



SEDUC-TO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS

Professor da Educação
Básica- Professor
Regente- Educação Física

EDITAL Nº 01/2023

CÓD: SL-100FV-23
7908433233268

Conhecimentos Específicos Professor da Educação Básica - Professor Regente - Educação Física

1. Objetivo da Educação Física na Educação Básica.	7
2. Marcos históricos da Educação Física.	7
3. História dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos.	16
4. Competências específicas da educação física no Ensino Fundamental.	18
5. Dimensões de conhecimento da Educação Física no Ensino Fundamental.	18
6. Unidades Temáticas da Educação Física no Ensino Fundamental.....	20
7. Critérios de progressão do conhecimento das práticas corporais no Ensino Fundamental: Brincadeiras e Jogos, Lutas e Danças: progressão das esferas sociais mais familiares às menos familiares, isto é, do meio comunitário e regional para o nacional e mundial, valorizando aquelas de matriz indígena e africana.	21
8. Esportes: classificados e distribuídos ao longo do Ensino Fundamental, de acordo com a tipologia: marca, precisão, técnico combinatório, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco, Invasão ou territorial e combate.	21
9. Ginásticas: respeitam a diversidade dessas práticas e suas características, partindo da ginástica geral, com seus elementos básicos, nos primeiros anos do ensino fundamental, para a ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal, nos anos finais	22
10. Práticas corporais de aventura: urbanas e na natureza.	22
11. Definição de brincadeiras e jogos no Ensino Fundamental: Brincadeiras e jogos de matriz indígena; Brincadeiras e jogos de matriz africana; Jogos eletrônicos.	22
12. Definição e classificação dos esportes no Ensino Fundamental: Esportes de marca; esportes de precisão, esportes técnico combinatórios, esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote esportes de campo e taco, esportes de invasão ou territorial e esportes de combate.	36
13. Definição de ginástica: Ginástica geral; Ginástica de conscientização corporal; Ginástica de condicionamento físico	36
14. Anamnese, avaliação antropométrica (peso e altura) e IMC,.....	37
15. distúrbios de imagem e alimentares, mídia e saúde	40
16. exercícios físicos (benefícios, riscos, indicações e contra-indicações).....	43
17. o uso de medicamentos/rendimento exercícios e postura adequada, frequência cardíaca e respiratória/intensidade e esforço	49
18. Definição de danças no Ensino Fundamental: Danças do contexto tocantinense: Súcia, Jiquitaia e catira;	50
19. Danças do Brasil.....	52
20. Danças do contexto mundial.	53
21. Definição de lutas no Ensino Fundamental: Lutas de matriz africana: Capoeira; Lutas de matriz indígena: Idjassú e HukaHuka; Lutas do Brasil e do contexto mundial.	54
22. Definição de práticas corporais de aventura no Ensino Fundamental: Práticas corporais de aventura urbanas; Práticas corporais de aventura na natureza.	55
23. A experimentação e a reflexão sobre as práticas corporais de educação física no Ensino Médio, segundo Documento Curricular do Tocantins - Ensino Médio.	55
24. Competência Específicas da Área de Linguagens no Ensino Médio.....	56
25. Ensino Médio: práticas corporais institucionalizadas, práticas corporais não institucionalizadas e tópicos emergentes	56
26. Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e as habilidades no Ensino Médio: formação do sujeito e suas práticas sociais, uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. ...	57

Ao contrário dos gregos, os romanos realizavam suas manifestações culturais de modo eminentemente prático, ou seja, enquanto para os gregos a ginástica significava uma forma de se atingir a perfeição do corpo e o desenvolvimento dos valores morais, nos romanos era destinada a formar o protótipo de virilidade. Tinha como primeira finalidade a preparação para a conquista de novas terras contemplando o ideal expansionista que os caracterizava. Em Roma a Educação Física estava voltada, também, para os aspectos da higiene e da saúde corporal.

A compreensão de Educação Física para os romanos relacionava-se não mais com o aspecto humanista como faziam os gregos, mas com a preparação militar pura e simples, em um primeiro momento. Posteriormente, quando se inicia a decadência do Império Romano, outros elementos são introduzidos para formar novo conceito. Nesse momento ela é o meio através do qual são preparados, além do guerreiro conquistador, o gladiador hábil e resistente para vencer os combates sangrentos nas arenas e circos romanos.

Com o surgimento do cristianismo, passou-se a preconizar o abandono do corpo e os interesses centram-se na conquista da vida celestial, o que vem contribuir, decisivamente, para o enfraquecimento da austeridade dos romanos, fato esse que acabou por facilitar as invasões bárbaras. Expandindo-se rapidamente pelo Império, o cristianismo conseguiu a adesão de plebeus, mulheres e escravos, minando as bases do regime, uma vez que pregava o pacifismo monoteísta, negando o militarismo e a figura divina do Imperador.

O Imperador Teodósio oficializa o cristianismo em 373 d.C. na tentativa de criar uma nova base ideológica para o governo e divide o Império Romano em duas partes: o Império Romano do Oriente e o do Ocidente, este, após sucessivas invasões bárbaras é destruído em 476 d.C. Como consequência, acentuou-se o processo de descentralização econômica, dando origem ao feudalismo que marcaria decisivamente a Idade Média.

As Destrezas Físicas

A Idade Média tem início com a divisão do Império Romano em 395, erigiu como instituição suprema a Igreja, esta adotou uma visão de homem cuja existência estava inteiramente dedicada à vida celestial. O surgimento do cristianismo colocou novos rumos para a história ocidental e a educação centrou-se, sobretudo, no ascetismo, na vida emotiva e religiosa e no ensino de matérias abstratas, ficando os exercícios ginásticos relegados a um plano secundário. Entretanto, esclarece Luzuriaga, as cruzadas organizadas pela Igreja durante os séculos XI, XII e XIII exi-

giam, evidentemente, uma preparação militar e dentre as atividades físicas deste período destacam-se a esgrima e a equitação.

É interessante ressaltar a educação cavaleiresca que tomou corpo na Idade Média e que preconizava a formação do homem valoroso e cortês, honrado e fiel. Cultivava-se em grande medida as destrezas físicas e corporais, como o manejo do arco e da lança, corrida, equitação, esgrima, natação e caça. As habilidades mencionadas eram disputadas em competições e torneios nos quais se julgava o valor e as destrezas dos cavaleiros. A Educação Física desse período pode ser entendida como um conjunto de práticas, que tinha como objetivo o desenvolvimento de habilidades físicas específicas buscando a formação do indivíduo hábil, valoroso e cortês.

A Idade Média é denominada de “idade das trevas” principalmente pelo declínio cultural que se abateu sobre o mundo ocidental. No campo educacional subsistiu apenas as escolas e mosteiros da educação cristã primitiva, até o surgimento da Renascença. Inaugurou-se um novo olhar sobre o homem, passando a conceber o corpo como algo livre do véu de sacralidade que o envolveu por toda a Idade Média. O corpo agora é objeto da ciência e a filosofia cartesiana contribuiu, em grande medida, para essa nova abordagem culminando com o dualismo psicofísico proposto por Descartes, em que o homem constitui-se de duas substâncias distintas: a pensante (privilegiada), de natureza intelectual – o pensamento, e a extensa de natureza material – o corpo.

É interessante ressaltar que, ao longo da sua história, o homem possui formas diversificadas de conceber e tratar o próprio corpo, assim como são variadas as formas de agir corporalmente, revelando que suas relações com o mundo, corporais inclusive, é uma construção social resultante do processo histórico.

Nas sociedades estruturalmente mais simples o homem utiliza-se diretamente dos sentidos, da agilidade, da rapidez, enfim, da vivência corporal para sobreviver. Nessas sociedades pré-industriais valorizam-se as qualidades corporais em torneios e competições como também na vida militar e política.

Do Bem-estar Físico ao Conceito Atual de Educação Física

No Renascimento (século XV), com o acelerado progresso das ciências, a razão passou a se constituir o único conhecimento válido, estabelecendo para o corpo uma visão de objeto a ser controlado e disciplinado. Voltaram a povoar o universo humano, a individualidade, o espírito crítico e a liberdade do homem. Este é agora personagem

Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno.

Na década de 70, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970.

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

Na década de 80 os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento.

O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza foram fatores que também contribuíram para esse debate.

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento).

Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da “pequena importância” de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente.

O brinquedo contém sempre uma referência de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica, pode-se dizer que o lúcido em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o Jogo.

Após as distinções iniciais entre jogo, brinquedo e brincadeira, vamos explorar mais detalhadamente: ente o termo jogo, analisando a grande família que o caracteriza.

A ‘família” do jogo

Wittgenstein, em Investigações filosóficas estuda a grande família composta por diferentes tipos de jogos e suas analogias. Diz ser o jogo um termo impreciso, com contornos vagos, por assumir múltiplos significados.

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, tornetos esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’” -, mas veja se algo é comum a eles todos - pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo comum a todos, mas semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem.

Características do jogo

Entre os autores que discutem a natureza do jogo, suas características ou, como diz Wittgenstein, “semelhanças de família”, encontram-se Caillois (1958), Huizinga (1951), Henriot (1989) e, mais recentemente, Fromberg (1987) e Christie (1991a e 1991b) e muitos outros.

Ao descrever o jogo como elemento da cultura, Huizinga (1951, p. 3-31) omite os jogos de animais e analisa apenas os produzidos pelo meio social, apontando as características: o prazer, o caráter “não sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço.

Embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza. Vygotsky é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica, porque, em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo do brincadeira. A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas.

O caráter “não sério” apontado por Huizinga não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria.

Ao postular a natureza livre do jogo, Huizinga a coloca como atividade voluntária do ser humano. Se imposta, deixa de ser jogo.

Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário. Embora Huizinga não aprofunde essa questão, ela merecerá atenção de psicólogos que discutem o papel do jogo na construção da representação mental e da realidade.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira.

Finalmente, todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira.

Seguindo quase a mesma orientação de Huizinga, Caillois (1958, p. 42-3) aponta como características do jogo: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras.

Um novo elemento introduzido pelo autor é a natureza improdutivo do jogo. Entende-se que o jogo por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabem os rumos da ação

Qualidade de vida relacionada à saúde

Podemos delimitar a qualidade de vida em dois tipos: qualidade de vida não relacionada à saúde e qualidade de vida relacionada à saúde (QVRS). A qualidade de vida não relacionada à saúde inclui, segundo Cramer e Spilker, quatro domínios: a) interno pessoal; b) pessoal social; c) meio ambiente natural externo; e d) meio ambiente social externo. Cada um desses domínios subdivide-se em diferentes componentes que dependem de fatores individuais. A QVRS representa a parte da qualidade de vida ligada diretamente à saúde do indivíduo. Fatores externos e internos afetam a percepção, a função e a sensação de bem-estar de uma pessoa, como no exemplo citado por Cramer e Spilker¹⁹ no qual fatores do meio ambiente podem ter um grande impacto na QVRS de uma pessoa que sofre de asma brônquica.

A comunidade científica americana tem procurado definir o que eles entendem como QVRS, sem, contudo, encontrar um consenso absoluto entre os pesquisadores. Para uma grande maioria, a QVRS reflete os efeitos funcionais de uma doença e seu conseqüente tratamento sobre um paciente tal como é percebido pelo mesmo. Essa percepção do paciente passa pela sua auto-avaliação sobre atributos tais como conforto resultante, sensação de bem-estar, capacidade de manter funções físicas emocionais e intelectuais razoáveis e nível de habilidade para participar de atividades com a família, no local de trabalho e na comunidade. Com relação aos atributos, fica claro que a QVRS envolve a avaliação de função subjetiva pelo paciente. A QVRS é agora bastante aceita como uma medida apropriada para o somatório do tratamento e eficácia em pesquisas clínicas. Nos Estados Unidos, o Instituto Nacional de Saúde ordenou a inclusão da QVRS na maioria dos seus ensaios clínicos na avaliação dos resultados, em adendo aos conceitos clássicos de morbidade e de mortalidade. Observamos também que participar de atividades com a família, no trabalho e na comunidade, inclui a capacidade de realizar atividade física, tal como a definimos no início deste artigo, daí resultando a relação entre aptidão física, saúde e qualidade de vida.

Relação entre aptidão física, saúde e qualidade de vida

Hoje, em pleno século XX, se perguntarmos às pessoas que têm acesso à informação se exercício físico regular faz bem à saúde, talvez encontremos um grande percentual que responda afirmativamente. Todavia, se perguntarmos a essas mesmas pessoas se elas gostam de fazer exercícios regulares, esse percentual certamente diminuirá. Se formos adiante e perguntarmos se elas são ativas fisicamente,

não podemos ter a certeza sobre quais respostas obteremos, mas um percentual muito baixo deverá responder positivamente. Dentre esses, alguns ainda responderão dessa maneira porque fazem diariamente o serviço de casa ou do seu quintal. Outros nos dirão que são atletas porque praticam esportes no final de semana e assim por diante. Essa questão é ainda mais relevante quando se analisa o profissional de saúde que tem por função profissional orientar a população para um estilo de vida saudável.

Estudos epidemiológicos e documentos institucionais propõem que a prática regular de atividade física e uma maior aptidão física estão associadas a uma menor mortalidade e melhor qualidade de vida em população adulta. Não são poucos os trabalhos científicos que destacam o sedentarismo e o estresse como responsáveis por doenças hipocinéticas e reduções na qualidade de vida. Existem cada vez mais dados demonstrando que o exercício, a aptidão e a atividade física estão relacionados com a prevenção, com a reabilitação de doenças e com a qualidade de vida. Em adendo, um corpo crescente na literatura demonstra que a participação em diferentes formas de atividade física é associada positivamente com a saúde mental.

A QVRS em pessoas idosas é avaliada geralmente por medidas do domínio específico da condição de saúde. Essa condição compreende vários aspectos, incluindo nível de atividades diárias, nível de dor, vitalidade, etc. A associação entre essa condição e a autopercepção da qualidade de vida foi medida em 493 pacientes com idade média de 80 anos e com boa saúde mental, que foram entrevistados dois meses após a hospitalização. Foi medida ainda a qualidade de vida global e quatro domínios de saúde: a) capacidade física, b) limitação na capacidade física diária, c) sofrimento psicológico, d) nível de dores. As evidências na relação entre QVRS e atividade física foram classificadas por Rejeski como diretas e indiretas. As evidências diretas incluem, por exemplo, as funções sociais, físicas e emocionais. Dos 28 estudos localizados por Rejeski com evidências diretas na relação entre a atividade física e QVRS, dez deles envolviam adultos assintomáticos. Os outros 18 estudos eram de pacientes acometidos por doenças cardíacas ou pulmonares ou ainda artrites. As associações em muitos desses estudos tendem a não ser dependentes de eventuais modificações nos indicadores da aptidão física. Mudanças positivas tendem a acontecer quando os indivíduos passam a adotar um estilo de vida mais ativo fisicamente ou quando eles recebem exercício físico regular como um dos componentes de seu tratamento²¹. Contrastando com as evidências diretas, as evidências indiretas tratam da ligação entre atividade física e QVRS,