesmo depois de

vários anos, de uma variada descrição do mundo que a rodeia e de uma contínua estimulação e ensino.

Porém, na ausência da visão, os sentidos remanescentes – principalmente o tato e a audição – tem de se adaptar para funcionarem sem a integração que a visão proporciona imediatamente. É a partir deles que a criança com DV estabelecerá sua percepção do mundo que o cerca (RODRIGUES, 2006).

Por isso, mecanismos de informação que não contemplam a visão são utilizados para a recepção de informações, conforme o quadro 1; proposto por Harnisch (2014).

Quadro 1 - Mecanismos de informação

Estímulos	Informação	
Auditivos	Verbal Explicativa	
Táteis	Direta Professor → Aluno Aluno → Professor	Indireta
Propriocepção	Proprioceptiva	

Fonte: HARNISCH (2014)

Por meio do quadro, percebe-se a grande gama de possibilidades que podem ser utilizadas para que o processo de ensino e aprendizagem de atividades físico/esportivas de pessoas com deficiência se efetive. Cabe então ao professor, explorar ao máximo os mecanismos de informação, fazendo com que o seu aluno tenha acesso aos mais diversificados estímulos.

POSSIBILIDADES DE PRÁTICA DAS LUTAS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Reportando-se a prática das lutas por pessoas com DV, inicialmente, recorre-se aos esportes paralímpicos, como o judô, que é modalidade voltada somente às pessoas com DV (baixa visão e cegueira), e possui regras adaptadas para que seja acessível a este público (IBSA, 2015).

No judô, a classificação é oftalmológica, determinando assim quem é elegível para a participação em competições de cunho paralímpico. A principal adaptação às regras em relação a modalidade convencional é que os combates iniciam-se somente com a pegada efetivada (HARNISCH, 2014).

Além do judô, acredita-se que várias outras modalidades de lutas podem ser praticadas por pessoas com DV, desde que adequadas a objetivos mais amplos e não restritos ao combate entre pessoas e com as mesmas regras já pré-estabelecidas nas diferentes modalidades (ANTUNES, 2013).

Ferreira (2006) ressalta que a prática das LAMEC pode trazer benefícios em vários aspectos para as pessoas com DV, destacando-se o desenvolvimento motor, o cognitivo e o afetivo-social. No aspecto motor, observa-se a lateralidade, o controle do tônus muscular, a melhora do equilíbrio e da coordenação global, o aprimoramento da ideia de tempo e espaço, bem como da noção de corpo.

Em outro estudo desenvolvido por Silva e Rabêllo (2008) acerca da capoeira para pessoas com DV, verificou-se que é importante frisar uma perspectiva que negue a passividade, ressaltando a forma através da qual o indivíduo busca alcançar algum objetivo considera-se assim que, nesta lógica de movimento, inserem-se aspectos não apenas de caráter simplesmente motor, mas igualmente de ordem cognitiva, afetiva, social e política. Souza et. al. (2013) enfatizaram que as pessoas com DV que praticam a capoeira podem desenvolver não somente suas habilidades físicas e motoras, mas suas habilidades intelectuais e sensitivas, de modo que possam lidar melhor e com mais autonomia e segurança com a vida em sociedade.

Para finalizar, reporta-se à classificação das lutas (GOMES, 2014) apresentadas anteriormente: quando praticadas por pessoas com DV, as lutas de contato contínuo podem ser realizadas mais facilmente, devido ao constante estado de contato entre os praticantes, facilitando a recepção de informações, conseqüentemente, a aprendizagem das LAMEC.

b) Deficiência Intelectual

O Censo Demográfico de 2010 apontou que existem 2.611.536 pessoas com DI no Brasil (IBGE, 2010). A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AAIDD (2011) caracteriza a DI como limitações significativas no funcionamento intelectual, acompanhado de comprometimentos no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades sociais, práticas e conceituais.

A definição da DI implica três conceitos chaves. O primeiro, deficiência/dificuldade, que se refere às limitações que colocam o indivíduo em desvantagem quando funciona em sociedade. O segundo conceito, a inteligência, envolve a capacidade para pensar, planejar, resolver problemas, compreender e aprender. Por fim, o comportamento adaptativo, representa as competências conceituais, práticas e sociais que as pessoas aprendem para serem capazes de funcionar no cotidiano (BELO et al., 2008).

Para Alves et al. (2008) a DI é um termo utilizado quando uma pessoa apresenta certas limitações no funcionamento cognitivo e no desempenho de tarefas, como as de comunicação, cuidado pessoal e relacionamento social. Essas restrições provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento. A forma como percebem o mundo e os objetos refletem-se na comunicação, na socialização, na autonomia, na consciência de si própria, na compreensão e na resolução de problemas. Apresentam dificuldades em perceber as informações relevantes do meio, em memorizar, em exprimir-se ou imaginar novos conceitos. Geralmente, necessitam de mais tempo para aprender a falar, a andar e a assimilar competências básicas para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia (ALVES et al., 2008).

Esses conceitos preocupam-se com as peculiaridades e habilidades individuais, baseando-se nas áreas do comportamento adaptativo e não mais baseando-se no quociente intelectual (QI). Desta forma, torna-se necessário avaliar os vários aspectos do comportamento adaptativo, em que, de acordo com Ferreira (1995, p. 23), é descrito como “a eficiência ou o grau em que um indivíduo atende aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados de sua idade e grupo social”. Essa conceituação baseia-se na definida pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

As pessoas com DI podem apresentar defasagens nos aspectos psicomotor, cognitivo e afetivo-social. Estes aspectos são fundamentais para o desenvolvimento

das características comportamentais, educacionais e a independência nas atividades diárias (HAMILTON, 2002). Por conta dessas defasagens, podem ser rejeitadas por seus colegas em brincadeiras e jogos por não apresentarem competência suficiente nos movimentos.

Porém, é importante frisar que as pessoas com DI, de nenhum modo constituem um grupo homogêneo quanto ao comportamento, à função intelectual, às habilidades físicas, aos níveis de desenvolvimento e outras características pertinentes (GORLA; ARAÚJO, 2007).

Deste modo, cabe ao professor de Educação Física, fornecer subsídios e suportes para a participação efetiva de pessoas com DI nas aulas, a partir dos conhecimentos obtidos sobre os mesmos adquiridos por meio de avaliações prévias e objetivas.

POSSIBILIDADES DE PRÁTICA DAS LUTAS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Se a DI da pessoa estiver associada ao sistema nervoso central, pode-se presumir que haverá grandes dificuldades acerca de capacidades motoras (GORGATTI; COSTA, 2008). Portanto, a sistematização do ensino de lutas para pessoas com DI deve privilegiar algumas capacidades motoras como: agilidade, equilíbrio, tempo de reação, ritmo, flexibilidade, resistência aeróbia, velocidade, coordenação motora e controle de força. Todas estas podem ser estimuladas através da ludicidade. Isto com a finalidade de obtenção do prazer pela prática e conseqüentemente atrair a pessoa com deficiência para praticar mais e mais.

Ainda em relação aos benefícios, um estudo realizado por Gimenez (2008), verificou que as pessoas com DI que treinavam karatê-dô conseguiram diminuir sua ansiedade pré competição, e poderiam tentar, também, utilizar a técnica de treino mental para diminuir sua ansiedade usual.

Quanto às propostas de ensino das LAMEC, cuidados em relação à segurança devem ser levados em consideração, de modo que em alguns momentos, as armas e/ou implementos utilizados podem acarretar situações inesperadas.

Em casos específicos, como pessoas com síndrome de down, há a necessidade de se atentar quanto à presença ou não da instabilidade atlanto-axial. Se esta for constatada, deve-se evitar realizar movimentos como rolamentos no eixo

transversal. Isto pode comprometer a coluna cervical. Desse modo, faz-se importante o professor conhecer qual a deficiência específica que o aluno possui e quais as suas implicações quanto à motricidade.

Quanto à metodologia, iniciar as práticas, então, por meio das lutas de curta distância, nas quais o contato é contínuo pode ser uma estratégia interessante. Posteriormente, conforme o desenvolvimento e a interação do aluno com as lutas, as demais maneiras também podem ser apresentadas. Além de proporcionar ao aluno, quando possível, a oportunidade de escolha do conteúdo e da participação no preparo do ambiente para aula. Estas últimas podem auxiliar na autonomia do processo de escolha e na auto valorização da atividade.

c) Deficiência Auditiva

Duarte e Alves (2013, p. 51) definem audição como “a capacidade que temos de perceber o mundo sonoro que nos cerca, como o canto dos pássaros, uma música, o som de um instrumento, a voz humana, entre outras.” Quando ausente, reflete em dificuldade de comunicação e exposição ao perigo.

Muitas pessoas utilizam mais a visão para a orientação. Porém, a visão possibilita a utilização de um campo de 180°, enquanto a audição abrange um campo de 360°. Perder a audição resulta na redução deste campo de orientação. Pessoas com DV utilizam do sentido da audição para estimar qual a distância que se encontra de um alvo estimulante (GORGATTI; COSTA, 2008).

A identificação da insuficiência auditiva pode ser detectada por meio do comportamento da criança ainda nos primeiros estágios de vida. Ou seja, quando um bebê que não se assusta (chora) com barulhos fortes repentinos, quando não cessa o choro com a fala da mãe ou de seu cuidador ou até quando não responde a estímulos sonoros. Contudo, é mais fácil identificar uma criança com perda de audição severa do que uma mais leve/moderada (DUARTE; ALVES, 2013).

É difícil avaliar uma causa geradora da DA. Esta pode ser causada por formação incompleta do ouvido interno, influência genética, doenças, infecções, distúrbios metabólicos, ingestão de remédios inadequados pela criança ou pela gestante, acidentes e outros. Na literatura, podemos encontrar quatro categorias de perda de audição: leve, moderada, severa e profunda (GORGATTI; COSTA, 2008).

Segundo Duarte e Alves (2013) há cinco tipos de classificações de perdas auditivas conforme a sua localização: perda auditiva de condução, neurosensorial,

mista e central. Já a classificação da surdez pode variar de acordo com o momento da vida da pessoa, e conforme Oliveira, Castro e Ribeiro (2002) apud Duarte e Alves, podem ser:

- Pós-lingual: quando a surdez surge após a criança ter aprendido a falar e ler;
- Perilingual: quando a criança já fala, mas ainda não sabe ler;
- Pré-lingual: quando a criança não fala ainda e perde a memória que tinha das palavras.

Considerando a comunicação como uma das formas primordiais de inclusão e participação social, entender informações externas e ser entendido passa a ser o ponto chave para que pessoas com DA participem efetivamente da sociedade. Assim, basicamente, a pessoa com DA usa da linguagem de sinais, expressão corporal e facial para se comunicar. Podem também ler lábios, assimilando através da articulação das palavras pelo interlocutor “ler” o que este fala. Quando bem tratados, podem ainda desenvolver a fala (ANTUNES, 2013).

POSSIBILIDADES DE PRÁTICA DAS LUTAS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Sanado os problemas de comunicação, acredita-se que não há restrições ou dificuldades impeditivas para pessoas com DA praticarem atividades voltadas às LAMEC (MARTIN, 2002). Porém, o professor de Educação Física deve proporcionar um ambiente propício para que o que é ensinado seja bem entendido, isso inclui explicações de atividades diretamente e próximas ao aluno.

A prática das LAMEC aparece como uma importante aliada no combate aos efeitos indiretos da DA, pois tem influência na melhora da respiração, no ato de andar, na condição de equilíbrio e com efeitos positivos na melhora da autoestima de seus praticantes (MARTIN, 2002).

A pessoa com DA não necessita de grandes adaptações para que possa praticar lutas. Contudo, faz-se necessário que o professor atente para as maiores necessidades que o aluno apresenta, realizando trabalhos que melhorem o equilíbrio (estático e dinâmico), a coordenação motora geral, a noção espaço-temporal, a ansiedade, a sociabilização, o ritmo e a propriocepção. Para melhores resultados, o professor deve utilizar várias formas de comunicação, preparar o ambiente

(diminuindo o excesso de ruído) para que os alunos que ainda possuem resquícios de audição possam compreender melhor o proposto e assim otimizar o aprendizado. Falar sempre com calma e de frente para o aluno. Nas comunicações, o professor deve se utilizar do corpo e das expressões faciais a fim de que o aluno possa ter mais clareza do que lhe é proposto, para que assim o processo de ensino-vivência-aprendizado seja eficaz (GORGATTI; COSTAS, 2008).

Acredita-se que pessoas com DA podem se engajar em lutas de curta, média ou longa distância, desde que observado os fatores expostos anteriormente. Cabe ao professor proporcionar a oportunidade de prática, motivar o aluno a fim de que ele sempre esteja confiante e disposto a expandir seus conhecimentos. Assim, o aluno poderá gozar dos benefícios da prática das lutas.

d) Deficiência Físico-motora

A DF é caracterizada como “distúrbio da estrutura ou da função do corpo que interfere na movimentação e/ou na locomoção da pessoa; relacionada a problemas osteo-musculares ou neurológicos que acometem a estrutura ou função do corpo, interferindo na motricidade” (GORGATTI; COSTA, 2008, p.221). Dados do censo demográfico do IBGE de 2010, reportam que mais de 13 milhões de pessoas apresentam algum tipo de DF no Brasil (IBGE, 2010).

A lesão na medula espinhal é uma das principais causas de DF. Ela pode advir de causas traumáticas e não traumáticas (e.g. ferimentos por arma de fogo ou arma branca, acidentes de trânsito, mergulho e quedas, certas doenças e tumores) (COSTA, 2013). Essa condição, invariavelmente, causa comprometimentos nas funções da medula o que, em muitos casos, ocasiona paralisia em algum nível. Dependendo do grau e do local da coluna vertebral em que se deu a lesão, áreas e funções específicas são alteradas ou prejudicadas.

A amputação é definida como a retirada total ou parcial de um membro; é um método de tratamento para diversas condições (e.g. doenças infecciosas, do aparelho circulatório, neoplasias, malformações congênitas) ou traumas (e.g. acidentes de trânsito ou ferimentos por arma de fogo). Considerando a especificidade de cada caso, recuperar a funcionalidade da região comprometida a médio e longo prazo é uma das principais estratégias para proporcionar uma melhora da qualidade de vida em pessoas com esse tipo de deficiência (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

Adicionalmente, destacamos a paralisia cerebral. Tal condição tem como origem um mau funcionamento ou uma lesão cerebral e é um distúrbio não progressivo da motricidade. A paralisia cerebral apresenta, ainda, diferentes níveis do controle dos movimentos e da postura corporal (ANTUNES, 2013).

POSSIBILIDADES DE PRÁTICA DAS LUTAS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICO-MOTORA

Estudos tem sido desenvolvidos para avaliar os benefícios da prática das LAMEC para pessoas com DF. Segundo Martin (2002), as lutas são indicadas no processo de inclusão/reabilitação, desde que respeitando as características e peculiaridades de cada pessoa. Dessa forma, cadeira de rodas e muletas podem ser incorporadas à prática como parte da atividade.

No processo de reabilitação, verificou-se que a esgrima, por exemplo, ajuda às pessoas em cadeiras de rodas a liberar emoções, superar o estresse provocado pela deficiência em si e melhorar a autoestima (BOGUSZEWSKI; TORZEWSKA, 2011).

Ainda que a esgrima seja considerada um jogo, ela é rodeada por princípios que a caracterizam como uma luta de longa distância, segundo Gomes (2008). Nesse contexto, a esgrima em cadeira de rodas é um esporte extremamente dinâmico e que envolve a ação de muitos grupamentos musculares. É caracterizada basicamente pela ação dos membros superiores e tronco, pela grande variedade de movimentos, velocidade e reações (BOGUSZEWSKI; TORZEWSKA, 2011). Todos esses elementos em conjunto resultam em uma atividade interessante. Além, claro, da característica geral de manter os indivíduos fisicamente ativos.

Outra modalidade que também pode ser praticada por pessoas em cadeiras de rodas é a luta de braço. Adaptações são feitas na altura da mesa de luta e os lutadores podem ficar em suas cadeiras de roda ou em cadeiras normais sem encosto (BOGUSZEWSKI; TORZEWSKA, 2011).

Segundo González (2013), o karatê-dô é uma modalidade com amplo potencial de aplicação para pessoas com DF. Em seu estudo com participantes em diversas categorias de deficiência (paraplegia, amputação, paralisia cerebral e limitações resultantes de poliomielite), verificou melhora na força, mais destreza no manuseio da cadeira de rodas e declínio acentuado na massa de gordura corporal. A pesquisa concluiu que o karatê-dô em cadeira de rodas é um meio muito útil de integrar

socialmente a pessoa com deficiência, ajudando na reabilitação e também como uma atividade recreacional com efeito positivo nas suas condições (GONZÁLEZ, 2013).

Ainda, Mota, Pereira e Waissman (2009) realizaram um estudo envolvendo crianças com paralisia cerebral espástica e verificaram que o grupo experimental (que recebia o tratamento fisioterápico em combinação com aulas de capoeira) obteve melhora significativa no equilíbrio pós intervenção, quando comparado ao grupo controle (que recebia somente o tratamento de fisioterapia).

Já para pessoas com amputação, dependendo de qual membro está ausente e do grau de acometimento, a prática das LAMEC deve ser planejada buscando manobras para minimizar as dificuldades dos praticantes. Patatas (2012) refere-se ao para-taekwondo, uma adaptação da tradicional luta coreana para que principalmente pessoas com amputação de membro superior possam praticá-la, garantindo-lhes o acesso à modalidade e também de competir de acordo com o seu nível de deficiência.

De uma forma geral, pessoas com DF podem participar de modalidades de curta, média e longa distância, conforme exposto. No entanto, tal estratégia de ensino deve considerar o tipo (e.g. lesão medular, amputação) e grau de deficiência do praticante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É claro perceber o amadurecimento da sociedade em relação à inclusão das pessoas com deficiência, em comparação há alguns anos. O mesmo amadurecimento pode ser visto na Educação Física, uma disciplina fundamental na formação do indivíduo, independente da sua situação física ou mental.

O crescente número de estudos na área tem proporcionado uma interessante sistematização de abordagens que facilitam a intervenção profissional em pessoas com deficiência. Ainda que hoje a situação se encontre longe do ideal, é certo que uma transformação vem ocorrendo, principalmente por que a pessoa com deficiência passou a ser reconhecida como ser ativo e participante na sociedade. É nesse contexto de inclusão e reabilitação que o conteúdo das LAMEC deve ser trabalhado na Educação Física para pessoas com deficiência.

Inúmeras evidências têm demonstrado os efeitos positivos da prática das LAMEC por pessoas com deficiência. Pela sua prática, em níveis variados, os efeitos diretos e/ou indiretos tem os ajudado a desenvolver condições que resultam em

melhoras das limitações funcionais e melhora das variáveis psicológicas, como autoestima, capacidade mental e concentração, depressão, entre vários outros fatores. Assim, os benefícios obtidos com as LAMEC podem ser categorizados como físicos, cognitivos e psicológicos para as pessoas com deficiência.

Neste contexto, o professor de Educação Física tem a função imprescindível de fomentar adaptações, atendendo às necessidades de cada pessoa e peculiaridades de cada deficiência, adaptando regras e equipamentos através da sistematização de conteúdos e metodologias. Adicionalmente, deve ter boa comunicação com outros membros da equipe interdisciplinar que certamente fazem parte do processo de reabilitação da pessoa com deficiência. Mais ainda, acredita-se que o papel do professor de Educação Física seja proporcionar, como objetivo inicial e principal, a vivência das LAMEC de forma livre e consciente por parte da pessoa com deficiência, em detrimento do treinamento competitivo. Além disso, deve estimular as relações pessoais e de respeito afim de formar cidadãos autônomos e independentes diminuindo as violências e auxiliando no controle da agressividade.

O processo de reabilitação e inclusão da pessoa com deficiência gera benefícios mútuos. Primeiro, à própria pessoa com deficiência, que tem suas limitações em parte reduzidas e conta com efeitos positivos diretos e indiretos à sua saúde. Segundo, ao professor de Educação Física, que à medida em que tem uma demanda de alunos com deficiência, tem que buscar uma formação continuada para estar sempre preparado, por exemplo. E finalmente, à sociedade, que passa a contar com indivíduos mais ativos e participativos socialmente.

Em suma, acredita-se que as LAMEC podem desempenhar um papel importante na manutenção da saúde e no bem estar mental, beneficiando pessoas com deficiências físico-motoras, sensoriais e/ou intelectuais. Assim, as LAMEC, na grande gama de modalidades, devem ser aliadas dos professores de Educação Física no processo de inclusão social e reabilitação da pessoa com deficiência; proporcionando mais atividade e participação e conseqüente melhora na qualidade de vida dessa população.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. M. **Artes marciais chinesas para pessoas com deficiência: contextos, dilemas e possibilidades** 2013. 204f. Tese (Doutorado em Educação

Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

BOGUSZEWSKI, D.; TORZEWSKA, P. Martial arts as methods of physical rehabilitation for disabled people. Journal of Combat Sports and Martial Arts. Vol. 2. Num. 1(2). p.1-6, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa amputada / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 1. ed. 1. reimp. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

COBO, A. D.; RODRIGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003. p. 128-144.

COSTA, V.S.P.; GUIMARÃES, P.S.R.; MOLARI, M.; PINTO, E.S.H.; VALERIO, J.; SLEMBARSKI, S.C. Interferência da prática de Tai Chi Chuan na saúde mental de pessoas com lesão da medula espinhal. UNOPAR Cient Ciênc Biol Saúde, 2013; 15(4):273-7.

FERREIRA, H.S. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**. Nº 15, 2006, p.36-44.

GIMENEZ, R. Atividade Física e Deficiência Intelectual. In: GORGATTI, M.G.; DA COSTA, R.F. **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2 ed, Barueri: Manole, 2008.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GONZÁLEZ, P.P. Karatherapy Physical Disabilities-weelchair Karate. Reviews of Progress. Vol. 1, Num. 10, 2013.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2ed. Barueri, SP: Phorte, 2008.

HARNISCH, G. S. **Práticas pedagógicas para o ensino do judô para pessoas com deficiência visual: estudo com técnicos brasileiros**. 2014. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

INTERNACIONAL BLIND SPORTS FEDERATION - IBSA. **Classification Rules and Procedures**. Disponível em <http://www.ibsasport.org/classification/>. Acesso em 22/03/2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**, 2010. Disponível em: <http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-da-populac-o-e-dos-domicilios-resultados-do-universo.html>. Acesso em 15/03/2013.

IWANAGA, Carla Carvalho; ANTUNES, Marcelo Moreira (org.). **Aspectos multidisciplinares das artes marciais**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. 172 p. ISBN 9788581481050 (broch.).

KASUM, K.; GLIGOROV, S.; NASTASIC-STOSKOVIC, T. Combat sports for persons with disabilities. *Physical Culture*. Vol. 65. Num. 1. p.60-69.

MARTIN, R.A.; **The physical and psychological benefits of martial arts training for individuals with disabilities** 2002. Dissertation (Master of Science). University of Wisconsin-Stout, 2002.

MOTA, A. P.; PEREIRA, J. S.; WAISSMAN, F. Q. B. Repercussões da capoeira sobre o equilíbrio e coordenação motora de crianças com paralisia cerebral espástica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*. Vol. 10. Num. 5. p. 349-353. 2009.

PATATAS, J. M. **O Taekwondo como modalidade paradesportiva**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 39-47.

SILVA, A. L.; CONCEIÇÃO, E. S.; ASSIS, I. F.; SOLER, I. P. S. A capoeira e suas contribuições à pessoa com deficiência visual. *EDDeportes, Revista Digital*. Ano 18, nº 183, 2013.

CAPÍTULO 07 - DOENÇAS NEUROLÓGICAS, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E EXERCÍCIO FÍSICO

Helio Mamoru Yoshida & Rafael Giglio Bueno

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de aliar a temática da Tecnologia Assistiva (TA) às possibilidades de atuação dos profissionais da Educação Física, envolvidos no desenvolvimento de pacientes com Doença Neurológica (DN). Dessa maneira, este capítulo está dividido em 2 partes:

Parte I: apresentação e conceitualização de TA.

Parte II: descrição das DNs mais comuns, suas consequências e os benefícios do exercício físico para o paciente.

De acordo com a Cartilha do Censo do IBGE de 2010, referente às pessoas com deficiência (BRASIL, 2012a), o Brasil possui 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, representando 23,91% da população. Este alto índice nos revela uma importante demanda para o desenvolvimento e inserção de TA nos cursos de formação profissional, organização de serviços específicos e, principalmente, ações governamentais enquanto política pública que atendam a grande demanda, ainda reprimida.

Dessa forma, as pessoas com alguma DN se enquadram nessa perspectiva. Assim, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2006) define DN como:

...doenças que afetam o Sistema Nervoso Central ou Periférico atingindo estruturas como cérebro, medula espinhal, nervos cranianos, nervos periféricos, raízes nervosas, sistema nervoso autônomo, junção neuromuscular e músculo.

Neste primeiro contato com estas terminologias, é possível destacar um amplo espectro de doenças. Dentre as mais comuns, temos Doença de Alzheimer (DA), Acidente Vascular Cerebral (AVC) e Epilepsia.

Faz-se também necessária uma distinção de TA de outras tecnologias aplicadas na área médica e reabilitação. A TA, especificamente, dispõe de recursos destinados aos usuários e não ao profissional. No âmbito médico e na reabilitação, a

tecnologia serve para auxiliar e qualificar a atuação dos profissionais em atividades de diagnóstico e tratamento do paciente. A TA, neste caso, se coloca numa posição que permite o usuário, e não o profissional, a reativação ou a ampliação das funções sensoriais e motoras. Segundo Radabaugh (1993 apud GALVAO FILHO, 2009. p. 16) “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Para este capítulo, será utilizada a definição de TA do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), órgão ligado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR e responsável em dar assistência técnica às ações governamentais em TA. Percebendo a tendência nacional na utilização do termo TA no meio acadêmico, nas organizações da sociedade civil, nos setores governamentais e no mercado de produtos, o CAT aprovou, em agosto de 2007, o termo TA como o mais adequado e, assim, normatizou sua definição e seu uso:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007². p. 3).

A temática de TA será exposta, por um breve registro das terminologias utilizadas anteriormente e dos exemplos de experiências internacionais que inspiraram a constituição de órgãos nacionais e na formulação do Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite.

Esta política pública, instituída pelo decreto nº 7.612/2013¹ e fruto de muita luta e participação no âmbito político, representa um importante marco institucional da inclusão das demandas das pessoas com deficiências. O início das conquistas no âmbito normativo se deu na Constituição Federal de 1988, valorizando o esforço e a luta do movimento social das pessoas com deficiência pela superação do modelo médico e por um tratamento igualitário e equânime perante a sociedade. Implantada sob a tutela da Secretaria de Direitos Humanos, a política articula 15 órgãos federais e atua baseada em quatro eixos: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social

² http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acessado em junho de 2015.

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acessado em junho de 2015.

e acessibilidade (BRASIL, 2014).

Dessa maneira, associaremos a prática do exercício físico em pessoas com DN e a maneira pela qual a TA pode auxiliar nesse processo, enfatizando a busca pela independência e autonomia. TA pode estar presente tanto no auxílio nas Atividades de Vida Diária (AVDs) quanto na prática do exercício físico.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, o Brasil viu o movimento de articulação política das pessoas com deficiência, buscando ser agentes da própria história. A primeira expressão utilizada formalmente pelo movimento foi “pessoas deficientes”. A inclusão do substantivo “pessoa” teve o intuito de evitar a “coisificação” e contrapôs-se à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então. Posteriormente, foi incorporada a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, com o objetivo de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa (BRASIL, 2010; BRASIL, 2012b).

A rejeição por terminologias que sugeriam um caráter “especial” às pessoas com deficiência encampou uma luta para que as pessoas com deficiência fossem questionadas sobre como gostariam de ser chamadas. Para o movimento, a luta política não almeja qualquer caráter de “especialidade”, mas, sim, de cidadania. A condição de “portador” passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. De forma definitiva, a expressão consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2006, e instituída pelo decreto nº 6.949/2009⁴ definiu a terminologia “pessoa com deficiência” (BRASIL, 2007; BRASIL, 2012b).

Neste sentido, ainda incipiente enquanto terminologia popular, a TA é considerada uma área de conhecimento e não a uma coleção específica de produtos. A interdisciplinaridade empregada nas discussões e trabalhos, faz emergir como um novo campo de conhecimento, agregando profissionais de distintas áreas, como: educação, engenharia, fisioterapia, terapia ocupacional, arquitetura, fonoaudiologia, enfermagem, gestor público, entre outros, abrangendo o usuário de forma ampla e

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em junho de 2015.

digna.

Organizando conceitos e diferentes terminologias referentes à TA, como ajudas técnicas, ajudas técnicas, assistive technology e tecnologia de apoio, presentes em documentos oficiais nacionais e internacionais, Bersch (2013) coloca que TA pode ser definida como um conjunto de recursos e serviços que proporcionam ou ampliam capacidades funcionais impedidas, em decorrência de deficiência ou envelhecimento. Por isso, TA visa promover inclusão social, qualidade de vida e independência de pessoas com deficiência.

O primeiro registro que se tem da terminologia TA data do ano de 1988 e apareceu no documento oficial norte-americano Public Law 100-407, que compôs, juntamente com outras leis, a ADA - American with Disabilities Act - que regulava os direitos da pessoa com deficiência e previa base legal da criação de fundos públicos para compra de recursos. O governo norteamericano passou, portanto, a subsidiar e conceder verba pública para a aquisição de material ou sistema fabricado em série ou sob medida, além de garantir benefício de serviços especializados e arsenal de recursos necessários que favoreceram a vida mais independente, produtiva e inclusiva (BERSCH, 2013).

O conceito de TA, entendido no documento acima como sinônimo de recursos e serviços, foi analisado por Sasaki em uma das primeiras traduções do termo para o português:

Como traduzir assistive technology para o português? [...] Em primeiro lugar, a palavra assistiva não existe, ainda, nos dicionários da língua portuguesa. Mas também a palavra assistive não existe nos dicionários da língua inglesa. Tanto em português como em inglês, trata-se de uma palavra que vai surgindo aos poucos no universo vocabular técnico e/ou popular. [...] Assistiva (que significa alguma coisa “que assiste, ajuda, auxilia”) segue a mesma formação das palavras com o sufixo “tiva”, já incorporadas ao léxico português. [...] Nestes tempos em que o movimento de vida independente vem crescendo rapidamente em todas as partes do mundo, o tema Tecnologia Assistiva insere-se obrigatoriamente nas conversas, nos debates e na literatura. Urge, portanto, que haja certa uniformidade na terminologia adotada, por exemplo, com referência à confecção/ fabricação de ajudas técnicas e à prestação de serviços de intervenção tecnológica junto a pessoas com deficiência (SASSAKI, 1996 apud GARCIA & GALVAO, 2012. p. 22-23).

Um importante passo histórico no contexto brasileiro em relação aos direitos das pessoas com deficiência foi a criação, em 1986, da Coordenadoria Nacional para

Integração da Pessoa com Deficiência - CORDE e, em 1999, do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - CONADE, vinculado, à época, ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2010).

O Comitê de Ajudas Técnicas, coordenado pelo CORDE, foi criado em 2004 pelo decreto nº 5.296⁵, mas apenas instituído em 2006 pela portaria nº 142⁶ sob a tutela da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR.

Para a criação destes órgãos públicos nacionais, foi preciso muita agitação social pelos direitos das pessoas com deficiência e estudos dos sistemas nacionais estrangeiros como influência.

O Consórcio europeu, EUSTAT - Empowering Users Through Assistive Technology (Empoderando Usuários Através da Tecnologia Assistiva), cujo objetivo principal é “identificar formas e métodos de transferir conhecimento sobre TA diretamente aos usuários” (EUSTAT, 1999. p. 9), utiliza a expressão “tecnologias de apoio” em seus documentos. Este tipo de tecnologia pode ser considerado um conceito que engloba produtos e serviços capazes de compensar limitações funcionais e que facilitam a independência e aumento da qualidade de vida das pessoas com deficiência e pessoas idosas.

De acordo com a visão do EUSTAT, as pessoas com deficiência deveriam ser capacitadas para participarem como protagonistas e parceiras ativas no processo decisório de TA. Porém, sem necessária especialização do usuário em áreas técnicas de TA, esta função acaba ficando restrita aos profissionais (EUSTAT, 1999).

Outro consórcio europeu, o EASTIN - European Assistive Technology Information Network (Rede de Informação Europeia em Tecnologia Assistiva), criou uma rede internacional de informações sobre “ajudas técnicas”, disponível em todas as línguas dos institutos de pesquisa participantes e acessível abertamente a todos. O EASTIN é realizado em dedicação conjunta de várias instituições que constituem a Comissão Europeia, e se define como a mais complexa rede de informação online sobre produtos de apoio para pessoas com deficiências. A rede é destinada a pessoas com deficiência e aos seus familiares, além de assistentes sociais e de saúde, operadores da indústria e do mercado de auxílios, funcionários de órgãos públicos e às agências responsáveis pela gestão dos sistemas nacionais, e demais interessados

⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acessado em junho de 2015.

⁶ <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=196373>. Acessado em junho de 2015.

no assunto. (EASTIN, 2013).

O EASTIN, inclusive, faz parte da International Alliance of Assistive Technology Information Providers⁷ (Aliança Internacional de Provedores de Informação em Tecnologia Assistiva), que conta com a participação de 12 provedores de informação espalhados pelo mundo. A Aliança tem sido gerida no Brasil, pelo Instituto de Tecnologia Social (ITS), junto com a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS), ligada ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação MCTI, pelo Catálogo Nacional de Tecnologia Assistiva⁸. Esta Aliança tem como objetivos trocar experiências, melhorar e harmonizar o acesso à informação, padronizar a infraestrutura da informação, prover acesso mundial à informação e desenvolver um sistema universal para utilização dos serviços.

Outro importante exemplo e influência às ações nacionais é a cooperação dos países nórdicos (Dinamarca, Islândia, Finlândia, Noruega e Suécia) através do Centro Nórdico de Desenvolvimento de Tecnologias de Reabilitação (NUH)⁹ e da Cooperação Nórdica no campo da Deficiência (NSH)¹⁰. Este Centro produziu um documento mostrando que a provisão de TA pelos países nórdicos, em seus sistemas públicos, constitui um novo paradigma para a tradicional política de bem-estar social dos países nórdicos. Estes sistemas organizam dispositivos de TA baseados nas necessidades individuais dos usuários, priorizando a elaboração de produtos e serviços customizáveis pois, assim como a tecnologia, as pessoas e as deficiências podem se alterar no decorrer do tempo (NUH, 2007).

A primeira atitude tomada pelos nórdicos teve base na identificação de desafios relativos a políticas destinadas às pessoas com deficiência:

O crescimento e envelhecimento populacional argumentam em favor de um maior gasto público em TA; o acelerado desenvolvimento tecnológico cada vez mais presente na vida das pessoas traz a reflexão em relação aos dispositivos que todos cidadãos tenham direito a usufruir e quais dispositivos geram novas barreiras contra a participação; e por fim, a gestão da política deve, assim como o conceito de TA propõe, ser realizada de forma intersetorial de modo a não gerar gargalos nos sistemas nacionais (NUH, 2007. p. 7-8).

⁷ <http://www.ati-alliance.net/index.html>. Acessado em junho de 2015.

⁸ <http://assistiva.mct.gov.br/index.php>. Acessado em junho de 2015.

⁹ NUH é subordinado ao NSH e tem a função de promover ações relativas à TA;

¹⁰ O NSH é uma instituição pertencente ao Conselho de Ministros Nórdicos e tem a responsabilidade de elaborar programas e projetos, e é uma secretaria do Conselho de Deficiência Nórdico.

Visto este breve contexto internacional na conformação dos conceitos e ações em TA, faz-se necessário expor quais modalidades são registradas para desenvolvimento em âmbito nacional.

A classificação que se segue tem a finalidade de expor a amplitude e complexidade dos recursos de TA que podem ser desenvolvidos. Esta classificação é utilizada pelo MCTI e pela SDH/PR na publicação da Portaria Interministerial N° 362, de 24 de Outubro de 2012¹¹ que dispõe sobre o arsenal de bens e serviços em TA e sobre o limite de renda mensal dos usuários na obtenção de linhas de crédito para aquisição destes bens e serviços de TA.

Quadro 1. Classificação de categorias de recursos e serviços em TA utilizada pelo MCTI

Categoria	Descrição	Recursos e Serviços
Auxílios para a vida diária e vida prática	Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio, nas atividades como se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais.	Talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoadores, velcro, recursos para transferência, barras de apoio, etc.
Comunicação Aumentativa e Alternativa	Atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever.	Vocalizadores, pranchas de comunicação e reprodução de voz, computador com softwares específicos e tablets destinados a auxiliar pessoas com deficiência a expressar questões, desejos, sentimentos, entendimentos, etc.
Recursos de acessibilidade ao computador	Conjunto de hardware e software idealizados para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Inclui dispositivos de entrada (mouses, teclados e acionadores diferenciados) e dispositivos de saída (sons, imagens, informações táteis).	Teclados modificados, teclados virtuais com varredura, mouses modificados e acionadores diversos, software de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores (identificam movimento de cabeça, olhos, ondas cerebrais), órteses, ponteiras para digitação, etc.

¹¹ [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/\[field_generico_imagens-filefield-description\]_58.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/[field_generico_imagens-filefield-description]_58.pdf). Acessado em junho de 2015.

Categoria	Descrição	Recursos e Serviços
Sistemas de controle de ambiente	Dispositivo remoto que possibilita às pessoas com limitação motora, ligar, desligar e ajustar aparelhos eletroeletrônicos como luz, som, televisores, ventiladores, executar a abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, entre outros, localizados em quarto, sala, escritório, casa e arredores. Acionamento pode se dar por acionadores localizados em qualquer parte do corpo, que podem ser de pressão, de tração, de sopro, de piscar de olhos, por comando de voz, etc.	Controle remoto específico. Automação residencial (auto ajuste às informações do ambiente como temperatura, luz, hora do dia, presença de ou ausência de objetos e movimentos, apagar ou acender luzes, desligar fogo ou torneira, trancar ou abrir portas).
Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial.	Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, como rampas, elevadores, adaptações em banheiros, mobiliário entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas.
Órtese e prótese	Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo. Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo um melhor posicionamento, estabilização e/ou função.	São normalmente confeccionadas sob medida e servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros.
Adequação postural	Seleção de recursos que garantem posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corporal.	Recursos que auxiliam e estabilizam a postura deitada e de pé, como as almofadas no leito ou os estabilizadores ortostáticos, entre outros. Cadeiras de rodas são os principais dispositivos que recebem sistemas especiais de assentos e encostos que levam em consideração medidas, peso e flexibilidade ou alterações musculoesqueléticas do usuário.
Auxílios de mobilidade	Auxílio da mobilidade a partir de veículos, equipamentos ou estratégias utilizados na melhoria da mobilidade pessoal.	Bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, scooters, etc.
Auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa ou nenhuma visão	Dispositivos e serviços que possibilitam ou ampliam função sensorial.	Auxílios óticos, lentes, lupas manuais e eletrônicas, softwares ampliadores de tela, material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, etc.
Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo	Dispositivos e serviços que possibilitam ou ampliam função sensorial.	Equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, sistemas com alerta tátil-visual, software que transforma em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada, livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais, sistema de legendas.

Categoria	Descrição	Recursos e Serviços
Mobilidade em veículos	Acessórios que possibilitam uma pessoa com deficiência dirigir um automóvel.	Facilitadores de embarque e desembarque como elevadores para cadeiras de rodas (utilizados nos carros particulares ou de transporte coletivo), rampas para cadeiras de rodas, serviços de autoescola para pessoas com deficiência.
Esporte e Lazer	Recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer	Cadeira de rodas/basquete, bola sonora, auxílio para segurar cartas e prótese para escalada no gelo.

Fonte: Elaboração baseada em Bersch (2013).

A partir desta caracterização de produtos e serviços em TA, nos destinamos a pensar na questão de projetos específicos e adaptações de espaços exclusivos, que respondem apenas a determinadas necessidades. O conceito de “desenho universal” ou “desenho para todos” traz a necessidade de transformação de ambientes e recursos tutelares e paternalistas, do modelo atual, em uma nova cultura de concepção e projeção de novas estruturas promotoras da participação, socialização, utilização e acesso de todas as pessoas. Galvão Filho (2009) traz exemplos disso, como no caso de banheiros destinado às pessoas com deficiência que, ao invés de adaptados, poderiam ser projetados como acessíveis à todos, com deficiência ou não; ou uma escada rolante com degraus mais largos e controle de rodagem; ou celulares que tenham, de fábrica, recursos de comunicação aumentativa. Enfim, medidas que não coloquem em evidência a deficiência, mas a pessoa que a vive.

Segundo Galvão Filho (2009), a crescente consciência da necessidade da participação do usuário em todas as etapas e decisões relativas à elaboração e implementação de TA tornou-se uma constante nos projetos de pesquisa. O diálogo entre todos os atores envolvidos promove a superação dos preconceitos e diminui o risco de que a solução em TA seja abandonada com pouco tempo de uso e sem o treinamento necessário. A coprodução com o usuário o empodera no processo de elaboração e implementação de soluções em TA, gerando uma nova cultura de trocas com o profissional, contribuindo para a formação do usuário e para o aperfeiçoamento do processo. Essa nova consciência significa avanço e superação em relação ao modelo médico, que encarcerava o usuário em sua deficiência, invalidava como ator no processo de produção de TA e controlava suas decisões relativas ao próprio cuidado.

A TA surgiu, portanto, como uma aliada para a inclusão social das pessoas com

deficiência. O acelerado desenvolvimento tecnológico das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e no quanto estas vão se tornando mais acessíveis, deflagram a necessidade e oportunidade de propiciar às pessoas com deficiência um novo ambiente que a permita conviver livremente, utilizando todos os recursos e frequentando todos os locais. A pessoa com deficiência se faz mais ou menos deficiente, de acordo com o quanto o ambiente está preparado e adaptado para o convívio de todos, onde a dificuldade motora, sensorial, cognitiva ou múltipla não seja um impedimento para que o cidadão consiga exercer qualquer atividade cotidiana.

DOENÇAS NEUROLÓGICAS

DN é o acometimento de qualquer estrutura do Sistema Nervoso Central ou Periférico por alguma doença. As diferentes doenças causam diferentes sequelas e muitas delas podem modificar o estilo de vida das pessoas. Portanto, é fundamental que o profissional da Educação Física saiba quais são os impactos na vida de um paciente pós DN. Além disso, a constante atualização sobre as DNs e seus impactos pode auxiliar no melhor planejamento e na execução de estratégias mais efetivas de exercício físico, compreendendo também os fatores que influenciam o desempenho do paciente em determinada atividade.

Quando pensamos em programa de exercício físico para pacientes com DN, temos que pensar nas características e especificidades de cada paciente e cada doença. Dessa forma, enfatizaremos brevemente as características das DNs mais comuns e alguns cuidados na prática do exercício físico.

A **Doença de Alzheimer** (DA) é um exemplo de DN e é a forma mais comum da demência, responsável por 60%-70% dos casos de demência (WHO, 2012). Suas causas ainda não foram completamente elucidadas, contudo, sabe-se que o acúmulo de proteínas placas β amiloide e o de proteína Tau em células cerebrais são responsáveis pela doença. A DA pode ser de natureza crônica ou progressiva e causa dano às funções corticais superiores, como memória, pensamento, orientação, compreensão, cálculo, capacidade de aprendizado, julgamento e linguagem (BRAYNE & DAVIS, 2012).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2006), a DA possui três estágios de desenvolvimento. O primeiro caracteriza-se pelos sintomas tidos como “normais da velhice” e, por isso, acabam sendo negligenciadas pelos profissionais e

familiares envolvidos com o paciente. Entre os mais comuns, destacam-se: perda significativa da memória, particularmente com lembranças que acabaram de acontecer; perda da orientação temporal, mesmo em locais familiares; mudanças de humor; ansiedade ou depressão e reação não usual, como agressividade, ou mesmo perda da motivação para atividades que antes tinha interesse.

Já no segundo estágio, as limitações tornam-se mais claras e mais restritivas. As pessoas com DA podem apresentar limitações significativas no dia-dia: torna-se mais esquecido, especialmente para eventos mais recentes e nome de pessoas; não consegue gerir sua vida sozinho; tem incapacidade de cozinhar, limpar ou comprar; é dependente de familiares e cuidadores, como vestir-se e lavar-se; apresenta dificuldade na fala, problemas com atenção e outros problemas de comportamento como repetidos chamados, distúrbio no sono, se sente perdido em casa como fora de casa ou mesmo poderá apresentar alucinações.

Na terceira etapa, estágio avançado, o paciente apresenta uma total dependência ou inatividade, com distúrbio de memória muito sério. Os pacientes possivelmente apresentarão: dificuldade com alimentação; não reconhecimento de familiares, amigos ou objetos familiares; dificuldade no entendimento do que está acontecendo em sua volta; dificuldade de orientação em ambientes familiares; dificuldade para caminhar; dificuldade em engolir; incontinência de bexiga e intestino; comportamento inapropriado em público.

Assim, quando pensamos em um programa de exercício para os pacientes devidamente diagnosticados com DA, temos que pensar em:

- minimizar os problemas decorrentes do declínio físico e mental dos pacientes;
- reconhecer as mudanças de sintomas;
- dar suporte aos cuidados para manter a assiduidade dos pacientes ao programa de exercício.

Interessante ressaltar que os efeitos de um programa de exercício físico possuem impacto positivo nas funções cognitivas, além da melhora nas e atividades de vida diárias (AVDs) (FORBES et al., 2014). Em uma revisão bibliográfica realizada por Blankevoort et al. (2010), programas adaptados para os três estágios foram realizados entre 45 e 60 minutos, no mínimo 3 vezes por semana por 12 semanas de atividades com diferentes conteúdos e tiveram melhoras em força, equilíbrio,

mobilidade e execução das AVDs.

O **Acidente Vascular Cerebral (AVC)** é outra DN que tem chamado a atenção nos últimos anos. Além de ser uma catástrofe que poder ser prevenida (LI et al., 2009), as doenças cerebrovasculares já ocupam a primeira posição em causa de morte no Brasil, ultrapassando o infarto e a morte por acidente veicular (BRASIL, 2009). Anualmente, 15 milhões de pessoas sofrem AVC em todo mundo (MACKAY & MENSAH, 2004).

O AVC é caracterizado pela interrupção do fluxo sanguíneo por um embolo ou trombo (AVC isquêmico), ou mesmo pela ruptura dos vasos intracerebrais (AVC hemorrágico) causando mortes celulares imediatas (O'SULLIVAN E SCHMITZ, 1993). A perda desses neurônios causa diferentes sequelas, dependendo da região, do local e do tempo de intervenção dos pacientes.

As sequelas mais comuns após AVC referem-se à habilidade motora (membros superiores, marcha e equilíbrio) (STEIN, et al., 2009; PANTANO, et al., 2008), sintomas depressivos (ABEN, 2001; GAINOTTI, 2001) e déficits cognitivos (ČENGIĆ, et al., 2011; MARTINIĆ-POPOVIĆ, et al., 2006).

Dessa maneira, o exercício físico deve ser pensado como forma de prevenir as complicações de um sedentarismo prolongado, favorecer a recuperação do movimento de forma voluntária e a recuperação das AVDs (BILLINGER et al., 2014). Além disso, ao desenvolver um programa de exercício físico para pacientes pós-AVC é importante ter alguns cuidados (BILLINGER et al., 2014):

- deve ser personalizado, de acordo com o que cada paciente consegue fazer;
- deve considerar o estágio de recuperação/reabilitação;
- local adequado para a prática
- precisa de suporte social disponível;
- deve estar relacionado à atividade física preferida do paciente;
- precisa considerar os acometimentos específicos de cada pessoa.

Assim, quando pensamos em um programa de exercício para os pacientes pós-AVC, é importante adequar as atividades de acordo com a fase do desenvolvimento da doença. Na fase aguda, por exemplo, na qual o paciente pode apresentar um quadro muito frágil ou instável, a avaliação e a percepção do profissional são fundamentais. Por exemplo, atividades bem como ficar em pé, em que há o estresse

gravitacional pode ser considerado intenso para alguns pacientes nesta fase (CUMMING et al., 2011). As intervenções na fase aguda têm mostrado efeitos positivos. Cumming et al. (2011) mostrou que pacientes voltaram a andar antes do tempo previsto, com melhora na recuperação funcional dos pacientes. Dessa forma, o exercício físico tem papel chave na melhora dos pacientes pós AVC.

Outra DN muito comum é a **epilepsia**. Considerada uma condição neurológica crônica grave, é comum em todo o mundo (ARIDA, et al., 2003) podendo afetar homens e mulheres de todas as idades, sem distinção geográfica, social ou racial (SANDER, 2003).

Aproximadamente 50 milhões de pessoas em todo mundo se encontram nessa condição (NORONHA et al., 2007; LEONARDI & USTUN, 2002; WHO, 2001). Infelizmente, é ainda pouco conhecida e muito negligenciada. Além disso, a dificuldade de adequação às crises imprevisíveis e, muitas vezes, de natureza dramática colabora para a ser considerada uma das doenças crônicas mais estigmatizantes (FERNANDES& LI, 2006).

As crises, sintomas da epilepsia, são decorrentes de “descargas elétricas anormais, excessivas e transitórias das células nervosas, por conta de alguma disfunção cerebral” (GUERREIRO et al., 2000, p. 1), e podem apresentar desde uma “perda temporária da consciência, sinais motores, mudanças temporárias de comportamento, até um simples olhar fixo, dependendo da área do cérebro afetada” (MENDES, 2002, p. 2).

Dentre os benefícios do exercício físico, orientado pelo profissional de Educação Física e autorizado pelo médico que cuida do paciente, temos: melhora no condicionamento físico, melhora cardiovascular, diminuição da perda da massa óssea e muscular, aumento da força, coordenação e equilíbrio, redução da incapacidade funcional, intensidade dos pensamentos negativos e doenças físicas, melhoria do bem estar e do humor (KISHIMOTO et al., 2013)

Apesar dos benefícios da prática do exercício, ainda existe uma resistência à adesão por parte dos pacientes, por conta do medo de lesões ou mesmo apresentar alguma crise durante a prática (KISHIMOTO et al., 2013). Além disso, a falta de profissionais capacitados e de local apropriado para as práticas também são motivos para não adesão ao programa de exercício físico (BJØRHOLT et al., 1990).

Diante do exposto com relação às DN, podemos dizer que ainda existem lacunas no conhecimento sobre as intervenções e os direcionamentos da prática de

exercício físico nestes pacientes. Isso pode dificultar o estabelecimento de diretrizes e práticas dos profissionais da Educação Física para a melhoria da qualidade de vida através do exercício. Porém é consenso que os benefícios do exercício físico, quando bem orientados, são inegáveis.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E DOENÇAS NEUROLÓGICAS

Podemos encontrar diferentes recursos de TA que podem auxiliar a prática diária dos pacientes diagnosticados com DNs.

Pandher et al. (2014) apresentam uma revisão sobre os aplicativos de celular que podem auxiliar pacientes com epilepsia. Nesse estudo, foi observado que existem 28 aplicativos, sendo que 64% auxiliam no controle de crises e 46% trazem informações gerais para os pacientes. Estas ferramentas disponíveis para o público em geral tem um significativo potencial para mudar a dinâmica da epilepsia, uma vez que se consegue monitorar as crises e contribuir ainda mais para o entendimento dessa condição.

Na DA, a TA usa sistemas avançados de sensores integrados, nos quais o paciente é monitorado e as informações do local e da atividade são enviadas para responsáveis ou cuidadores. Além disso, existem aplicativos que auxiliam em atividades que facilitam a vida do paciente, como ligar a luz quando o paciente sai da cama (BHARUCHA et al., 2009).

Dessa maneira, os profissionais de Educação Física que lidam com as DNs podem complementar suas práticas com o auxílio de TAs, uma vez que podem proporcionar informações e possibilidades de melhor compreensão do contexto em que o paciente vive, contribuindo cada vez mais para a melhoria da qualidade de vida desses pacientes.

Podemos dizer que a TA se mostra atualmente uma importante aliada das pessoas com deficiência ou com doenças neurológicas que lutam pelo direito de ter uma vida independente. A possibilidade de proporcionar, ampliar e/ou qualificar funções motoras, faz da TA uma agente de transformação da realidade das pessoas. A utilização de mecanismos assistivos, por si só e adequados às necessidades individuais, já trazem melhoria de vida à diversas pessoas, mas não garantem uma vida independente. E é justamente por este motivo que TA não se limita aos recursos materiais e aos serviços. Como exposto anteriormente, constitui, hoje, um novo campo

de conhecimento interdisciplinar com grande perspectiva de crescimento em pesquisas, aplicações práticas e políticas públicas.

Portanto, o esforço de criação de recursos e serviços de TA não se faz de forma isolada. Não basta apenas investir em pesquisa e desenvolvimento de recursos e serviços. Estes quando rompem as barreiras da acessibilidade como na inclusão digital, esbarram em outra barreira, a ambiental. Por isso, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limite - representa um marco pela criação de uma nova cultura de inclusão social da pessoa com deficiência. Um marco pela vida independente. Um marco pelo direito de ser.

REFERÊNCIAS

ABEN I, VERHEY F, HONIG A, LODDER J, LOUSBERG R, MAES M. Research into the specificity of depression after stroke: a review of an unresolved issue, **Progress in neuro-psychopharmacology & biological psychiatry**, Oxford, v.25, p. 671-89, 2001.

ARIDA RM, SCORZA FA, ALBUQUERQUE M, CYSNEIRO RM, OLIVEIRA RJ, CAVALHEIRO EA. Evaluation of physical exercise habits in Brazilian patients with epilepsy. **Epilepsy Behav.** v. 4, p. 507-510, 2003.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Assistiva: Tecnologia e Educação. Porto Alegre – RS. 2013. Disponível em <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acessado em junho de 2015.

BHARUCHA, A. J., ANAND, V., FORLIZZI, J., DEW, M. A., REYNOLDS, C. F., STEVENS, S., & WACTLAR, H. Intelligent assistive technology applications to dementia care: current capabilities, limitations, and future challenges. **The American journal of geriatric psychiatry**, v.17, n.2, p. 88-104, 2009.

BILLINGER, S. A., ARENA, R., BERNHARDT, J., ENG, J. J., FRANKLIN, B. A. et al.. Physical Activity and Exercise Recommendations for Stroke Survivors A Statement for Healthcare Professionals From the American Heart Association/American Stroke Association. **Stroke**, v.45, n. 8, p. 2532-2553, 2014.

BJØRHOLT PG, NAKKEN KO, RØHME K, HANSEN H. Leisure time habits and physical fitness in adults with epilepsy. **Epilepsia.** v. 31, n. 1, p.83-7, 1990.

BLANKEVOORT CG, VAN HEUVELEN MJG, BOERSMA F, et al. Review of effects of physical activity on strength, balance, mobility and ADL performance in elderly subjects with dementia. **Dement Geriatr Cogn Disord.** v.30, p.392–402. 2010.

BRASIL. **Avanço das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência** – Uma análise a partir das Conferências Nacionais. Secretaria de Direitos Humanos da

Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília, 2012a.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília, 2012b.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 2007.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02/12/2004** - Data de publicação no D.O.U. 02/12/2004 Regulamenta as Leis nº 10.048 de 08/11/2000 e 10.098 de 19/12/2000 - dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade para as PPDs.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25/08/2009**. Data de publicação no D.O.U. 26/08/2009 Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.612 de 17/11/2011** - Data de publicação no D.O.U. 18/11/2011 Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2/12/2004** - Data de publicação no D.O.U. 03/12/2014 Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria PR/SEDH nº 142 de 16/11/2006** - Dispõe sobre a instituição do CAT (Comitê de Ajudas Técnicas) como parte das estratégias de acessibilidade, equiparação de oportunidades e inclusão das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 362 de 24/10/2012** - Dispõe sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e serviços.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD. Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 2009.

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf> > Acessado em junho de 2015.

BRASIL. **Viver Sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília, 2014.

BRAYNE C, DAVIS D. Making Alzheimer's and dementia research fit for populations. **Lancet**. v.380, p. 1441-3, 2012.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf> Acessado em julho de 2015.

ČENGIĆ, L.; VULETIĆ, V.; KARLIĆ, M.; DIKANOVIĆ, M.; DEMARIN, V Motor and cognitive impairment after stroke, **Acta Clinica Croatica**, Zagreb, v. 50, p. 463-467, 2011.

CUMMING TB, THRIFT AG, COLLIER JM, CHURILOV L, DEWEY HM, DONNAN GA, BERNHARDT J. Very early mobilization after stroke fast-tracks return to walking: further results from the phase II AVERT randomized controlled trial. **Stroke**. v.42, p.153–158, 2011.

EASTIN. **Strategy Paper 2014-2016**. Disponível em <<http://www.eastin.eu/pt-pt/generalInfo/download/document-233>> Acessado em junho de 2015.

EUSTAT. **Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais: linhas de orientação para formadores**. Comissão Europeia/DG XIII. Projeto de Aplicações Telemáticas. Milão, 1999 Disponível em <<http://www.siva.it/research/eustat/eustgupt.html>>. Acessado em junho de 2015.

FERNANDES PT; LI LM. Percepção de estigma na epilepsia. J. 43 **Epilepsy Clin. Neurophysiol**. v. 12, n. 4, p.207-218, 2006.

FORBES, D., THIESSEN, E. J., BLAKE, C. M., FORBES, S. C., & FORBES, S. **Exercise programs for people with dementia**. The Cochrane Library, 2013.

GAINOTTI G, ANTONUCCI G, MARRA C. Relation between depression after stroke, antidepressant therapy and functional recovery, **Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry**, London, v. 71, p. 258-61, 2001.

GALVAO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**. Tese doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2009. 346p. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf> > Acessado em junho de 2015.

GARCIA, D. C. J., GALVAO FILHO, A.T. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). São Paulo: ITS Brasil/MCTI-

SECIS, 2012. 68 p. Disponível em <<http://itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite%20o%20texto/miolopesqnacional-grafica.pdf> > Acessado em junho de 2015.

GUERREIRO CAM, GUERREIRO MM, CENDES F. **Considerações gerais na Epilepsia**. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

KISHIMOTO, S.T.; VOLPATO, N.; CENDES, F.; FERNANDES, P. F. A prática de atividades físicas, exercícios físicos e esportes por pacientes com epilepsia: qual a melhor opção?. **J Epilepsy**, v. 19, n. 2, p. 38-44, 2013.

LEONARDI M, USTUN TB. The global burden of epilepsy. **Epilepsia**, 3(Suppl. 6):21–5. 2002.

MACKAY J, MENSAH S. **The Atlas of Heart Disease and Stroke**. Geneva, Switzerland: World Health Organization; 2004.

LI, LM; FERNANDES, PT; CUNHA R; DIAS S; CAMARGO VR; VOGT C. **AVC**: uma catástrofe que pode ser prevenida e tratada. São Paulo: Editora Plêiade. v. 1, p. 280, 2009.

MARTINIĆ-POPOVIĆ, I.; ŠERICÍ, V.; DEMARIN V. Early detection of mild cognitive impairment in patients with cerebrovascular disease, **Acta Clinica Croatica**, Zagreb, v. 45, p. 77-85, 2006.

MENDES, NM. **Epilepsia e atividade física**: um estudo em crianças e adolescentes epiléticos. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física Adaptada, Unicamp, Campinas/Sp, 2002

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde Brasil 2009**: Uma análise da situação de saúde e da agenda nacional e internacional de prioridades em saúde. Brasília/DF – 2010

NORONHA AL, BORGES MA, MARQUES LH, ZANETTA DM, FERNANDES PT, De BOER H, et al. Prevalence and Pattern of Epilepsy Treatment in Different Socioeconomic Classes in Brazil. **Epilepsia**. v. 48, n. 5, p. 880-5, 2007.

NUH. **Provision of Assistive Technology in the Nordic Countries**. Nordic Development Centre for Rehabilitation Technology – NUH. Nordic Cooperation on Disability Issues (NSH). 2nd edition, 2007. p. 68. Disponível em <http://www.hinnovic.org/wp-content/uploads/2008/11/pdf_provisionassistivetechology.pdf >. Acessado em junho de 2015.

O’SULLIVANA, S. B. Acidente vascular cerebral. In: ‘O Sullivan, Susan B; Schmitz, Thomas J. **Fisioterapia**: avaliação e tratamento. Tradução de Fernando Gomes do Nascimento. 2. ed. São Paulo: Monole, p. 385-425, 1993.

PANDHER, P. S., & BHULLAR, K. K. (2014). Smartphone applications for seizure management. **Health informatics jornal**, p. 1-12, 2014.

PANTANO P, TOTARO P, RAZ E. Cerebrovascular diseases, **Neurological Sciences**, Milano. 29 Suppl 3, p. 314-8, out. 2008.

SANDER JW. The epidemiology of epilepsy revisited. **Curr Opin Neurol.** v. 16, p.165–70, 2003.

STEIN J, HARVEY, R L; MACKO R F; WINSTEIN, CJ; ZOROWITZ, RD. **Stroke Recovery and Rehabilitation.** Library of Congress Cataloging – in – Publication Data. New York ed. Demos Medical, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Factsheet.** Dementia. April 2012 Disponível em <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs362/en/>> Acessado em 16 de junho de 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Functioning Disability and Health: ICF.** Geneva: WHO; 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Neurological Disorders:** public health challenges. WHO press. Geneva. Switzerland. 2006.

OS AUTORES E AS AUTORAS

Bruna Bredariol: Doutoranda na área de concentração em Atividade Física Adaptada na Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Mestra em Educação Física e Graduada em Educação Física - Bacharelado e Licenciatura – pela mesma instituição. Atua no desenvolvimento de um projeto de natação para pessoas com deficiência, na cidade de Itatiba.

Clóvis Roberto. R. Haddad: Graduado em Educação Física pela Universidade de São Paulo e Mestre na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Atualmente é preparador físico das equipes de base (sub12 a sub16) do Clube Campineiro de Regatas e Natação, preparador físico da Seleção Brasileira Adulta feminina e coordenador de preparação física das Seleções Brasileiras femininas do Departamento de Ciência e Performance da Confederação Brasileira de Basketball (CBB). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Treinamento desportivo e Treinamento de força, tendo cursado duas pós-graduações sobre o tema: Performance da Preparação Física e da Musculação, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas, PR e Treinamento Desportivo e Treinamento de Força, pelo Instituto Estatal de Cultura Física de Moscou, Rússia.

Cristián Eduardo Luarte Rocha: Graduado em Educação Física pela Universidade de Concepción, Chile e Licenciatura em Educação pela mesma instituição. Mestre e Doutor em Educação Física Adaptada pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Atualmente é Diretor de Curso de Educação Física, na Universidade San Sebastián, sede Concepción, Diretor do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Atividade Física e Esporte), Diretor do curso de especialização (Motricidade Infantil), no Chile. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Didática Educativa, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia da Educação Física, Metodologia da Investigação, Crescimento, Desenvolvimento e Amadurecimento em Educação Física e Educação Física Adaptada.

Gabriela Kaiser Fullin Castanho: Graduada em Nutrição pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; aprimoramento em "Nutrição e Dietética Preventiva e Desportiva" no Centro de Metabolismo em Exercício e Nutrição - CeMENutri; especialização em "Exercício físico, nutrição e medicina na saúde e no esporte" - UNESP Botucatu e em "Fisiologia do Exercício" na UNIFESP. É Mestre em Ciências do Esporte pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Atualmente é nutricionista da Prefeitura de Campinas e Doutoranda em Ciências do Esporte pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Tem experiência nas áreas: doenças crônicas não transmissíveis, síndrome metabólica, nutrição esportiva, educação nutricional infantil e adulta, saúde pública e segurança alimentar.

Gabriela Simone Harnisch: Doutoranda em Atividade Física Adaptada pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Mestra em Atividade Física Adaptada pela mesma instituição. Graduada em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Professora colaboradora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, no curso de Educação Física Licenciatura. Atuante no Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física Adaptada na UNIOESTE e Grupo de Estudos e Pesquisa em Lutas na UNICAMP.

Gisele Viola Machado: Doutoranda na Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Mestre em Biodinâmica do Movimento e Esporte pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP; Especialização em Pedagogia do Esporte Escolar pela UNICAMP. Possui licenciatura plena pela Universidade de Taubaté. É coordenadora do programa esportivo das escolas em tempo integral no município de Taubaté e professora da Escola Superior de Cruzeiro (ESC) no curso de Educação Física. Desenvolve pesquisas na área da Pedagogia do Esporte, com ênfase na organização de conteúdos esportivos, projetos sociais, iniciação esportiva e modalidades coletivas.

Helio Mamoru Yoshida: Mestre em Educação Física pela UNICAMP. Graduado - licenciatura e bacharelado - pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências (GEPEN). Tem experiência em projetos relacionados ao Esporte e aspectos psicológicos, Neurociências e Psicologia do Esporte e Psicologia do Esporte e sua Interface com Doenças.

João Guilherme Cren Chiminazzo: Doutorando Biodinâmica do Movimento e Esporte pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Graduado em Educação Física pela UNICAMP; Especialização em Fisiologia do Exercício (Prescrição do Exercício) pela Universidade Estácio de Sá e Mestrado em Educação Física pela UNICAMP. Atualmente é Diretor de esporte do Instituto Brasileiro de Ciências do Esporte e Saúde e moderador da lista de badminton do Centro Esportivo Virtual. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase no treinamento esportivo e na iniciação, atuando principalmente nos seguintes temas: badminton, futebol, avaliação física, tênis de campo e futsal.

Júlia Barreira Augusto: Graduada - Licenciatura e Bacharelado - em Educação Física pela UNICAMP. Mestre em Biodinâmica do Movimento e Esporte pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Atualmente é graduanda em Estatística pela mesma universidade e professora no curso de Especialização em Bioquímica, Fisiologia, Treinamento e Nutrição Desportiva (IB-UNICAMP). Trabalha com estatística aplicada aos esportes.

Keyla Ferrari Lopes: Graduada em Pedagogia, com especialização em deficiência da audiocomunicação pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio; Especialização em Atividade Motora Adaptada pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Mestre em Atividade Física Adaptação e Saúde pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Doutoranda na mesma instituição. Presidente fundadora do Centro de Dança Integrado CEDAI e Cia de Dança Humanizam, atuando na área da educação, dança e artes para pessoas com deficiência. Professora de libras na UNASP-EC e no IASP Hortolândia.

Luiz Marcelo Ribeiro da Luz: Graduado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Especialização em Educação Física Adaptada pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP; Mestre em Educação pela UNICAMP. Doutorando em Atividade Física Adaptada pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Tem experiência nas áreas de formação e esporte, com ênfase na Gestão em Ensino Superior e Gestão de Projetos Esportivos, atuando principalmente nos seguintes temas: esportes paralímpicos (formação esportiva e

rendimento), esporte educacional, natação e metodologias de ensino. Atualmente, é professor do Centro Universitário Padre Anchieta - Unianchieta, consultor e Gerente de Projetos junto à Associação Paraolímpica de Campinas e Associação de Esportes Adaptados de Campinas (ADEACAMP) e Coordenador Técnico junto à Federação Paulista de Desporto para Cegos e Grupo de Assessoria e Mobilização de Talentos (GAMT).

Maicon Servílio Pereira: Mestrando em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Graduado - licenciatura e bacharelado - em Educação Física pela UNICAMP. Possui experiência nas áreas de esporte adaptado, pedagogia do esporte e das Lutas e Esgrima Convencional e em Cadeira de Rodas.

Marina Belizário de Paiva Vidual: Mestre pela Faculdade de Educação Física UNICAMP. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Atualmente trabalha com Psicologia do Esporte no Futebol e é membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Esporte.

Marlus Alexandre Sousa: Graduado - licenciatura e bacharelado - em Educação Física pela UNICAMP. Especialista em Esporte Escolar (UNICAMP). Mestrando na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte, atuando na linha de pesquisa da Pedagogia do Esporte. Membro do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP). Professor de Basquetebol e atuação também na Educação Física Escolar.

Paula Teixeira Fernandes. Psicóloga formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Mestre, Doutora e com Pós-Doutorado em Neurociências, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Ciências do Esporte da Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP, na área de Psicologia do Esporte e Neurociências (graduação e pós-graduação), aprovada em concurso público. É também Coordenadora da Graduação da FEF/UNICAMP. Professora e Membro Titular da Comissão de Pós-Graduação do Programa de Gerontologia da Faculdade de Ciências Médicas – FCM/UNICAMP. Seu trabalho tem ênfase em Psicologia do Esporte e Neurociências, atuando principalmente nas seguintes áreas: avaliação psicológica, envelhecimento, avaliação esportiva, avaliação cognitiva, qualidade de vida, stress, cognição, depressão, ansiedade, habilidades sociais, emoções, doenças neurológicas.

Rafael Giglio Bueno: Doutorando do Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Mestre em Política Científica e Tecnológica no Departamento de Política Científica e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geociências da UNICAMP. Bacharel em Gestão de Políticas Públicas na Faculdade de Ciências Aplicadas da UNICAMP. Atua nos seguintes temas: Tecnologia Assistiva; Análise de Política; Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia; Economia Solidária; Reforma Psiquiátrica Brasileira; Políticas de Saúde Mental; Cooperativismo Social. Membro do Grupo de Análise de Políticas de Inovação e do grupo de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Práticas Educativas/Unicamp.

Renan Correia: Bacharel em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Atualmente, cursa o Mestrado em Educação Física e Sociedade na mesma instituição.

Ricardo Aurélio Carvalho Sampaio: Doutor em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP, onde também é membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Exercício Físico e Adaptações Neuromusculares e do Laboratório de Cinesiologia Aplicada. Tem graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará; Especialização em Fisiologia do Exercício; Mestrado em Ciências da Saúde pela Universidade de Kyoto, Japão. Ainda no Japão, foi membro do Comitê de Prevenção de Quedas do Hospital da Universidade de Kyoto e estudante pesquisador em Educação Física na Universidade de Shiga, com bolsa de estudos concedida pelo Ministério da Educação Japonês. Tem experiência e interesse na área de Educação Física e saúde; Avaliação da função física e composição corporal; Gerontologia - sarcopenia e fragilidade; Qualidade de Vida.

Roberto Rodrigues Paes: Possui Graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e Doutorado em Educação pela UNICAMP. Atualmente, é Professor Titular da UNICAMP. Foi membro do Grupo de Trabalho Instituído pelo Ministério Extraordinário dos Esportes no âmbito do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, que teve por finalidade assessorar o Instituto no processo de implantação do Programa Esporte Educacional no Brasil; Membro da Comissão de Especialistas de Ensino da Área de Educação Física - Ministério da Educação - Secretaria da Educação Superior, Coordenador de Extensão da Faculdade de Educação Física da UNICAMP; Diretor Associado da Faculdade de Educação Física da UNICAMP; Diretor da Faculdade de Educação Física da UNICAMP; Líder do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP) credenciado no CNPq; Diretor Executivo da Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP; Prefeito do Campus da UNICAMP e Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário da Universidade Estadual de Campinas. Atua principalmente nos seguintes temas: pedagogia do esporte, esporte, basquetebol, educação física e jogos coletivos. Atualmente é membro (facilitador) da Academia Brasileira de Treinadores do Instituto Olímpico Brasileiro.

Sabrina Karen Reis: Graduação em Nutrição pela USP (2010), Mestre em Ciências da Nutrição e do Esporte e Metabolismo pela UNICAMP; Especialização em Bioquímica, Fisiologia, Treinamento e Nutrição Desportiva pela UNICAMP. Tem experiência em nutrição clínica e esportiva, atuando nos seguintes temas: obesidade, microbiota intestinal, exercício físico, câncer e probióticos.

Thiago José Leonardi: Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutorando em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP/FEF/UNICAMP), líder do Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte e Educação Física Escolar (LEPEEF/FAH) e líder do Grupo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (GEPEF/FAH). Atua nas linhas de pesquisa da Pedagogia do Esporte, dos Jogos Esportivos Coletivos e da Avaliação da Aprendizagem. É docente dos cursos de graduação em Educação Física da Faculdade Adventista de Hortolândia e da Faculdade de Jaguariúna.

Tiago Bernardes de Jesus: Especialização em Pedagogia do Esporte Escolar pela UNICAMP; Extensão Universitária em Esporte Educacional pela Universidade de Taubaté; Extensão em Gestão Estratégica de Pessoas pelo SENAC - Taubaté. Graduação em Educação Física pela Universidade de Taubaté. Membro do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP) na UNICAMP. Experiências profissionais: Instrutor de Esportes Alternativos na Secretaria de Esportes e Lazer da Prefeitura Municipal de Taubaté; Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL unidade Lorena; Educador/formador voluntário no CIFEDEC (Centro de Instrução Física Educação e Desenvolvimento Cultural). Coordenador de Esporte do GAMT (Grupo de Assessoria e Mobilização de Talentos), atuando no terceiro setor com o Projeto Ponto de Encontro Esporte, contemplado no Programa Petrobrás Esporte & Cidadania; Professor Assistente I da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Educação Física Escolar como Coordenador Esportivo, Professor de Educação Física e como Orientador Pedagógico Esportivo. É Professor Formado em Capoeira pela Academia de Capoeira Ginga Brasil.