

Larissa Beraldo Kawashima  
Marcos Godoi  
Elias Martins  
Organizadores

# EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA REDE FEDERAL

compartilhando experiências



**Educação Física no Ensino Médio  
Integrado da Rede Federal:  
compartilhando experiências**



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Reitor  
Evandro Aparecido Soares da Silva

Vice-reitora  
Rosaline Rocha Lunardi

Coordenador da Editora Universitária  
Francisco Xavier Freire Rodrigues

Supervisão Técnica  
Ana Claudia Pereira Rubio

Conselho Editorial



Francisco Xavier Freire Rodrigues (Presidente - EdUFMT)

Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)

Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO)

Carla Reita Faria Leal (FD)

Divanize Carbonieri (IL)

Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SNTUF)

Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT)

Evaldo Martins Pires (ICNHS - CUS - Sinop)

Gabriel Costa Correia (FCA)

Gustavo Sanches Cardinal (DCE)

Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)

Joel Martins Luz (CUR - Rondonópolis)

Josiel Maimone de Figueiredo (IC)

Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)

Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)

Lenir Vaz Guimarães (ISC)

Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)

Mamadu Lamarana Bari (FE)

Maria Corette Pasa (IB)

Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)

Mauro Lúcio Naves Oliveira (IENG - Várzea Grande)

Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)

Neudson Johnson Martinho (FM)

Nílce Vieira Campos Ferreira (IE)

Odorico Ferreira Cardoso Neto (ICHS - CUA)

Oswaldo Rodrigues Junior (IGHD)

Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)

Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)

Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)

Sérgio Roberto de Paulo (IF)

Zenesio Finger (FENF)



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Mato Grosso

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MEC - SETEC**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO**

Reitor - Willian Silva de Paula (GABINETE)  
Diretora de Planejamento Executivo - Gláucia Mara de Barros (DPE)  
Pró-reitor de ensino - Carlos André de Oliveira Câmara (PROEN)  
Diretor de Ensino Médio - Luciano Endler (PROEN)  
Diretor de Graduação - Saulo Augusto Ribeiro Piereti (PROEN)  
Pró-reitor de pesquisa e inovação - Wander Miguel de Barros (PROPES)  
Diretor de Pesquisa e Inovação Tecnológica - José Luiz Siqueira (PROPES)  
Diretor de Pós-graduação - Jeferson Gomes Moriel Junior (PROPES)  
Pró-reitor de extensão - Marcus Vinicius Taques Arruda (PROEX)  
Diretor de Extensão - Elson Santana de Almeida (PROEX)  
Pró-reitor de administração - Túlio Marcel Rufino Vasconcelos de Figueiredo (PROAD)  
Diretor de Planejamento e Orçamento - Vandervanio Osni Pacheco dos Santos (PROAD)  
Diretor de Administração - Thiago Costa Campos (PROAD)  
Pró-reitor de desenvolvimento institucional - João Germano Rosinke (PRODIN)  
Diretor de Políticas, Projetos e Articulação Institucional - Adriano Breunig (PRODIN)  
Diretor sistêmica de tecnologia da informação - Rafael Bezerra Scarcelli (DSTI)  
Diretor sistêmica de gestão de pessoas - Fernanda Christina Garcia da Costa (DSGP)  
Diretor sistêmico de relações internacionais - João Felipe Assis de Freitas (DSRI)

**COLÉGIO DE DIRIGENTES - CODIR**

Cristovam Albano da Silva Júnior - Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva  
Lívio dos Santos Wogel - Campus São Vicente  
Salmo César da Silva - Campus Cáceres - Prof. Olegário Baldo  
Deiver Alessandro Teixeira - Campus Cuiabá - Bela Vista  
Stéfano Teixeira Silva - Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste  
Leandro Miranda - Campus Barra do Garças  
Fábio Luís Bezerra - Campus Campo Novo do Parecis  
Giliard Brito de Freitas - Campus Confresa  
João Aparecido Ortiz de França - Campus Juína  
Laura Caroline Aoyama Barbosa - Campus Rondonópolis  
Sandra Maria de Lima - Campus Várzea Grande  
Julio César dos Santos - Campus Alta Floresta  
Claudir Von Dentz - Campus Sorriso  
Dimorvan Alencar Brescancim - Campus Primavera do Leste  
Gilcélvio Luiz Peres - Campus Avançado Tangará da Serra  
João Vicente Neto - Campus Avançado Lucas do Rio Verde  
Gilma Silva Chitarra - Campus Avançado Sinop  
Valdenor Santos Oliveira - Campus Avançado Guarantã do Norte  
Leandro Dias Curvo - Campus Avançado Diamantino

Larissa Beraldo Kawashima  
Marcos Godoi  
Elias Martins  
Organizadores

# **Educação Física no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: compartilhando experiências**



Cuiabá, MT  
2021

© Larissa Beraldo Kawashima, Marcos Godoi, Elias Martins (Organizadores) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EdUFMT segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Física no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: compartilhando experiências. [e-book]./ Organizadores: Larissa Beraldo Kawashima, Marcos Godoi, Elias Martins. 1ª edição. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2021. 301 p.

ISBN 978-65-5588-083-0

1. Educação Física. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Rede Federal. I. Kawashima, Larissa Beraldo (Org.). II. Godoi, Marcos (Org.). III. Martins, Elias (Org.).

CDU 796.37

Douglas Rios – Bibliotecário – CRB1/1610

Coordenador da Editora Universitária

**Francisco Xavier Freire Rodrigues**

Coordenador do Projeto Edições IFMT:

**Renilson Rosa Ribeiro**

Supervisão Técnica:

**Ana Cláudia Pereira Rubio**

Revisão e Normalização Textual:

**Renata Francisca Ferreira Lopes**

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:

**Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial**

Filiada à



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso  
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367 – Boa Esperança  
CEP: 78.060-900 – Cuiabá, MT  
Fone: (65) 3631-7155  
www.edufmt.com.br

Apoio:



# Prefácio

Ao receber o convite e, por conseguinte, a responsabilidade de prefaciá-la esta obra, fiquei pensando no que escrever. Para quem escrever eu já sabia, uma trinca de organizadores com os quais tive/tenho o prazer de conviver e compartilhar experiências sobre a profissão docente e um grupo de professores que diariamente atua com um nível de ensino que poucos têm coragem de enfrentar, o Ensino Médio. Tal enfrentamento não é porque seja um espaço de intervenção que ofereça ameaças ou seja perigoso, mas, sim, porque esses professores estão frente a frente com jovens e juventudes que almejam, anseiam, desejam muitas respostas, as quais nem sempre temos para oferecer!

A obra, que ora tenho a honra de prefaciá-la, apresenta uma contribuição ímpar para professores que atuam no Ensino Médio, não apenas para aqueles que atuam na rede federal de ensino, mas para todo e qualquer professor que atua neste nível, seja numa escola pública ou privada, pois os jovens e as juventudes, a esperança de dias melhores, estão por todos os cantos deste país. Contudo, você que inicia neste momento a leitura desta obra deve estar se perguntando: “mas por que ele escreveu isso?”.

Eu respondo com muita tranquilidade: porque a obra que você tem em mãos é um esforço coletivo de um grupo de professores que assume diariamente a responsabilidade de ensinar e ensinar bem Educação Física para seus alunos, seja a partir das práticas diárias ou dos valores implícitos em cada experiência vivida.

O Ensino Médio sempre se apresentou desafiador aos estudos desenvolvidos na área da Educação Física Escolar, poucos se aventuram a estudá-lo. Encontram-se muitas práticas e experiências exitosas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas o Ensino Médio ainda carece de um olhar carinhoso e de estudos que confirmam a ele o mesmo espaço que os níveis que o precedem recebem.

Apenas essa justificativa já colocaria esta obra em destaque, porém existem outros aspectos que devem ser mencionados, dentre os quais, destaco três.

O primeiro aspecto que merece destaque é o “Lugar de onde falar”!

A referida obra contempla realidades diversas, em diferentes lugares do país, literalmente, de Norte a Sul: Ceará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Cada experiência, cada relato, cada sentimento registrado pelos professores nas páginas desta obra são experiências vividas e sentidas na “carne”, com suor e lágrimas pelo êxito obtido, seja do aluno, seja do professor, mas acima de tudo, de ambos! E se essas experiências aqui estão, é porque podem ser refletidas e replicadas em outras realidades, em outros estados, em outras cidades, em outras escolas.

O segundo aspecto a destacar é a “Coragem”! *Coragem em dose dupla!*

O sistema público federal de ensino contempla universidades e institutos federais e, trazer luz às ações de professores que atuam no Ensino Médio, quando em muitos lugares, os cursos superiores e os programas de pós-graduação das instituições federais são as “meninas dos olhos” do sistema, manifesta coragem, tanto dos organizadores e autores como de uma editora universitária, como é o caso da Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, em apresentar para a comunidade acadêmica um edital com finalidade específica, tornar públicas as experiências realizadas em institutos federais e, no caso especial desta obra, dar visibilidade à Educação Física.

A segunda vertente da coragem manifestada nesta obra é a coragem de trazer ao conhecimento de todos que a Educação deve ser uma prioridade de qualquer sociedade, ainda mais no Brasil, quando somos o tempo todo afrontados no exercício da profissão por aqueles que deveriam zelar por esta categoria profissional, nossos governantes, que viram a cara quando se fala em acesso a todos, direitos iguais, educação de qualidade, formação continuada, condições dignas de trabalho e tantos outros elementos necessários para atender às crianças, jovens e adultos deste país. O ato de escrever esta obra precisa ser reconhecido pela “coragem”!

O terceiro aspecto, porém não menos importante a registrar, é “Refletir sobre o fazer docente”!

Não há como desconsiderar o fato de que cada ação apresentada na obra foi idealizada, realizada, registrada e pode não ter se concreti-



zado da maneira como foi planejada, mas nem por isso os professores deixaram de idealizar novamente, realizar novamente e registrar novamente, num exercício constante de *reflectere*, verbo latim, que significa “voltar atrás”, ou seja, refletir!

Quando pensamos no que fizemos, quando voltamos atrás, no sentido de pensar no que fizemos, retomamos o ponto de partida para melhorar nossas práticas, nossas condutas, nossa vida!

O registro aqui realizado por cada um dos autores é o registro de suas *reflexões*, de sua *coragem* e do seu *lugar*! Experiências que, quando trocadas, agregam valor, conhecimento e a possibilidade de realizações futuras.

Por fim, encerro com um provérbio chinês que acunhei da obra do professor Mário Sérgio Cortella, *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*: “[...] se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas”<sup>1</sup>.

Troquem ideias, reflitam ideias, elas transformarão nossas práticas, nossas vidas, elas transformarão o mundo!

Boa leitura!

Evando Carlos Moreira

Professor da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso  
Cuiabá, MT, dezembro de 2020

---

1 São Paulo: Cortez, 1999, p. 158.

# Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>Apresentação .....</b>  | <b>11</b>  |
| <b>CAPÍTULO 01</b>   |            |
| <b>Notas para pensar a Educação Física nos institutos federais:<br/>reflexões e interfaces sobre as cinco regiões do Brasil .....</b>          | <b>14</b>  |
| Rodrigo de Oliveira Gomes<br>João Paulo dos Santos Oliveira<br>Ana Mariza Honorato da Silva<br>Larissa Beraldo Kawashima<br>Luciano de Almeida |            |
| <b>CAPÍTULO 02</b>   |            |
| <b>A experiência do PIBID Educação Física no IFSULDEMINAS<br/>e sua relação com o Ensino Médio .....</b>                                       | <b>39</b>  |
| Mateus Camargo Pereira<br>Arnaldo Leitão<br>Tuffy Felipe Brant   |            |
| <b>CAPÍTULO 03</b>   |            |
| <b>Ensaio de dança no Ensino Médio integrado do IFC Luzerna .....</b>  | <b>54</b>  |
| Humberto Luis de Cesaro  |            |
| <b>CAPÍTULO 04</b>   |            |
| <b>A tematização do esporte no Instituto Federal Farroupilha –<br/><i>campus</i> Santo Augusto .....</b>                                       | <b>71</b>  |
| Luciano de Almeida<br>Fabrício Döring Martins  |            |
| <b>CAPÍTULO 05</b>   |            |
| <b>A inclusão social de pessoas com deficiência como tema das<br/>aulas de Educação Física do IFMT .....</b>                                   | <b>92</b>  |
| Marcelo Gomes Alexandre<br>Larissa Beraldo Kawashima   |            |
| <b>CAPÍTULO 06</b>   |            |
| <b>Registros de aprendizagem da ginástica nas aulas<br/>de Educação Física: um relato de experiência .....</b>                                 | <b>109</b> |
| Elisângela Almeida Barbosa   |            |
| <b>CAPÍTULO 07</b>   |            |
| <b>Por um Ensino Médio antirracista: diálogos e práticas interdisciplinares<br/>entre Educação Física e Língua Portuguesa no IFCE .....</b>    | <b>124</b> |
| Klertianny Teixeira do Carmo<br>Marco Antonio Lima do Bonfim<br>Arliene Stephanie Menezes Pereira  |            |
| <b>CAPÍTULO 08</b>   |            |
| <b>Atividades aquáticas no Ensino Médio Integrado<br/>no Instituto Federal de Mato Grosso .....</b>  | <b>148</b> |
| Giulia Schauffert Gastão<br>Marcos Godoi   |            |

|   |     |
|---|-----|
| <b>CAPÍTULO 09</b><br><b>Dança e Educação Física escolar: experiências do trato didático-pedagógico do conteúdo <i>hip hop</i></b> .....  | 161 |
| Marcos Roberto So   |     |
| <b>CAPÍTULO 10</b><br><b>Vivenciando as artes marciais no Ensino Médio Integrado</b> .....  | 187 |
| Marcio Martins<br>Ronnie Fonseca Barbosa  |     |
| <b>CAPÍTULO 11</b><br><b>Xadrez: um conteúdo possível na Educação Física escolar</b> .....  | 200 |
| Elias Martins   |     |
| <b>CAPÍTULO 12</b><br><b>Olimpíada BLV - saúde, esporte e cultura: corpo e mente em movimento</b> .....   | 219 |
| Rogério Marques de Almeida<br>Anderson Augusto Ribeiro<br>Elias Martins   |     |
| <b>CAPÍTULO 13</b><br><b>Interdisciplinaridade e qualidade de vida em tempos de pandemia e isolamento social – a Educação Física em prol dos cuidados do corpo e da mente</b> ..... | 239 |
| Ana Paula Vasconcelos da Silva<br>Rafael José Triches Nunes<br>Renata Francisca Ferreira Lopes  |     |
| <b>CAPÍTULO 14</b><br><b>Educação Física, promoção da saúde e integração curricular: o engajamento do estudante no processo educativo no IFSP</b> .....                             | 254 |
| Daniel Teixeira Maldonado<br>Marina Kanthack Paccini Razzé  |     |
| <b>CAPÍTULO 15</b><br><b>Jogos, brinquedos e brincadeiras: conteúdos da cultura corporal de movimento no contexto do Ensino Médio integrado do IFMS</b> .....                       | 272 |
| Catia Silvana da Costa  |     |

# Apresentação

Esta obra é uma coletânea de textos resultantes de pesquisas, estudos e compartilhamento de experiências de práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais (IFs), a partir de práticas curriculares, práticas docentes e práticas docentes em tempos de pandemia.

A coletânea é composta por produções de professores pesquisadores da Rede Federal de Ensino das cinco regiões do Brasil. A primeira parte da obra reúne quatro capítulos sobre práticas curriculares na Educação Física no Ensino Médio Integrado. O capítulo 01 abre esta obra com “Notas para pensar a Educação Física nos Institutos Federais: reflexões e interfaces sobre as cinco regiões do Brasil”, de Rodrigo de Oliveira Gomes, João Paulo dos Santos Oliveira, Ana Mariza Honorato da Silva, Larissa Beraldo Kawashima e Luciano de Almeida, com o objetivo de refletir e analisar cinco narrativas de professores de Educação Física dos Institutos Federais localizados nas cinco regiões do Brasil pela dimensão de suas interfaces, buscando compreender a organização curricular da Educação Física nesses contextos.

O capítulo 02 aborda “A experiência do PIBID Educação Física no Ifsuldeminas e sua relação com o Ensino Médio”, dos professores Mateus Camargo Pereira, Arnaldo Leitão e Tuffy Felipe Brant, ao apresentar um breve balanço do subprojeto da Educação Física (2012-2018) e alguns impactos na formação docente.

O capítulo 03 intitula-se “Ensaio de Dança no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina do IFC Luzerna”, de Humberto Luis de Cesaro, relata a experiência de trabalhar com Dança nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado. E o capítulo 04, sobre “A tematização do esporte no Instituto Federal Farroupilha – *campus* Santo Augusto”, de Luciano de Almeida e Fabrício Döring Martins, apresenta algumas considerações que nos auxiliem a pensar no tratamento dado ao esporte na instituição escolar, sem a pretensão de fazer uma crítica com caráter de denúncia e/ou advogar contra o mesmo, apenas reconhecer as contradições, possibilidades e limites que cercam o tema, além de trazer para apreciação uma experiência

desenvolvida no *campus* Santo Augusto, do Instituto Federal Farroupilha, na cidade de Santo Augusto, RS.

A segunda parte da obra apresenta as práticas docentes realizadas por professores de Educação Física da Rede Federal de Ensino, num conjunto de sete capítulos. Assim, o capítulo 05 traz a temática sobre “A inclusão social de pessoas com deficiência como tema das aulas de Educação Física do IFMT”, de Marcelo Gomes Alexandre e Larissa Beraldo Kawashima, e o capítulo 06, da professora Elisangela Almeida Barbosa, apresenta as impressões de estudantes de um curso técnico integrado ao Ensino Médio do IFMT sobre a aprendizagem dos elementos da Ginástica nas aulas de Educação Física, com o texto “Registros de aprendizagem da Ginástica nas aulas de Educação Física: um relato de experiência”.

O depoimento de uma prática pedagógica antirracista e interdisciplinar entre áreas do conhecimento que se complementam e ampliam o aprendizado do educando e do educador, pautada na reflexão-ação sobre o racismo antinegro no esporte, é apresentado no capítulo 07, por Klertianny Teixeira do Carmo, Marco Antonio Lima do Bonfim e Arliene Stephanie Menezes Pereira, sob o título “Por um Ensino Médio antirracista: diálogos e práticas interdisciplinares entre Educação Física e Língua Portuguesa no IFCE”.

Uma experiência sobre “Atividades aquáticas no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Mato Grosso”, de autoria de Giulia Schauffert Gastão e Marcos Godoi, é retratada no capítulo 08. E, no capítulo 09, Marcos Roberto So nos apresenta ao texto “Dança e Educação Física escolar: experiências do trato didático-pedagógico do conteúdo *Hip Hop*”.

Para fechar a segunda parte desta obra, três experiências de professores do IFMT são relatadas nos capítulos 10, 11 e 12, respectivamente: “Vivenciando as artes márcias no Ensino Médio Integrado”, de Marcio Martins e Ronnie Fonseca Barbosa; “Xadrez: um conteúdo possível na Educação Física escolar”, Elias Martins; e “Olimpíada BLV – saúde, esporte e cultura: corpo e mente em movimento”, de Rogério Marques de Almeida, Anderson Augusto Ribeiro e Elias Martins.

Diante do desafio contemporâneo que envolve toda a nossa sociedade, a terceira parte desta obra apresenta relatos de práticas do-

centes desenvolvidas em tempos de pandemia, com três experiências pedagógicas a abordar o ensino remoto.

No capítulo 13, o texto “Interdisciplinaridade e qualidade de vida em tempos de pandemia e isolamento social – a Educação Física em prol dos cuidados do corpo e da mente, de Ana Paula Vasconcelos da Silva, Rafael José Triches Nunes e Renata Francisca Ferreira Lopes, apresenta possibilidades e caminhos escolhidos para prática(s) pedagógica(s) em meio à pandemia, num movimento de reflexão na e sobre a ação docente, de objetivos e perspectivas para o Ensino e para a Educação.

O capítulo 14 apresenta dois relatos de experiências vivenciados pelos autores Daniel Teixeira Maldonado e Marina Kanthack Paccini Razzé, intitulado “Educação Física, promoção da saúde e integração curricular: o engajamento do estudante no processo educativo no IFSP”.

Para finalizar, o capítulo 15 intitulado “Jogos, brinquedos e brincadeiras: conteúdos da cultura corporal de movimento no contexto do Ensino Médio Integrado do IFMS”, de Catia Silvana da Costa, relata a experiência desenvolvida no *campus* Jardim, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, com turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado durante a pandemia.

Esperamos que esta obra inspire outros de nós, professores e pesquisadores da Educação Física escolar, a planejar, desenvolver e avaliar experiências de ensino-aprendizagem que contribuam para a construção de Educação e Educação Física de qualidade e significativas para nossos estudantes. Que o conjunto de textos apresentados nesta coletânea colabore também para a compreensão de práticas docentes que buscam contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, com autonomia, coragem e ousadia para escolher suas próprias práticas corporais ao longo de suas vidas.

Boa leitura!

Os organizadores

# Notas para pensar a Educação Física nos institutos federais: reflexões e interfaces sobre as cinco regiões do Brasil

Rodrigo de Oliveira Gomes  
João Paulo dos Santos Oliveira  
Ana Mariza Honorato da Silva  
Larissa Beraldo Kawashima  
Luciano de Almeida

Este capítulo tem por objetivo refletir e analisar, de forma introdutória, cinco narrativas de professores de Educação Física dos Institutos Federais localizados nas cinco regiões do Brasil pela dimensão de suas interfaces. De forma específica buscamos compreender a organização curricular da Educação Física nesses ambientes. A ideia surgiu de um coletivo de professores envolvido na construção de uma plataforma digital colaborativa<sup>2</sup> que tem disponibilizado materiais da disciplina em ações de ensino, extensão e pesquisa. Temos nos debruçado sobre reflexões para compreender a Educação Física Escolar no cotidiano e a estrutura social, política, econômica e cultural dos Institutos Federais.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são instituições de caráter híbrido, ou seja, apresentam possibilidades de formação em cursos técnicos (integrados, concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio), formação superior (tecnólogo, bacharelado e licenciatura) e pós-graduação (*lato e stricto sensu*) em diferentes áreas do conhecimento. Essa polivalência apresenta peculiaridades distintas de outras instituições educativas para os diferentes campos do conhecimento. Dentre estes campos se encontra a Educação Física que necessita tratar de suas especificidades relativas às manifestações culturais sobre as práticas corporais, além de promover a integração para com a educação profissional.

---

2 Plataforma colaborativa A Educação Física nos Institutos Federais, endereço eletrônico: <https://aedfnosifs.com.br/>.

Neste contexto, nossa investigação está marcada pela necessidade de buscar, mesmo que de forma inicial, respostas sobre a inserção, os enfrentamentos e a organização curricular da disciplina de Educação Física nos diferentes Institutos Federais do Brasil, sob a lógica do modelo institucional<sup>3</sup> constituído a partir de 2008. Existem poucos estudos sobre esta realidade, com destaques para Silva (2014); Silva *et al.* (2016) e Gasparotto e Navarro (2017). Estes estudos possuem relevância em seus tempos e espaços de investigação, porém não tratam das correlações entre distintas realidades brasileiras. Isso potencializa nossas ações e demonstra um forte engajamento para ampliarmos tal discussão dentro dos Institutos Federais.

Por esta decisão metodológica estabelecemos a reflexão, o debate e as interfaces entre os seguintes sujeitos e *campi* dos Institutos Federais: Professora Ana Mariza Honorato da Silva (IFTO *campus* Paraíso); Professor João Paulo dos Santos Oliveira (IFPE *campus* Garanhuns); Professora Larissa Beraldo Kawashima (IFMT *campus* Cuiabá); Professor Rodrigo de Oliveira Gomes (IFMG *campus* Congonhas) e Professor Luciano de Almeida (IFFar *campus* Santo Augusto). É importante destacar que seguimos a lógica das narrativas como instrumento de análise e neste capítulo realizamos apontamentos como notas iniciais que serão desdobradas em estudos futuros.

Ao nos apropriarmos das narrativas docentes como uma ferramenta analítica concordamos com Prado e Damasceno (2007) que este é um movimento legítimo para que tais sujeitos apresentem seus saberes, representações, angústias, anseios e enfrentamentos cotidianos na possibilidade da troca, da significação e de dar sentido às experiências pedagógicas. Instrumentalizamos nosso recorte através da técnica de “entrevista narrativa” que, de acordo com Souza e Cabral (2015), estimula o interlocutor a narrar fatos de sua vida a partir de questões específicas, mas conservando ele próprio a fruição da narrativa.

Neste sentido, a estrutura do capítulo foi organizada em quatro partes. A primeira é composta pela introdução que apresenta o contexto da investigação, a justificativa, os objetivos e as ferramentas metodológicas. A segunda é constituída pela síntese sobre os ordena-

---

3 Tal modelo estabelece a construção de proposta pedagógica que permite o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanístico e aqueles relacionados ao trabalho (BRASIL/MEC, 2008).



mentos relativos à Educação Física nos IFs (texto) em relação à prática pedagógica docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT (contexto e os sujeitos). A terceira elenca as interfaces e narrativas sobre a organização curricular da Educação Física nas cinco experiências analisadas. Por fim, organizamos considerações parciais a partir de alguns apontamentos, contribuições e aberturas para problematizações futuras.

## O texto, o contexto e os sujeitos da Educação Física no EBTT

No ano de 2019, a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, completou seus 110 anos de constituição, passando por diferentes momentos históricos que marcaram suas concepções, diretrizes e reformulações. Podemos destacar nesse período, a criação das 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”, no ano de 1909; o surgimento das escolas técnicas federais, em 1959; e a organização do modelo que hoje denominamos como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que teve seu marco de criação amparado pela lei nº 11.892, no ano de 2008.

Desde então, novas unidades e *campi* foram implantados expandindo a rede federal em todo o território nacional. Atualmente, os Institutos Federais são constituídos por 38 reitorias distribuídas nas cinco regiões do Brasil, com 599 *campi*, 10.243 cursos técnicos e 2048 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha<sup>4</sup> referentes ao ano de 2019. Apesar da longa trajetória da rede federal, os Institutos Federais têm pouco mais de 11 anos de atividades. Buscam (re)construir a identidade institucional por apresentarem peculiaridades distintas das demais instituições de ensino no Brasil, em suas diversas formas e modalidades.

Em meio a esse cenário de mudanças se insere a Educação Física, que também tem buscado constituir uma identidade enquanto campo de tematização nos IFs. Ampliar o debate em torno da pluralidade de manifestações culturais relacionadas às práticas corporais e estabelecer os vínculos necessários com as intencionalidades pedagógicas em uma disciplina escolar podem contribuir de maneira significativa

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 01 jul. 2020.

com essa tarefa em uma perspectiva mais ampla para com a formação humana. Levando em conta a territorialidade e a necessidade de dar voz aos sujeitos em distintas realidades, apresentamos cinco *campi* das diferentes regiões do Brasil.

Da Região Norte investigamos o *campus* Paraíso do Instituto do Tocantins (IFTO). Antiga Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Palmas, originou-se da federalização do CEFET Paraíso, em 05 de novembro de 2007, acompanhado pela Fase I do Projeto de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Sua implantação buscou atender as reivindicações do setor produtivo e da sociedade local, considerando a carência de cursos superiores na região, passando a atender 14 cidades circunvizinhas. Atualmente, o *campus* oferece os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Meio Ambiente, Agroindústria e Informática, superior de licenciatura em Matemática e Ciências com habilitação em Química, bacharelado em Administração e Sistema de Informação, tecnólogo em Alimentos e Gestão da Tecnologia da Informação.

Da Região Nordeste apresentamos o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), instituição cuja origem remete à antiga escola de artífices do estado, fundada em 1909. Constituído por 16 *campi* entre as cidades de Recife (Reitoria) e Afogados da Ingazeira, além de 11 polos descentralizados por todo o estado. O IFPE oferece 54 cursos que atendem mais de 17 mil estudantes nos níveis médio e superior, além dos cursos de formação *lato* e *stricto sensu*.

O *campus* Garanhuns oferta cursos técnicos em Meio Ambiente, Eletroeletrônica e Informática (integrado e subsequente ao Ensino Médio), além dos cursos superiores de Análise de Desenvolvimento de Sistemas e Engenharia Elétrica, bem como especializações em Linguagens e Práticas Sociais e Inovação e Desenvolvimento de *Software* para *Web* e Dispositivos Móveis.

Da Região Centro-Oeste, o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), oriundo dos antigos CEFET Cuiabá e Escola Agrotécnica de Cáceres, possui 19 *campi* em funcionamento. O *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva foi criado em 1909, então chamado Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso; passou por diversas mudanças de nomenclatura até a integração dos CEFETs aos Institutos Federais em 2008. Atualmente, oferece 26 cursos de Educação Profissional, Técnica

e Tecnológica, sendo seis de graduação (Tecnólogo), cinco bacharelados, uma licenciatura, quatro técnicos de Nível Técnico (modalidade subsequente), sete de Nível Técnico (modalidade Integrado) e dois de Pós-Graduação *stricto sensu* nível de Mestrado.

Da Região Sudeste apresentamos o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Atualmente, o IFMG é composto por 18 *campi*, instalados em regiões estratégicas do estado de Minas Gerais e vinculados a uma reitoria sediada em Belo Horizonte. O *campus* Congonhas inicialmente surgiu como uma Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) vinculado ao antigo CEFET Ouro Preto, em 2006. A partir de 2008 tomou autonomia como *campus* avançado e hoje se apresenta em fase de consolidação. Possui cursos técnicos em Edificações, Mecânica e Mineração nas modalidades integrado e subsequente. Além disso, oferta também os cursos superiores: licenciatura em Física, licenciatura em Letras, bacharelado em Engenharia Mecânica e bacharelado em Engenharia de Produção.

A Região Sul é representada neste estudo pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *campus* Santo Augusto, que iniciou suas atividades no ano de 2008 como uma Unidade Descentralizada (UNED) do CEFET Bento Gonçalves e, no mesmo ano, com a regulamentação da criação dos Institutos Federais, passou a constituir-se como um *campus* pertencente ao Instituto Federal Farroupilha, juntamente com outros nove *campi*, um *campus* avançado, Polos EAD e Centros de Referência, com sua reitoria sediada pela cidade Santa Maria. Atualmente o *campus* oferece os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, nas áreas de Administração, Agropecuária, Alimentos e Informática, e em Agroindústria na modalidade EJA/EPT (Proeja). Também oferta cursos superiores de bacharelado em Administração e Agronomia, licenciatura em Ciências Biológicas e em Computação; tecnologia em Gestão de Agronegócio e Alimentos.

Ao verificarmos o histórico e a constituição dos cinco *campi* percebemos que o desenho da política educacional possibilitou a existência das autarquias por características como: interiorização das escolas federais; aumento da capacidade do Estado em ofertar cursos profissionalizantes de acordo com os arranjos produtivos locais; organização educacional híbrida com cursos em diferentes níveis de formação profissional. A Educação Física aparece como uma das disciplinas pro-

pedêuticas que necessitam articular-se aos currículos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Nas distintas realidades dialoga com atmosferas departamentais específicas, a partir de visões de mundo complexas que impactam as possibilidades do ensino-aprendizagem.

Para aprofundarmos o assunto acerca da realidade da Educação Física nos Institutos Federais, pesquisas como as de Cunha (2012), Silva (2014) e Mesquita Junior (2014) estabeleceram panoramas necessários para confrontar nossas realidades a partir de contextos históricos com potencial reflexivo. A pesquisa de Cunha (2012) investigou o percurso da Educação Física no IFSC *campus* São José, por meio de análise documental.

De maneira geral o autor possibilitou as seguintes constatações: o *campus* São José vem de uma tradição esportivista das aulas de Educação Física. Na década de 1980, ainda aplicava um modelo de classes separadas por gênero e em turno oposto às demais disciplinas. A partir de 1991, o modelo esportivista foi questionado por professores oriundos de uma formação pedagógica marxista. Foi proposto pensar a disciplina não exclusivamente por sua prática, mas uma prática de reflexão sobre as práticas. As turmas passaram a ser compostas por ambos os gêneros em aula e foi contabilizada carga horária teórica no currículo da disciplina. Somente em 2001 as aulas passaram a ser ofertadas no mesmo turno que os demais componentes curriculares.

Em outro estudo, sobre a história da Educação Física no IFRS, nos *campi* Bento Gonçalves, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão, Silva (2014) destacou que nas décadas de 1960 e 1970, o modelo esportivista de Educação Física migrou das escolas propedêuticas para as escolas profissionalizantes. Houve um efeito rebote, no qual o esporte esteve centralizado como conteúdo prático e normatizado como utilidade. Este modelo perdurou até início dos anos 2000.

Nos quatro *campi* mencionados aconteceram modificações curriculares que tentavam romper com o modelo esportivista, tornando a disciplina mais teórica e com conteúdos voltados para o cuidado com a saúde do trabalhador (surgiram novos paradigmas educacionais vinculados à ideia de cuidados com o corpo).

Mesquita Junior (2014) realizou um estudo sobre a identidade pedagógica e curricular da Educação Física e sua legitimidade no

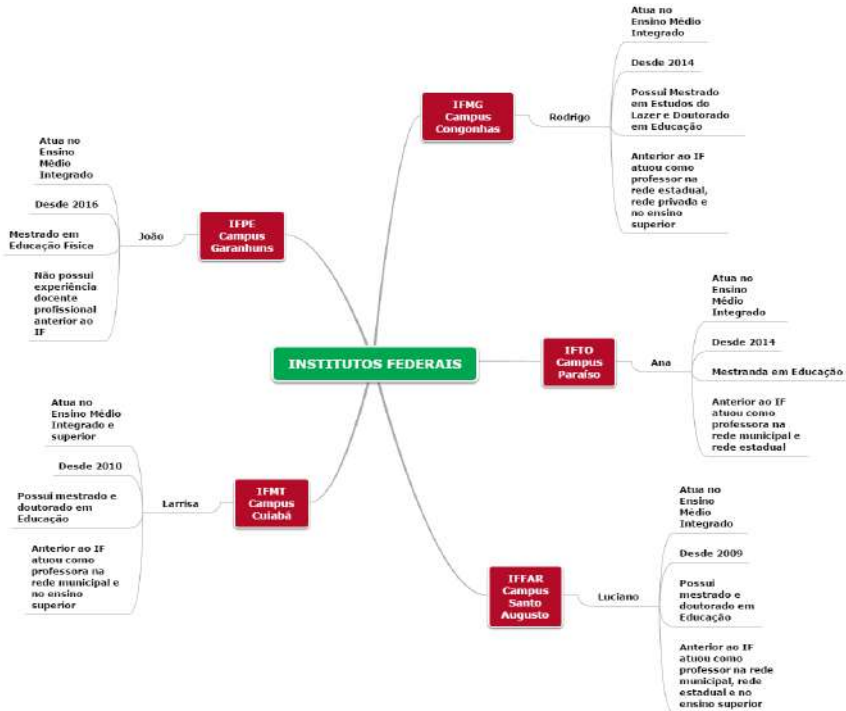
âmbito do Instituto Federal Catarinense. De acordo com o autor a prática pedagógica dos professores de Educação Física estava sustentada basicamente por duas perspectivas curriculares: uma “tradicional”, focalizada na ação prescritiva com vistas ao rendimento individual, e a outra desenvolvida por ações pedagógicas com enfoque mais crítico (a disciplina aplicada como relação teoria/prática). Para o autor o reconhecimento social da Educação Física como disciplina curricular ainda não estava consolidado pela comunidade escolar.

Essas três pesquisas mostram características comuns sobre a construção da identidade da Educação Física como disciplina nos Institutos Federais. Tais cenários não estão isolados ou deslocados de nossas realidades. Existem momentos, em nossas narrativas, que expomos questões semelhantes sobre os desafios e enfrentamentos cotidianos da Educação Física em cada um de nossos IFs. Compreendemos que como disciplina ela foi institucionalizada a partir de práticas hegemônicas ligadas ao esporte e à aptidão física, porém sua essencialidade transcende tais conteúdos. Atualmente, pensar a disciplina sem considerar a variada e complexa paleta cultural de práticas corporais é negligenciar aos estudantes vivências, experiências, debates e reflexões sobre manifestações inerentes às suas vidas. Desta maneira, organizamos abaixo um mapa mental (figura 1) que apresenta os sujeitos das narrativas entre o texto e contexto da Educação Física no EBTT demonstrando elementos identificadores que facilitaram nossas análises. Ao analisar o mapa percebemos que nosso perfil se aproxima em pontos importantes do debate. Hipoteticamente intuimos que tais pontos geram impactos na forma e no conteúdo de nossas aulas, uma vez que nos constituímos historicamente através das inúmeras experiências pessoais e profissionais cotidianas. O primeiro ponto de percepção tem relação com a formação continuada. Todos narramos a busca por cursos de pós-graduação vinculados ao campo de estudos da Educação, mesmo os que ingressaram em programas vinculados à Educação Física ou ao Lazer, necessariamente discutiram aspectos do campo da Educação em suas pesquisas.

O segundo ponto diz respeito à nossa atuação professoral dentro e fora dos IFs. A maioria tem mais de cinco anos de atuação na rede federal, prioritariamente desenvolvendo programas, aulas e projetos para o Ensino Médio Integrado ao Técnico. A maioria possui histórias

pregressas de trabalho docente em outros espaços escolares. Por meio das narrativas relatamos experiências no âmbito privado e público (redes municipais e estaduais), em diferentes níveis de escolarização (do infantil ao superior). Compreendemos que a acumulação de experiências pregressas vinculadas aos processos de escolarização possibilitou atuar nos IFs de forma mais dialógica e reflexiva.

**Figura 01:** Mapa conceitual – os sujeitos das narrativas docentes



Fonte: Dados coletados das narrativas docentes.

O terceiro ponto corresponde à geopolítica do conhecimento, ou seja, nos localizamos em instituições federais que foram interiorizadas. Das cinco realidades apenas o IFMT *campus* Cuiabá está fora deste aspecto. Pensar a interiorização dos Institutos Federais e os impactos na produção de conhecimentos tem relação com as possibilidades políticas organizacionais. Nossas realidades têm permitido construir novas formas de pensar a Educação Física, a partir da materialidade e do esforço em compreender a regionalidade e as necessidades das comunidades que nos cercam. Isso gera novos paradigmas sobre a

escolarização da Educação Física nos IFs, pois apesar das inúmeras possibilidades, a legitimação da Educação Física como uma disciplina hierarquicamente significativa depende mais da construção individual e coletiva dos professores que do reconhecimento via políticas institucionais.

Todos os aspectos trazidos ao longo desta primeira categoria dão o pano de fundo para que haja compreensão sobre as interfaces que apresentaremos a seguir. É importante destacar que nossa intenção não foi esvaziar toda a problemática sobre a legitimidade e organização da Educação Física nos IFs. Pelo contrário, nossa ideia foi estabelecer primeiras impressões na expectativa por mapear nossas realidades. Na próxima categoria apresentaremos notas iniciais sobre a organização curricular da Educação Física nas cinco realidades estudadas a partir dos códigos e indexadores que surgiram da análise de conteúdo das narrativas.

## **Narrativas e interfaces da Educação Física nos Institutos Federais**

Para iniciarmos as discussões desta seção é importante destacar que, ao examinarmos as narrativas, compreendemos a necessidade do debate sobre dois códigos analíticos em notas breves e reflexivas. O primeiro teve como indexador a organização curricular da Educação Física ao longo do Ensino Médio Integrado. Nele, conseguimos perceber a disciplina Educação Física a partir de um *modus operandi* comum: a dimensão da cultura. O segundo código aponta para a discussão sobre a seleção curricular. É importante destacar que neste aspecto as temáticas como território, poder e relações de força surgiram como nuances argumentativas que serão aprofundadas em estudos futuros. Discutiremos cada um destes pontos a partir das relações dos sujeitos com suas práticas e à luz dos referenciais epistemológicos mais críticos do campo de produção de conhecimentos da Educação Física brasileira.

Desta maneira, importa destacar que o processo de seleção e organização constituem, segundo Souza Júnior (2007; 2009), um movimento importante da pedagogização dos conhecimentos gerais em saberes escolares. Na seleção, se expressam opções que transitam em torno de diferentes gêneses e fontes em um processo de escolhas que partem da cultura geral para dentro da escola. No contexto da organização,

os saberes selecionados adquirem determinadas tipologias, arranjos e disposições em virtude de determinadas circunstâncias. De acordo com o autor o processo de seleção está intimamente relacionado com a adoção de fontes documentais, que expressam a assunção de teorias e legitimações pedagógicas.

Observando as cinco realidades apresentadas neste capítulo, percebemos a ausência de uma proposição curricular em nível institucional, que poderia servir como fonte ou elemento comum para alçar uma política educacional mais abrangente em cada IF. Em face desta situação, cada um de nós tem utilizado fontes alternativas visando a criar condições para a superação desta lacuna. Abaixo, confeccionamos um quadro que aponta como cada professor tem acionado documentos, autores e referências no processo de organização curricular da Educação Física em seus respectivos *campi*.

**Quadro 1** – Organização curricular nos IFs:

| ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM NÍVEL INSTITUCIONAL |   |   |
|---|---|---|
| Locus   | Possui organização curricular em nível institucional? | Fontes que subsidiam a teorização pedagógica para a organização curricular em face da não existência de um documento unificado pela instituição |
| IFMG  | Não possui  | PPC dos cursos; PCN (BRASIL, 1998); Coletivo de Autores (1992); VAGO (1996); CAPARROZ (1997); BRACHT (2002)                                     |
| IFMT  | Não possui  | PPC dos cursos; PCN (BRASIL, 1998); Darido e Rangel (2005); Paes (2002); BNCC (2017)  |
| IFFar   | Não possui  | PPC dos cursos; BNCC (2016); González e Fensterseifer (2010); Gonzalez e Fraga (2009)   |
| IFTO  | Não possui  | PPC dos cursos; PCN (BRASIL, 1998); Neira (2009, 2011, 2017, 2018)  |
| IFPE  | Não possui  | Propostas curriculares estaduais (PERNAMBUCO, 2010, 2013); Coletivo de Autores (2014); González e Bracht (2012)                                 |

Fonte: Dados coletados das narrativas docentes.

Ao analisarmos o quadro 1 e observarmos as fontes utilizadas pelo nosso grupo, foi possível percebermos a recorrência ao uso de documentos curriculares estaduais (PERNAMBUCO, 2010, 2013; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009), federais, como os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2016, 2017) e de pesquisas de autores do campo da Educação



Física, cuja problemática central transita pela escola como espaço de investigação e produção do conhecimento (BRACHT, 2002; CAPARROZ, 1997; DARIDO; RANGEL 2005; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; GONZALEZ; FRAGA, 2009; NEIRA, 2009, 2011, 2017, 2018; VAGO, 1996).

Ao visualizarmos tais fontes e pensá-las à luz das interpretações sobre nossas narrativas, percebemos que, em diferentes perspectivas, apontam para teorias pedagógicas que amparam as práticas corporais inerentes ao objeto de conhecimento da Educação Física, como objeto da cultura (cultura corporal, cultura corporal de movimento, estudos culturais da Educação Física), ou seja, o *modus operandi* que está inter cruzado nas intencionalidades docentes ao selecionar e organizar o currículo da Educação Física para os estudantes do Ensino Médio Integrado está alicerçado na dimensão cultural dos processos educativos.

*[...] tais teorias não negam a apropriação dos esportes e atividades físicas nas aulas de Educação Física, portanto estão contemplados autores que contribuíram de forma mais técnica e funcional à produção de conhecimentos acerca dos esportes. A ideia foi ressignificar as experiências e tratá-las de forma mais reflexiva, dialógica e analítica (Rodrigo).*

*Nossa última versão (provisória) da proposta contempla, a nosso ver, dois aspectos fundamentais para a configuração de uma organização curricular: a) a ideia de identificar o campo de conhecimentos particulares que justificam a pertinência da Educação Física enquanto disciplina escolar; b) os conhecimentos culturais dos quais a Educação Física se apropria (se ocupa) e o tratamento dado aos mesmos na instituição escolar, que guardam especificidades diferentes de outros espaços sociais (Luciano).*

*Tenho ensaiado a abordagem da Educação Física tomando como referência a abordagem da Cultura Corporal, compreendendo a Educação Física como uma disciplina que pedagogiza os temas inerentes às práticas corporais a partir dos eixos jogo, luta, dança ginástica e esporte em interface com as contradições e dilemas da prática social, com debates emergente sobre as relações de gênero, saúde, exclusão social e outras (João).*

*As teorias utilizadas convergem para a sistematização dos conteúdos da Educação Física a partir da cultura corporal de movimento, dialogando-os com temas de relevância social como violência, gênero, inclusão social, questões raciais, entre outros (Larissa).*

*[...] a necessidade de situar a Educação Física ante a formação humana integral, pressuposto da educação profissional, vem sendo influenciada pelos estudos na área educação/trabalho e do currículo cultural, assim, desde de 2018 passo a compreender as práticas corporais como artefato da cultura, que é meio para formação do sujeito com valores solidários e democráticos, sendo papel da escola ampliar as possibilidades de vivência, compreensão, reflexão e apropriação das diversas possibilidades da cultura corporal (Ana Mariza).*

Ao apreender tais trechos e contemplá-los pela lógica das produções e pesquisas de Valter Bracht (2011), constatamos que a compreensão da cultura como eixo central das teorizações da Educação Física torna-se importante por se constituir como aquela que melhor expressa a ressignificação que desnaturaliza e historiciza as práticas corporais (BRACHT, 2011). Para o autor, o campo da Educação Física, muitas vezes, esteve e ainda está relegado ao que é “natural”. O corpo como objeto de estudos das ciências da natureza que se ancora em paradigmas mais positivistas do saber-fazer. Concordamos com Bracht (2011) ao entender que:

*[...] nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados. Uma das consequências é ver as atividades físicas ou as práticas corporais [...] como construções históricas, portanto não mera consequência da ordem natural, com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelo homem (p. 101, destaques dos autores).*

Neste sentido, reconhecemos que legitimar a cultura como objeto da Educação Física, da e na escola, implica o exercício de superar uma

negação estéril ao desporto ou às dimensões corporais, fisiológicas e anatômicas. Do contrário, traz como condicionante pensarmos estas e outras temáticas mediante o exercício de historicização, que dota à Educação Física um caráter de ressignificação dos seus temas como constructos sociais, cuja constituição transita entre aquilo que a humanidade produziu e as relações cotidianas, complexas e contraditórias. É importante contextualizar a comunidade escolar e perceber que os estudantes mantêm relações dialógicas aos temas e às categorias que deles subjazem.

Em relação à organização e seleção do currículo da Educação Física nas distintas realidades, de forma expressa, percebemos a existência de um indexador comum essencial para nosso debate. Nele se evidenciam os arranjos e as disposições que atribuímos ao conhecimento selecionado durante o planejamento pedagógico. Nomeamos tal indexador como “circunstâncias”. Concordamos com Souza Júnior (2007; 2009) que essas circunstâncias, embora não sejam estáticas, expressam similaridades mesmo quando observamos diferentes contextos do lugar da Educação Física na escola.

No caso das realidades constituintes da nossa narrativa, uma primeira circunstância definidora dos princípios de hierarquização do conhecimento se refere à formação com a qual os estudantes adentram os IFs. Nestes casos, compreendemos que nos encontramos em diferentes mecanismos para adaptar os conteúdos aos tempos pedagógicos das instituições e dos estudantes de diferentes maneiras. Abaixo destacamos alguns trechos de nossas narrativas que corroboram com tais constatações:

*Na primeira série identificamos a necessidade de contextualizar historicamente e socialmente a Educação Física como disciplina em suas relações com os campos da educação, do lazer, do esporte e da saúde. Além disso, percebemos que os estudantes não congregam conhecimentos aprofundados em suas vivências do ensino fundamental. Neste sentido, buscamos construir considerações que ampliem os entendimentos acerca do corpo, das práticas físicas, do lugar da Educação Física na escola e das possibilidades em ensino, pesquisa e extensão que o IFMG oferece ao longo do ensino médio (Rodrigo).*

*Os conteúdos dispostos nas ementas dos cursos são organizados de forma a não se repetirem no decorrer dos três anos, buscando um aprofundamento desses conhecimentos, partindo do que é “conhecido” dos alunos para o que é “menos conhecido”, ou seja, levando em consideração seus conhecimentos prévios do ensino fundamental, que são ainda pouco diversificados e limitados ao “quarteto fantástico” (vôlei, basquete, handebol e voleibol) e a aulas majoritariamente práticas. Desta forma, o 1º ano é o momento de desconstrução das concepções de Educação Física dos alunos e ampliação dos conceitos e experiências corporais; no 2º e 3º anos são introduzidos novos conteúdos, com diversificação e aprofundamento das discussões e experiências (Larissa).*

*Quando tratamos da organização do conhecimento, precisamos estar atentos tanto ao ciclo de escolarização quanto ao da aprendizagem de cada turma/estudante. Isso implica reconhecermos que, embora o ciclo de escolarização do Ensino Médio traga como prerrogativa o estabelecimento de regularidades científicas com vistas ao aprofundamento dos debates que foram apreendidos, ampliados e consolidados no Ensino Fundamental, em determinados contextos, os estudantes não chegam ao Ensino Médio conseguindo estabelecer quais as regularidades que constituem cada um dos temas (João).*

*É realizado um mapeamento em cada ano/série, como o objetivo de identificar elementos do universo corporal e cultural do aluno (principalmente nas 1ª séries dada a heterogeneidade de vivências na Educação Física escolar), sua percepção do corpo, das práticas corporais enquanto artefato da cultura pertencente a diferentes grupos sociais, objeto de consumo e meio de lazer (discussões aprofundadas nas 2ª e 3ª séries). Desta forma busca-se organizar o currículo de forma a ampliar as vivências das práticas corporais, sua leitura/ressignificação/aprofundamento e ampliação dos saberes da cultura corporal (Ana).*

No caso da realidade trazida pelo Professor Luciano, que se aproxima dos demais professores, que separam o primeiro ano letivo para o desenvolvimento dos conhecimentos basilares das práticas corporais e, ao longo das demais séries realizam aprofundamentos, evidencia-se o uso da primeira unidade de cada ano letivo com a finalidade de criar “introduções” às práticas corporais, da seguinte forma:

*Na primeira unidade didática – introdução à Educação Física I, são destinadas dez aulas com o objetivo de: identificar através de diagnóstico, a percepção dos alunos acerca das práticas corporais que caracterizam a Educação Física e suas experiências com a mesma no ensino fundamental; contextualizar brevemente a Educação Física em seus diferentes momentos históricos; abordar os conceitos referentes à cultura corporal de movimento, os diferentes “tipos” de saberes, as dimensões sociais do esporte e; apresentar detalhadamente a organização da proposta para o ano letivo e breve abordagem acerca do desenvolvimento da mesma nos segundos e terceiros anos; por fim, realizar o Seminário de Classificação dos Esportes. Na segunda e na terceira Introdução à Educação Física, são destinadas duas aulas em cada unidade (e série), para identificar os limites da organização curricular desenvolvida no ano anterior, apresentando as possibilidades de recuperação de temas/ conteúdos que não foram abordados; retomar alguns conceitos referentes às práticas corporais e suas formas de abordagem e; apresentar a organização curricular proposta para o ano letivo (Luciano).*

Existe, por parte do Professor Luciano, um movimento de retroalimentar as discussões para fixação dos conceitos estudados nos anos anteriores. A lógica permite ampliar as reflexões sobre a organização curricular perante professores e alunos.

Uma segunda expressão das circunstâncias para a organização dos conteúdos entre os professores evidenciou uma importante relação com as condições apresentadas para o trabalho pedagógico, tanto no que se refere aos diferentes contextos das relações estabelecidas com o *locus* de trabalho, quanto em relação às contradições postas por diferentes olhares em torno da Educação Física.

*O enfrentamento travado no campus Paraíso passa pela conquista de espaço na formação do aluno e, conseqüentemente, a desconstrução da visão esportivizada da área. [...] as limitações e desafios, podem ser evidenciado na organização curricular da disciplina proposta no PPCs de cursos, sendo implícito a hegemonia do conteúdo esporte nos três anos do Ensino Médio e a oferta semestral da disciplina, o que minimiza o espaço para o trabalho dos outros elementos da cultura corporal. [...] É importante ressaltar que a distribuição das turmas a serem atendidas, por algumas vezes sofre modificações, pois é uma definição entre os dois professores do campus ao início de cada ano letivo, e quando isto ocorre há uma ruptura na forma de ensinar, pois nos orientamos por diferentes concepções de ensino, o que não ocorreria se tivesse um documento em que explicita-se a concepção de ensino do campus, ou melhor, deixasse claro qual ser humano queremos formar (Ana).*

*O IFMT campus Cuiabá tem duas organizações curriculares: uma em formato de “modalidades esportivas”, ou seja, é disponibilizado aos alunos uma lista de modalidades esportivas que poderiam se matricular e cursá-las no decorrer do ano letivo, atendendo cinco cursos; a outra organização curricular atende dois cursos, em que a Educação Física tem conteúdos específicos para cada ano de ensino – é neste segundo contexto em que me insiro. O campus Cuiabá tem uma tradição da Educação Física arraigada nas aulas por “modalidades” e na oferta de treinamentos esportivos, tanto pela relação histórica com o esporte e os jogos dos institutos federais (e anteriormente jogos do CEFETs), quanto pela prática pedagógica dos professores que já atuam no campus, com concepções voltadas para o esportivismo e centradas em aulas práticas. Ao me remover para este campus tive que lidar com essa tradição e promover a mudança da organização dessas aulas de Educação Física, já que tenho concepções pedagógicas diferentes das estabelecidas nesse contexto, promovendo o embate entre a “tradição” x “novo” (Larissa).*

*Percebo o IFMG campus Congonhas como um espaço institucional pouco contaminado por regras rígidas e cristalizadas do ponto de vista dos processos e crenças educacionais. Digo isto por vivenciar o cotidiano a partir da liberdade de construir o currículo para a Educação Física, sem cair em muitos embates ideológicos ou hierarquias disciplinares. [...] Compreendo que isto se deu e se dá pela geopolítica do conhecimento dentro da instituição. O campus é relativamente novo, com apenas 12 anos de atividades. Está localizado em uma cidade do interior e circunstanciado por uma comunidade escolar que vive admirada pelas possibilidades de ascensão social e cultural que o instituto oferece. [...] Pude imprimir no currículo da Educação Física características mais plurais e conteúdos mais diversificados, uma vez que minha formação a nível de pós-graduação se deu no âmbito da cultura, do lazer e da educação. A proposta foi bem recebida pela área pedagógica do campus e encaminhada sem obstruções pelas coordenações de curso e diretoria de ensino (Rodrigo).*

*Desde que cheguei ao campus no qual atuo, tenho enfrentado alguns limites. O principal deles diz respeito à dificuldade inerente à falta de um espaço adequado para as aulas, que acontecem nos terrenos do campus e, atualmente, em uma sala que foi cedida, após três anos de negociações com a gestão do campus que, apesar desta situação, sempre acolheu minhas solicitações de forma respeitosa e propositiva. Para além disso, reconheço que existem enfrentamentos em outras frentes. A primeira diz respeito às diferentes concepções de Educação Física partilhadas pelos docentes do campus, o que não permite ao estudante uma visão de continuidade e ampliação de referências nos estudos da disciplina. Em outro plano, por mais que eu me movimente e procure atribuir à disciplina um caráter de compreensão ampliada, de natureza científica, eu ainda me vejo na condição de quem precisa provar isso. Por mais que eu possa dominar determinados conhecimentos para além da Educação Física, não me vejo convidado para participar de espaços de discussão. E, quando me proponho a promovê-los, a adesão é restrita a professores e professoras que são meus amigos e acompanham o meu trabalho mais de perto (João).*

*Como fui o primeiro professor de Educação Física do campus e continuo até a presente data, minha trajetória docente na Educação Profissional e Tecnológica se confunde com a própria história do campus Santo Augusto. Nesse período é possível destacar vários desafios enfrentados, como: o de estruturar uma organização curricular sem uma referência institucional anterior; a reconstrução do imaginário dos alunos e dos colegas acerca da Educação Física; hierarquização das disciplinas (propedêuticas e técnicas); a falta de estrutura física que me levaram a realizar algumas aulas “práticas” no estacionamento do campus (chão batido/terra vermelha) e a locação de espaço fora do campus para as aulas de Educação Física até a construção do nosso ginásio de esportes (quadra poliesportiva; sala de musculação; sala de lutas e dança, sala de professores de Educação Física). Posso dizer que sempre tive autonomia para tomar decisões referentes às questões ligadas à Educação Física no campus em seus diferentes âmbitos (ensino, pesquisa e extensão), algo que tem potencializado a reconstrução do imaginário da comunidade escolar acerca do lugar do nosso campo de tematização no campus Santo Augusto (Luciano).*

Analisando o conjunto de circunstâncias que as distintas configurações de realidade trouxeram, pudemos perceber que nosso grupo apresenta diferentes configurações circunstanciais para pensarmos a cultura escolar estabelecida. No âmbito destas configurações, percebemos que a criação de condições minimamente ideais ao trabalho pedagógico esteve ligada ao pioneirismo – caso do Professor Luciano – e às oportunidades para a realização de um trabalho que compreenda a Educação Física em uma perspectiva de isonomia em relação às demais disciplinas na escola – caso do Professor Rodrigo.

No entanto, os professores João, Ana e Larissa expressaram uma relação de tensionamento em contextos que transitam entre a necessidade de superação de culturas escolares endógenas à Educação Física e às relações com o próprio *campus* no qual estão inseridos. No seio destas contradições e tensionamentos está a superação da tradição inerente a uma visão de Educação Física esportivista, no caso da Professora Larissa, e a uma cultura que desacredita o lugar



da Educação Física na escola, retratando o estabelecimento de um lugar menos privilegiado no fazer pedagógico, que reproduz uma visão de descrédito aos componentes curriculares vinculados ao fazer corporal (SOUZA JÚNIOR, 2001), fruto da expressão da divisão social do trabalho na escola.

Desta maneira, compreendemos que os processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante estão atrelados às lógicas da construção curricular pelo uso do poder. Apple (2006) descreve o currículo como um mecanismo de controle social sendo um dos primeiros autores a politizar as relações educacionais e culturais. O autor afirma que currículo não é campo de neutralidade, de inocência ou desinteresse, e que para entendermos as peculiaridades da escolha de determinados conteúdos por parte dos sujeitos que compõem a escola é importante refletir sobre os valores sociais contidos na organização do currículo.

Projetamos nossos esforços para o entendimento das lutas curriculares da/na Educação Física Escolar que reivindicam o respeito à diversidade do pensamento. Macedo (2006) defende que currículo precisa ser refletido como espaço-tempo de negociação cultural para que consigamos lidar com a diferença, principalmente no que tange à sua contextualização escolar. Neste sentido, recuperar seu potencial político rumo aos estudos sobre cultura é tarefa imediata, pois não se trata apenas de formular teorias e práticas inovadoras, e sim promover esforços para que constantemente as fundamentações estejam respaldadas no dinamismo das transformações sociais, negociadas através de um olhar coerente acerca das diferenças, contradições e disputas na contemporaneidade.

Contudo, podemos entender que a disciplina Educação Física, ao se entrecruzar historicamente nos currículos dos cursos integrados, carrega consigo múltiplos sentidos e relações que devem ser analisados pelas lógicas colocadas na práxis do conhecimento disputado. O teor de suas propostas pode influenciar socialmente os estudantes, fazendo-os agir em suas práticas, respaldados ou munidos de determinadas ferramentas intelectuais a favor ou contra as demandas “postas/impostas” aos seus discernimentos. Até aqui, nos esforçamos por descortinar nossas realidades e propor notas reflexivas, mas sabemos que este exercício se limitou a um processo inicial que será aprofundado em

novas pesquisas deste grupo de professores. A seguir, apontamos algumas considerações parciais, bem como aberturas analíticas futuras.

## **Considerações, apontamentos e possibilidades futuras**

Neste capítulo objetivamos refletir e analisar cinco narrativas de professores de Educação Física dos Institutos Federais localizados nas cinco regiões do Brasil pela dimensão de suas interfaces. De forma específica, buscamos compreender a organização curricular da Educação Física nesses ambientes. Não tivemos a pretensão de esgotar a análise, tampouco conferir um grau de superação dos dados. Expressamos ideias iniciais sobre uma temática relevante e necessária, por isso, tratamos este texto como notas para pensar a Educação Física nos Institutos Federais, reconhecendo a pluralidade do trabalho docente e a emergência em lidar com tal contexto.

As narrativas nos possibilitaram estabelecer considerações sobre os limites e enfrentamentos da organização curricular em Educação Física. Percebemos que entre o texto e o contexto, na prática, existem questões históricas e culturais que marcaram/marcam o espaço da disciplina dentro dos Institutos Federais. A tradição esportiva como conteúdo hegemônico e as guinadas nos modos de produzir conhecimentos mais plurais e democráticos são exemplos que nos impactam. Apesar de encontrarmos algumas pesquisas pioneiras sobre tais temáticas, apontamos a necessidade de mais estudos que acionem aspectos da história, da política e dos processos de aprendizagem da/na disciplina dentro dos IFs a fim de ampliarmos as discussões, compreensões e possibilidades de transformações pedagógicas.

Percebemos também que, apesar da distância territorial, somos adjacentes a partir de nossa formação continuada e da perspectiva mais ampla para o trabalho pedagógico da/na Educação Física. Apontamos que a disciplina deve estar vinculada às diferentes dimensões e tipos de saberes que tratamos em nosso campo de tematização. Reconhecemos que, mesmo operando com referenciais teóricos distintos (matrizes teóricas, abordagens didático-pedagógicas e metodológicas), conseguimos estabelecer aproximações concernentes às especificidades da Educação Física e seu estreito e necessário vínculo com as intencionalidades das instituições educativas nas quais estamos inseridos.

As narrativas mostraram que ao tratarmos sobre a seleção e organização curricular da Educação Física nos orientamos sob a dimensão da cultura. Isso abre um campo de aproximações com aspectos epistemológicos mais plurais das ciências da educação. Esses aspectos potencializam a disciplina para discussões sobre distintos conteúdos que dão lastro aos sujeitos interagirem nos processos de ensino/aprendizagem (pais, estudantes, professores e gestores). Com isso, nos inserimos em um movimento de ruptura com lógicas mais esportivistas, mecanicistas e reducionistas da Educação Física. É importante aclarar que, não negamos o esporte, a aptidão física ou as premissas da saúde em nossas aulas, porém tratamos destes conteúdos a partir de experiências que sejam mais críticas, mais dinâmicas e mais dialógicas.

Outro ponto importante que destacamos de nossas narrativas se refere as circunstâncias (individuais, institucionais e sociais). Elas impactam as possibilidades em construir as propostas curriculares e pedagógicas para a disciplina. Nosso grupo possui docentes que transitam em espaços institucionais que dão maior e menor autonomia perante a construção do currículo. Neste sentido, percebemos a necessidade do encontro com teorias críticas e pós-críticas sobre currículo que nos auxiliem compreender sobre as questões das disputas, do território, do poder e da geopolítica do conhecimento nos Institutos Federais. Aprofundaremos tais premissas em estudos futuros que tratarão estes dados de forma específica a partir de metodologias que contribuam para análise sobre as políticas públicas educacionais.

Essas notas iniciais revelam os desafios que temos enfrentado para sustentar nossas proposições e legitimar a Educação Física nos diferentes *campi* em que atuamos. Por outro lado, indicam possibilidades de enfrentamentos coletivos para a consolidação de um trabalho efetivamente em rede. Algo que a nosso ver, acontece de forma muito tímida, pois ainda habitamos espaços de fronteiras (físicas, ideológicas e culturais). Muitas vezes, temos dificuldades em dialogar com nossos pares em nossos próprios Institutos, quiçá de outras instituições. O desafio está em ampliarmos nossa colaboração em rede, no qual os professores estejam abertos a formarem-se continuamente e cotidianamente na contingência de suas ações interventivas e reflexivas.

Além dos desafios já mencionados, sentimos a necessidade de continuarmos dialogando e tensionando questões que surgiram (e

surgirão) em nossas narrativas. Apesar de encontrarmos algumas “respostas” neste capítulo (mesmo que parciais), continuaremos buscando compreender os limites e as possibilidades da articulação entre a Educação Física como disciplina escolar e a educação profissional integrada. Outro enfrentamento necessário, diz respeito a inserção da Educação Física na área das linguagens e códigos. Compreendemos que no conjunto dos dados de nossas narrativas aparecem elementos que nos permitirão, em outros estudos, tratar sobre tais desdobramentos. Essa é uma das muitas histórias, que tomaram potencial ao elegermos as narrativas como estratégia metodológica.

Por fim, entendemos que são necessários debates mais ampliados, outros aprofundamentos, bem como estudos multidisciplinares sobre os diferentes aspectos da política aqui analisada, no intuito de validar perspectivas e confrontar a realidade da Educação Física na educação profissional. Não ousaremos tratar deste arcabouço teórico neste momento, mas compreendemos sua importância e emergência de debate, portando o sinalizamos em nossas considerações para instigar futuros estudos. Este trabalho não teve intenção de impor nenhum modelo de análise, tampouco tecer considerações sobre boas ou más práticas curriculares. Buscamos, apenas, abordar temáticas importantes para o campo de produção de conhecimentos da Educação Física que tragam reflexões e continuidade de estudos.

## Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRACHT, Valter; *et al.* **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2002.
- \_\_\_\_\_. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. 2ª ed. Recife: EDUPE, 2011, v. 1, p. 99-109.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 08 jul.2020.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008.

CAPARROZ, Francisco. **Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na escola: a Educação Física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GASPAROTTO, Guilherme da Silva; NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. Tratamento e abordagens da Educação Física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, UCB, v. 25, n. 2, 2017, p. 154-165.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

\_\_\_\_\_. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, mar. 2010, p. 10-21. \_\_\_\_\_. FRAGA, Alex Branco. Referencial Curricular de Educação Física. *In*: SECRETARIA DE ESTADO de Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2, p. 111-181.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

\_\_\_\_\_.; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332.

\_\_\_\_\_. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, [s.l.], v. 16, n. 1, abr. 2018, p. 4-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 29 jul. 2019.

PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In*: ROSE JÚNIOR, Dante de. **Esporte e atividade física na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.89-98.

PERNAMBUCO. **Orientações teórico-metodológicas para o ensino da Educação Física** - Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEDUC-PE, 2010. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/otm\\_educacao\\_fisica2010.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/otm_educacao_fisica2010.pdf). Acesso em: 30 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares de Educação Física** – Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEDUC-PE/UNDIME, 2014. Disponível em: 187 [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE\\_VD\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_EFM.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCACAO_FISICA_EFM.pdf). Acesso em: 30 jul. 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; DAMASCENO, Ednaceli A. Saberes docentes: narrativas em destaque. *In*: VARANI, Adriana; FERREIRA, Claudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 15-28.

SILVA, Eduardo Marczwski da. **A Educação Física no currículo de escolas profissionalizantes da rede federal**: uma espécie em processo de mutação. 2014. 147 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Marlon André da; *et al.* Possibilidades da Educação Física no ensino médio técnico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 325-336,.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? *In*: Francisco Eduardo Caparróz (org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. 1ª ed. Vitória: Proteoria, 2001, v. 1, p. 81-92.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Saberes Escolares na educação básica**. 2007 Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2007.

\_\_\_\_\_. Saberes Escolares e Educação Física: o currículo como teoria e prática pedagógicas. *In*: Hermida, J. F. (org.) **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa - PB: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 73–102.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente — um diálogo

com Valter Bracht. *In: Movimento*, Escola Superior de Educação Física da UFRGS, ano III, n. 5, dezembro, 1996.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação física na escola: para um a formação cultural da infância e da juventude. *In: Cadernos de Formação RBCE*. Campinas, SP: CBCE e Autores Associados, v.1, n.1, 2009, p. 25-42.

## CAPÍTULO 02

# A experiência do PIBID Educação Física no IFSULDEMINAS e sua relação com o Ensino Médio

Mateus Camargo Pereira  
Arnaldo Leitão  
Tuffy Felipe Brant

Desde 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem fomentado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>5</sup>. Vinculado ao Departamento de Educação Básica Presencial (DEB), trata-se de uma política voltada para a inserção de licenciandos de diversas áreas no contexto escolar como forma de incentivar e aperfeiçoar a formação inicial de docentes para a Educação Básica.

O relatório geral do PIBID<sup>6</sup> (2009-2013) apresentou os impactos significativos que o programa, em um primeiro momento, proporcionou aos setores envolvidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes. Dentre os diversos impactos destacam-se: 1) **Do ponto de vista das licenciaturas:** aproximação entre a formação inicial e a Educação Básica; redução da evasão; fortalecimento do vínculo entre ensino, pesquisa e extensão; 2) **Do ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência:** formação comprometida e contextualizada com os resultados educacionais; crescente participação em eventos científicos; melhoria no desempenho acadêmico; 3) **Do ponto de vista dos coordenadores de área:** motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional; produção, publicação e apresentação de artigos científicos; 4) **Do ponto de vista dos supervisores:** motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional, incentivo à continuidade de estudos,

---

5 O PDE é composto por 30 ações, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Provinha Brasil, Universidade Aberta do Brasil (UAB), PIBID, entre outras.

6 Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.



crescente interesse em cursos de especialização, mestrado profissional entre outros. Podemos acrescentar um ponto importante: o impacto no âmbito institucional e curricular do PIBID na Educação Física e no Ensino Médio do IFSULDEMINAS.

É nesta direção que apresentamos neste capítulo um breve balanço do subprojeto da Educação Física (2012 – 2018) e alguns impactos na formação docente. Cabe destacar que o programa tem contribuído na busca de um desvelamento do que se constitui como uma *práxis* pedagógica que, nos termos de Severino (2001), coloca que o agir docente é intencional, marcado pelas dimensões teóricas, técnicas e políticas, ou seja, as dimensões constituintes do trabalho docente envolvem uma prática pedagógica engajada na busca da transformação dos processos que limitam o ensino e a aprendizagem.

## Caracterizando o PIBID

Em seu início, nacionalmente, o programa contava com 3.098 bolsistas atuantes no Ensino Médio e se restringia aos cursos de Matemática, Física, Química e Biologia. Nos anos seguintes a ação da CAPES expandiu-se significativamente, passando para 49.232 bolsistas (em 2012), abarcando todas as licenciaturas e intervenção no Ensino Fundamental e Médio. No edital lançado em 2013, atingiu a marca de 90.254 bolsistas (CAPES, 2014)<sup>7</sup>, contemplando ações do ensino infantil ao médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As bolsas estavam majoritariamente nas instituições públicas de ensino e as ações dos projetos ocorriam exclusivamente nas escolas públicas.

Trabalhos acadêmicos recentes têm buscado compartilhar experiências e avaliações sobre o programa. A própria CAPES tem promovido os Encontros Nacionais de Licenciaturas (ENALICs) e Seminários Nacionais dos PIBIDs, cuja última edição ocorreu em 2018, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). São eventos caracterizados pelas trocas de experiências e reflexões sobre a formação docente e a educação no país, na forma de painéis, conferências, oficinas, apresentação de *banners* e comunicações orais. A programação do encontro de 2014, por exemplo, que aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande

---

7 Dados colhidos em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 14 jul. 2014. O número total inclui bolsistas do PIBID (edital 61/2013) e PIBID Diversidade (Edital 67/2013).

do Norte, registrou a apresentação de oito mil trabalhos, evidenciando a consolidação e importância do Programa.

Uma revisão sobre a produção científica relacionada ao PIBID demonstra que as análises têm se dado em âmbito institucional ou por subprojeto. Bahia e Souza (2013) avaliam a experiência de uma instituição privada de ensino superior, cujo PIBID é composto por cerca de 224 bolsistas, apontando para a efetividade da política pública como forma de fomento à formação de professores no país. Os autores ressaltam que, a aproximação entre formação acadêmica e a escola pública possibilitou uma articulação entre teoria e prática pedagógica, ao mesmo tempo em que ampliou os olhares dos pibidianos sobre a realidade escolar; no caso dos supervisores, a pesquisa revela que a atuação do(a) supervisor(a) implicou em um engajamento não somente teórico e técnico, mas também político, com a condição de coformadores dos licenciandos.

Andre (2012) afirma que os resultados do programa de forma geral apontam para uma maior motivação dos licenciandos para o ingresso na carreira docente. Da parte dos supervisores constata-se um chamado a reverem suas práticas. Xavier (2013) analisou 13 experiências de PIBIDs publicadas em fóruns da educação, tais como os eventos da Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). O autor constatou uma predominância de relatos de experiências centrados nas ações pedagógicas. Chamou sua atenção também a desconsideração às problematizações de ordem política e filosófica no interior dos subprojetos, fragilizando as compreensões sobre as questões estruturais nas redes de ensino, assim como, sobre as concepções de educação, de área de ensino, de ser humano etc. Portanto, o autor avalia que existe uma priorização dos saberes técnicos, em detrimento dos saberes ético/político, moral e poético/estético.

Após um pouco mais de uma década de PIBID, como uma política de formação de professores para atuação na educação básica, identificamos muitos avanços no que diz respeito às contribuições formativas de professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas. Contudo, os constantes ataques ao programa, por intermédio dos enxugamentos de verbas, podem colocar em risco o futuro desta política fundamental de formação de professores e professoras.

## O PIBID e a Educação Física

Até 2009 os editais do PIBID não consideravam a existência de subprojetos específicos para os cursos de licenciatura em Educação Física. Ayoub e Prodócimo (2012) chamam a atenção para os processos de hierarquização de saberes escolares que colocam a Educação Física como uma área “não prioritária” na visão dos formuladores de políticas públicas. A existência desta restrição obrigava estudantes e profissionais da área interessados no programa a participarem de projetos multidisciplinares. A partir de 2012, a licenciatura em Educação Física tornou-se área contemplada pelo programa<sup>8</sup>. Desde então, pode-se observar um crescimento vertiginoso no número de bolsistas. Ao final de 2011, a Educação Física era a 13<sup>a</sup> área (entre 29) em número de bolsistas contemplados, totalizando 766 bolsistas, segundo o relatório 2009/2011<sup>9</sup>. Após o edital 61/2013, a licenciatura em Educação Física atingiu 4.897 bolsistas, entre licenciandos, supervisores e coordenadores<sup>10</sup>. Um aumento de aproximadamente seis vezes. Pelo número absoluto, considerando o total de bolsas disponibilizadas em 2016 (cerca de 90 mil), percebe-se que a Educação Física ocupa uma posição de destaque dentro do PIBID, estando entre as áreas mais contempladas numericamente até aquele ano.

### O PIBID e suas relações com a Educação Física e o Ensino Médio Integrado

Desde agosto de 2012 temos o subprojeto Educação Física do IFSUL-DEMINAS, que está associado ao curso de licenciatura em Educação Física. Sediado pelo *campus* Muzambinho, este subprojeto apresentou

---

8 Mesmo que tal dado não se encontre em nenhum edital, trata-se de experiência própria, pois nossa instituição participou do edital de 2012 e pudemos disputar com um subprojeto da Educação Física. Tal possibilidade foi informada por correio eletrônico pela coordenação institucional do programa na instituição. Somente no edital 061/2013 a licenciatura em Educação Física é mencionada nominalmente.

9 Gráfico 13 (bolsista por área de conhecimento 2/2), do relatório 2009/2011 do PIBID. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_Pibid\\_Relatorio-2009\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf). Acesso em: 14 jul. 2014. Nossa contagem não considerou os coordenadores institucionais e de gestão, por considerar que sua participação é dividida entre todos os subprojetos da instituição de ensino proponente, portanto, sem dedicação exclusiva aos subprojetos da Educação Física.

10 Cálculo realizado por nós a partir dos dados referentes ao relatório de bolsistas PIBID 05/2014. Não há relatórios oficiais publicados pela CAPES para o período 2012/2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 16 jul. 2014.

duas composições diferentes até o ano de 2018. De agosto de 2012 a fevereiro de 2014 o grupo era composto por 14 pessoas (dois coordenadores, dois supervisores e dez pibidianos) e atuava em duas escolas estaduais, uma de ensino fundamental II e outra de fundamental II e médio. A proposta desse subprojeto era tematizar a Educação Física a partir da diversificação dos conteúdos, uma vez que o objeto de conhecimento dessa disciplina escolar está voltado para as manifestações da cultura corporal de movimento, que foram organizadas e sistematizadas contendo: os esportes, as danças, as lutas, os jogos, as ginásticas, a capoeira etc (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Esta proposta visava romper com uma tradição da Educação Física escolar que se restringia ao ensino mecanicista de quatro esportes coletivos “tradicionais” (futsal, handebol, voleibol, basquetebol). Segundo Betti e Zuliani (2002), essa maneira de tratar somente uma parcela dos conteúdos da Educação Física não só priva o aluno de conhecimentos, como confere descrédito à disciplina como componente curricular da escola, sendo que não integra os objetivos da Educação Física à proposta de formação integral do ser humano, que está nas finalidades educacionais mais atuais.

Tendo em vista que a Educação Física, a partir de 1996, tornou-se componente curricular obrigatório, com a finalidade de “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania” (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12), com esta perspectiva é que nossa proposta, neste momento do programa, foi estimular os(as) alunos(as) e supervisores a buscarem diferentes formas de tratar os conteúdos da Educação Física e suas formas de organização didático-pedagógica, com vistas ao exercício de valores fundamentais dentro de uma concepção democrática de ensino.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem proporcionar ao sujeito o acesso às diversas dimensões do conhecimento que no acontecimento da aula produz e articula um sentido, e leva a uma experiência singular, insubstituível do ponto de vista da acessibilidade do conhecimento de cada sujeito. Por isso, é importante que este conhecimento em sua pluralidade seja oferecido ao aluno. Caso contrário, ele estará “perdendo parte do acervo cultural da humanidade

e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se” (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 17).

A partir dessa proposta de diversificar os conteúdos das aulas de Educação Física, os alunos bolsistas do subprojeto IFSULDEMINAS tiveram contato com diversas manifestações da cultura corporal de movimento como: *rugby*, *frisbee*, *parkour*, capoeira, atividades com raquete, circo e lutas. Tal proposta estava em conformidade com os princípios pedagógicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), especificamente da diversificação de conteúdos e inclusão dos(as) alunos(as). Nesse sentido, contribuímos com os desafios atuais da formação docente na área, em especial, de romper com a lógica centrada no desempenho físico esportivo baseado no tecnicismo (BRACHT, 2011).

No entanto, o trabalho desenvolvido neste primeiro momento do programa nos fez perceber que somente a diversificação de conteúdos, por mais que ajudasse a promover a inclusão de alguns alunos (BETTI; ZULIANI, 2002), ainda não contemplava efetivamente os valores nos processos de ensino e aprendizagem no sentido de buscar a apropriação crítica dos elementos da cultura corporal de movimento e promover a inclusão de todos.

Uma questão que emergia como obstáculo e precarização das aprendizagens significativas nas aulas de Educação Física era o marcador de gênero<sup>11</sup>. Visto que, o acesso às práticas corporais, por parte das meninas, pouco encontrava reverberação nas aulas de Educação Física da escola. Uma questão política importante, que ainda se colocava como um desafio para nós.

Entendemos, assim, que meninos e meninas estabelecem relações com a cultura corporal de movimento desde sua infância. Por isso, para possibilitar que a Educação Física escolar alcançasse suas finalidades como componente curricular precisávamos avançar com as intervenções do programa, no trato e sensibilização às questões de gênero, uma vez que a não compreensão das desigualdades advindas desse marcador na conformação do campo de práticas corporais faz com que os professores tratem meninas como “antas”, desprovidas de

---

11 Por gênero compreendemos as diferenças socialmente percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995), que conformam desigualdades no acesso a determinadas práticas e recursos de poder.

capacidade de se integrar ao mundo da cultura corporal de movimento (DAOLIO, 1995).

Com isso, a nova configuração do subprojeto Educação Física IF-SULDEMINAS, a partir de 2014, passou a problematizar a questão de gênero nas intervenções do programa nas escolas, tendo como referências Goellner (2010) e Louro (1997, p. 17), no sentido de tornar visível e problematizar como a “segregação social e política das mulheres foram historicamente conduzidas”, e fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Física que busquem o reconhecimento e respeito pela diversidade.

De março de 2014 até 2018 o grupo do PIBID IFSULDEMINAS passou a ter dois coordenadores, quatro supervisores e 24 pibidianos, com atuação em quatro escolas: uma municipal, voltada para a educação infantil; duas estaduais – uma no Ensino Fundamental II e outra no Ensino Médio noturno e Educação de Jovens e Adultos; outra federal (IFSULDEMINAS), com turmas do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico Profissionalizante. Foram montados quatro grupos que se revezavam pelas escolas permanecendo um semestre em cada uma delas, como forma de experienciar diferentes contextos e desafios pedagógicos.

Nessa nova configuração as questões de gênero perpassaram as intervenções a partir de duas estratégias centrais: a tematização da diferença e das desigualdades como objeto de reflexão com os alunos – sempre geradas a partir de situação provenientes da própria aula –, e a adoção de estratégias de ensino que tornassem possível o aprendizado. Por esse motivo, nos preocupamos em tornar o “jogo possível” para todos.

Nesse contexto, uma experiência de intervenção realizada pelos pibidianos com algumas turmas do Ensino Médio Integrado do IF-SULDEMINAS pode explicitar o alcance dos objetivos propostos para o programa nesta segunda fase.

Buscamos em uma das nossas intervenções tratar algumas manifestações da cultura corporal de movimento, como o *parkour*, *slackline* e jogos de aventura na natureza, transversalizadas pela temática gênero e sexualidade. Essa experiência teve como percurso metodológico a proposição crítica-superadora, que foi vivenciada pelos pibidianos

do planejamento às avaliações, sobretudo com os desafios que foram aparecendo nas intervenções de uma ação docente crítica nas aulas na Educação Física do Ensino Médio.

Nesse percurso os bolsistas tiveram que lidar com algumas dificuldades, tais como: ter que desenvolver um planejamento didático-pedagógico que sistematizasse estas práticas corporais pouco vistas pelos alunos; apenas uma aula de Educação Física por semana; baixa participação das meninas, já que a aula Educação Física não fazia sentido para elas, sobretudo pela lógica tecnicista e competitiva que se colocava na tradição das aulas vivenciadas por elas ao longo do percurso escolar; resistência às práticas corporais diferenciadas que eram sugeridas, devido às mudanças propostas nas relações estabelecidas entre meninos e meninas; dificuldades e estranhamentos dos alunos em participarem dos debates sobre a aula, especialmente quando eram problematizadas as questões de gênero e sexualidade.

Essa experiência possibilitou alguns pontos de reflexão, em especial pela possibilidade de os pibidianos articularem teoria e prática no contexto escolar, como exemplo, tiveram que lidar com as adaptações necessárias do planejamento ao longo das intervenções em sala de aula, com o intuito de promover uma intervenção voltada para a formação crítica dos alunos. Esse diálogo entre proposições e realidade escolar foi um fator importantíssimo para a mobilização e identificação dos pibidianos com a docência no Ensino Médio.

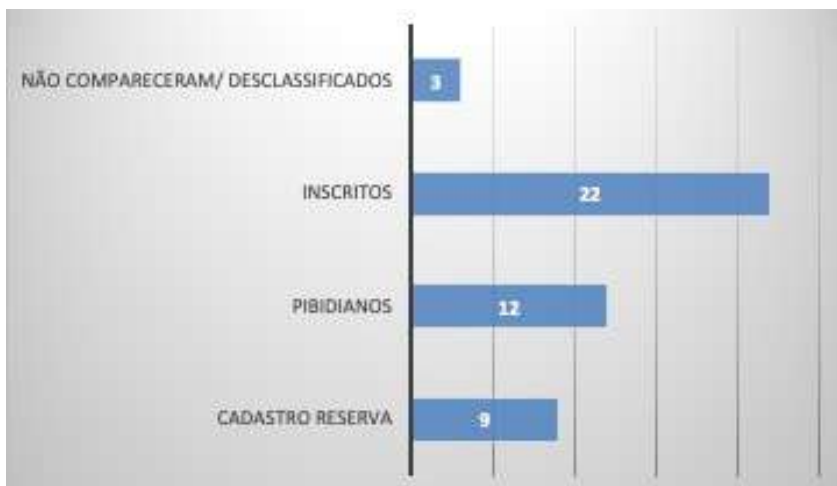
## **Indicadores quantitativos do Subprojeto Educação Física – PIBID – IFSULDEMINAS**

Trazemos a partir daqui alguns indicadores iniciais do programa no âmbito do subprojeto Educação Física IFSULDEMINAS considerando alguns elementos, tais como: 1) o número de participantes e tempo de permanência; 2) o número de egressos pibidianos atuantes na Educação Básica; 3) produção científica (resumos, artigos, *banners*). Tal esforço faz-se necessário no sentido de construir condições para se compreender a efetividade deste programa para a formação de professores de Educação Física, intencionando aprimorá-lo.

## Número de participantes e tempo de permanência

No que diz respeito ao primeiro parâmetro, os relatórios da coordenação enviados à CAPES mostram que entre 2012 e 2013 passaram pelo PIBID 18 estudantes, sendo que oito deles ficaram um ano, dois por um ano e meio e sete permaneceram seis meses. Os gráficos 1 e 2 demonstram a procura pelo subprojeto e as modificações de bolsistas.

**Gráfico 1** – Alunos participantes do Edital do Subprojeto Educação Física 2012



Fonte: Elaborado pelos autores.

**Gráfico 2.** Alunos participantes do Edital do Subprojeto Educação Física 2013



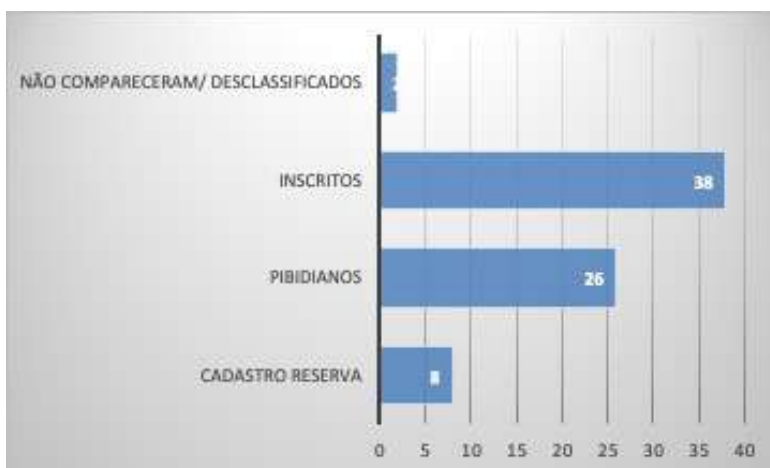
Fonte: Elaborado pelos autores.



Deste grupo, 17 se formaram em licenciatura e somente um deles fez a mudança de modalidade do curso, matriculando-se no bacharelado. Estes dados já demonstram um potencial do PIBID de motivar os alunos a permanecerem nas licenciaturas, ratificando outros estudos já mencionados neste artigo.

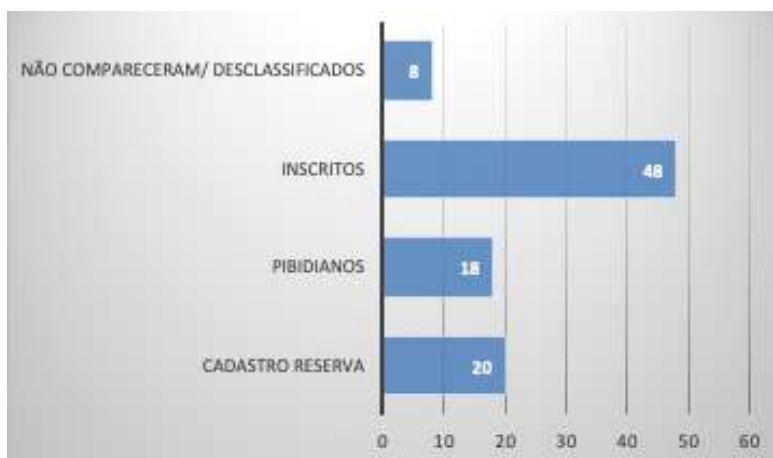
Quando observamos o período de 2012 a 2015 verificamos que passaram pelo subprojeto 51 estudantes de licenciatura, conforme demonstram os gráficos 3 e 4.

**Gráfico 3** – Alunos participantes do Edital do Subprojeto Educação Física 2014



Fonte: Elaborado pelos autores.

**Gráfico 4.** Alunos participantes do Edital do Subprojeto Educação Física 2015



Fonte: Elaborado pelos autores.

No segundo subprojeto tivemos 44 bolsistas. O desenvolvimento do projeto tem sido um atrativo para os estudantes de Educação Física, de modo que todo semestre temos, em média, ao menos seis voluntários participando das atividades. Além disso, alguns estudantes de bacharelado têm buscado transferência para a licenciatura para pleitearem o PIBID, incentivados por bolsa e pelas boas experiências narradas pelos pibidianos em sala de aula e outros relatos. Falta um estudo sistemático que possa nos apontar mais seguramente o impacto do PIBID na *redução da evasão*; entretanto, inferimos que tem colaborado para este propósito.

Nogueira e Silva (2016) realizaram um balanço sobre a primeira versão do Subprojeto de Educação Física do IFSULDEMINAS. O estudo revela que os conhecimentos desenvolvidos ao longo do programa possibilitaram uma integração dos conhecimentos pedagógicos e científicos aliados à formação da prática de ensino.

### **Articulação entre teoria e prática e o impacto do programa na formação de docentes**

Neste item, vamos tratar do segundo parâmetro numérico, sobre o impacto do programa na formação de docentes. Identificamos que, dos 17 pibidianos do primeiro subprojeto, nove pibidianos atuam ou atuaram por um período na Educação Básica (pública ou privada). De fato, o PIBID tem se apresentado como um formador de professores, ainda que deva se problematizar que no contexto de cidades pequenas do interior de Minas Gerais, muitos dos ex-pibidianos ainda não atuam como professores pela ausência de concursos que renovem os quadros docentes da área na região. Nesse sentido, o impacto na melhoria das escolas só poderá ser avaliado a médio prazo.

Cabe destacar ainda que o primeiro subprojeto de Educação Física do IFSULDEMINAS buscava superar as perspectivas tradicionais de ênfase no rendimento físico e também de contribuir para a reversão do cenário de desinvestimento pedagógico da área, marcado pela realização das “não aulas” ou do famigerado “rola bola”. A primeira avaliação realizada sobre o subprojeto, de Nogueira e Silva (2016), indica que esse objetivo foi atendido, uma vez que os ex-pibidianos demonstravam inclinação para trabalhar com a docência em Educação Física.

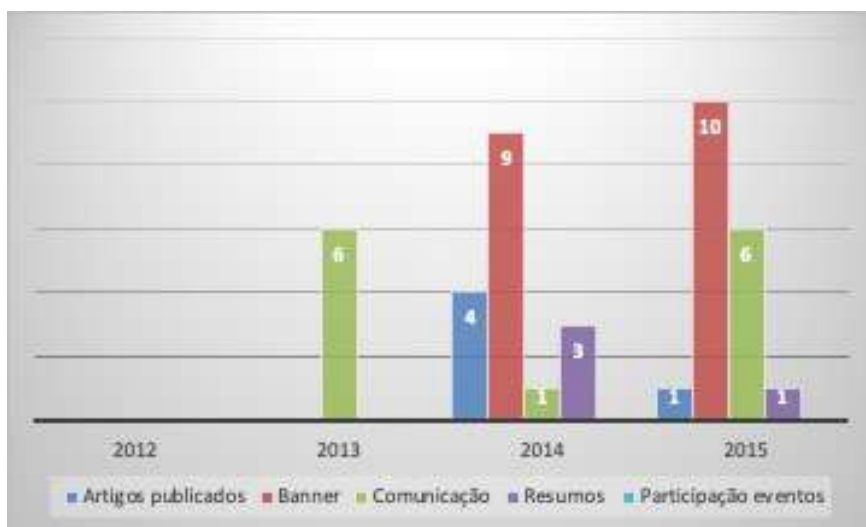
O subprojeto tem avançado também significativamente na realização de estudos teóricos sobre os temas abordados. Tais estudos são suportes para os planejamentos das intervenções. Os planejamentos são acompanhados pelos supervisores e coordenadores e apresentados aos demais grupos para críticas e sugestões. O debate em pequenos grupos, as intervenções nas escolas e o maior tempo de permanência em uma mesma escola, tem demonstrado um impacto na percepção dos estudantes sobre a importância do PIBID na melhoria da relação entre teoria e prática. Além disso, os estudantes têm produzido “pipocas pedagógicas”, relatos curtos sobre experiências como estudantes e professores em formação, experiência trazida do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada GEPEC/Unicamp. A produção discente gerou um livro publicado em 2017, intitulado *Pipocas pedagógicas: narrativas escolares do PIBID Educação Física/IFSULDEMINAS* (PEREIRA; MARTINS; KOCIAN, 2017), aglutinando aproximadamente 30 textos dos membros do grupo.

A pesquisa de Nogueira e Silva (2016) sobre o subprojeto de Educação Física do IFSULDEMINAS reforça esse apontamento. Segundo eles, os ex-pibidanos relataram que a experiência no subprojeto foi fundamental, inclusive, para o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório, visto que eles se sentiam mais preparados para enfrentar a docência supervisionada nas escolas.

### **Vínculo entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente em Educação Física**

Sobre o parâmetro terceiro, o subprojeto produziu 41 resumos/resumos expandidos, que foram apresentados em eventos regionais e nacionais, sob a forma de painéis e comunicação oral, conforme demonstra o gráfico 5.

**Gráfico 5** – Eventos e Publicações – PIBID Educação Física (2012 e 2015)



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir desses dados podemos compreender que o PIBID Educação Física no IFSULDEMINAS se mostrou efetivo no sentido de proporcionar um aprimoramento da profissionalização, da produção e comunicação científica, assim como possibilitou a sistematização dos conhecimentos didático-metodológicos apresentados sob a forma de relatos de experiência e trabalhos científicos.

Outro dado relevante, considerando a contribuição e oportunidade gerada pelo PIBID aos processos de formação, é a quantidade de estudantes de Educação Física classificados para o programa de Mobilidade Estudantil do IFSULDEMINAS. O programa Mobilidade estudantil do IFSULDEMINAS auxilia os estudantes dos cursos de graduação para intercâmbio estudantil de quatro meses, em Instituições Internacionais de Ensino Superior conveniadas, com o custeio das despesas de alojamento, alimentação e seguro-saúde internacional. Das 30 vagas disponibilizadas em 2016 para seleção em todo o instituto, composto por oito *campi*, 14 vagas foram ocupadas por estudantes de Educação Física, sendo que dez deles eram bolsistas ou voluntários do PIBID. Os critérios de seleção estabelecidos para o programa privilegiaram vivências fomentadas pelo subprojeto, tais como participação em eventos científicos, redação e apresentação de trabalhos e produção de textos não acadêmicos (como as “pipocas pedagógicas”).

## Considerações finais

Esta primeira avaliação sobre o subprojeto Educação Física no IFSULDEMINAS, demonstra que seus objetivos têm sido em grande parte atingidos, e que este tem sido um instrumento importante da formação docente em Educação Física. Alguns de nossos objetivos ainda precisam ser sistematicamente avaliados por pesquisas; e outros, ainda dependerão de algum tempo até que possam ser fidedignamente estudados. Cabe destacar ainda que temos desafios a enfrentar, como o de desenvolver ações interdisciplinares, tais como debates, vivências, experiências que envolvam a temática: corpo, gênero e sexualidade conjuntamente a outros subprojetos do PIBID e a outras licenciaturas atuantes nas escolas parceiras.

Outro ponto relevante que o subprojeto vem demonstrando é a importância sobre a discussão curricular no âmbito institucional do IFSULDEMINAS, visto que a atuação dos alunos bolsistas no ensino médio integrado tem gerado impactos positivos nos estudantes das turmas em que o programa atua. Além disso, podemos identificar um impacto político nos alunos, de reivindicação de melhorias dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física.

Cabe destacar que enfrentamos como desafio atual a permanência do PIBID. As lutas políticas diárias travadas em âmbito local e nacional para manter o projeto muitas vezes esgotam nossas energias, que poderiam estar sendo depositadas para melhorias e avaliação de do subprojeto atual.

A criação do Programa Residência Pedagógica, em 2017, constituiu-se em uma outra oportunidade de aprofundar as experiências do PIBID Educação Física/IFSULDEMINAS, experiência cuja avaliação ainda precisa ser realizada em novos estudos.

## Referências

- AYOUB, Eliana.; PRODOCIMO, Elaine. **Formação de professores**. Experiências formativas no contexto do PIBID/Unicamp. XVI ENDIPE. Campinas-SP. Junqueira e Marin Editores. p. 7252-7263, 2012.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, 2002, p. 73-81.
- BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 12, 2011, p. 14-20.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- GOELLNER, Silvana. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Cadernos de Formação, v. 1, n. 2, 2010, p. 71-83.
- GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, mar. 2010, p. 10-21.
- LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NOGUEIRA, Lorrana Miranda; SILVA, Túlio Henrique Lima. **Avaliação do PIBID Educação Física do IFSULDEMINAS na visão de egressos (2012-2013)**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – *Campus Muzambinho*, Muzambinho, 2016.
- PEREIRA, Mateus Camargo; MARTINS, Mariana Zuaneti; KOCIAN, Rafael. **Pipocas pedagógicas**: narrativas escolares do PIBID Educação física/IFSULDEMINAS. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2017.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v..20, n. 2, 1995, p. 71-99.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SOARES, Carmem Lucia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1992. XAVIER, Lucas Ramos. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID**: uma análise a partir dos seus atores. 2013. 80 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

## CAPÍTULO 03

# Ensaio de dança no Ensino Médio integrado do IFC Luzerna

Humberto Luis de Cesaro

“A lei formal mais profunda do ensaio é a heresia”  
(ADORNO, 2003, p. 43)

O ensaio, primo pobre dos gêneros acadêmicos, cuja sobrevivência nos periódicos científicos é garantida por uma ou outra publicação no campo das Ciências Humanas, pode ser tão herético quanto profano: indisciplinado, inseguro e impróprio (LARROSA, 2010). Não se submete à estrutura rígida dos artigos, nem mesmo em tempos de hiperprodução acadêmica (CASTIEL; SANZ-VALERO; VASCONCELLOS-SILVA, 2011) em que pesquisas inteiras são relatadas em textos que tem mais autores do que páginas. O ensaio é um esforço individual, uma construção solitária, mesmo que o autor esteja imerso no mundo e no fenômeno sobre o qual vai refletir.

Além disso, ensaio também é o momento crucial que antecede a realização de um espetáculo artístico. É o momento em que o ator/atriz, músico/a, bailarino/a está mais aberto às críticas e sente-se confortável com os erros de execução ou de planejamento. É o momento de errar para corrigir, reformular, repensar. Nesse sentido, há muito de ensaio no desenvolvimento de aulas que tematizam estilos de Dança que não são aqueles mais conhecidos pelos/as estudantes.

Essa é a intenção que subjaz a este texto: mais do que relatar a experiência de trabalhar com Dança nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado, meu objetivo é *ensaiar* em todos os sentidos que o verbo pode apresentar: ser um pouco herético, um pouco profano e apresentar ideias ainda em processo de construção que podem ser repensadas antes da estreia oficial. E é por este motivo que o texto será um *pas-de-deux* que vai juntar o relato da experiência com a discussão sobre o papel das aulas práticas no Ensino Médio. E mais, vai ligar dados produzidos pelas observações de aulas do Ensino Médio e

entrevistas com estudantes e professoras durante o trabalho de campo que resultou na minha tese com as entrevistas e autoavaliações produzidas no âmbito das minhas próprias aulas no *campus* Luzerna do Instituto Federal Catarinense (IFC) – estas como parte das estratégias de ensino e de avaliação da disciplina.

De forma complementar, os objetivos deste texto envolvem responder – a partir, principalmente, das minhas próprias experiências – às seguintes questões: é possível trabalhar com Dança no Ensino Médio Integrado de forma a proporcionar experiências significativas no âmbito das práticas corporais? Como conciliar as práticas corporais com as exigências do Ensino Médio e com as características sociais e culturais dos/das jovens estudantes? Será que as aulas de Educação Física do Ensino Médio, integrado ou não, devem seguir a mesma estrutura curricular e organizacional do Ensino Fundamental?

## **Relatos**

Nesse capítulo, dividido em cinco tópicos, apresentarei um relato das atividades desenvolvidas e a forma como a instituição se organizou para que isso acontecesse, bem como os motivos que levaram a essas escolhas. Finalizarei com a análise das respostas dos/as estudantes que participaram das aulas de Dança.

### **Para dar significado**

Quanto tempo dura uma aula? Essa é a pergunta feita por Alexandro dos Santos Machado em sua tese de doutorado (2012) que analisa uma experiência pedagógica conduzida por ele mesmo previamente ao curso de doutorado, e que consistia na escrita de cartas por parte de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio para eles próprios – ou para quem eles imaginavam que seriam cinco anos após a atividade. Nesse contexto, a aprendizagem para a vida – a duração da aula – não está relacionada à aplicação dos conhecimentos adquiridos no ENEM ou nos vestibulares; não se trata de aplicar fórmulas ou conceitos na solução de problemas artificialmente criados, impressos nos cadernos de provas: o professor queria compreender como a experiência de escrever para um “eu futuro” impactou a própria construção desse sujeito. Qual o significado, portanto, da experiência e como ela influenciou as decisões destes/as jovens estudantes.



Uma experiência de aprendizagem que é capaz de inspirar os/as estudantes nas escolhas que farão ao longo da vida – eis o que chamo de *aprendizagem significativa*. Uma aprendizagem que não se esgota nos exames ao final do Ensino Médio (e não se trata de diminuir a importância desses meios de acesso ao Ensino Superior, apenas de não reduzir o papel da Escola à preparação para o vestibular) e que se constitui como uma experiência de formação que se mantém importante ao longo da vida.

Pensando em permitir um tipo de experiência formativa singular em relação às práticas corporais, o *campus* Luzerna propôs uma organização curricular diferenciada para os segundos e terceiros anos dos cursos de Ensino Médio Integrado. A disciplina seria dividida em três, e em cada uma dessas configurações seriam mantidos os conteúdos teóricos de cada série, porém com conjuntos diferenciados de práticas corporais. Assim, a turma A desenvolveria atividades práticas somente com Esportes de Invasão, a turma B somente com Esportes de Rede, e a turma C com Ginástica e Dança. O horário das aulas destas turmas foi organizado de forma a que as aulas de Educação Física de uma turma fossem concomitantes às aulas de Língua Estrangeira das outras; assim, os/as estudantes das três turmas que optassem por Esportes de Invasão teriam aula ao mesmo tempo, enquanto os/as demais estariam na aula de Inglês ou Espanhol e assim sucessivamente. Esse arranjo foi necessário porque o *campus* tem somente um professor de Educação Física e, portanto, as aulas dessas turmas não poderiam ser paralelas.

A organização dos conteúdos foi feita a partir de uma adaptação da proposta de González e Fraga (2009; 2012) e compreendia saberes conceituais técnicos e críticos e saberes corporais específicos das modalidades definidas para cada turma. Os saberes conceituais técnicos envolviam os estudos sobre o corpo humano (noções de Anatomia, Cinesiologia e Fisiologia do Exercício) e as alterações durante a prática e ao longo do tempo. Esse conteúdo foi o mesmo em todas as turmas. Os saberes conceituais críticos incluíam discussões sobre a centralidade do corpo na cultura contemporânea, a história e a inserção social da prática escolhida, como, por exemplo, questionar a ideia de que existem práticas corporais somente para homens e outras somente para mulheres. Já no eixo dos saberes corporais, os conteúdos desenvolvidos foram Pilates, Forró e Tango com as turmas do segundo ano,

e Técnicas de Relaxamento e Flamenco com as turmas do terceiro ano – importante destacar que essas modalidades de Dança foram definidas a partir da minha competência e conhecimento. Minha formação em Dança na graduação foi pífia, como acredito que seja na maioria dos cursos de Educação Física, e eu tinha condições de fazer esse trabalho pela minha experiência com esses ritmos em espaços não escolares.

As aulas aconteceram desta forma durante dois anos e a interrupção da proposta foi motivada pela falta de espaço disponível para as aulas. Nosso *campus* não dispõe de ginásio, campo, pista ou quadra externa; as aulas aconteciam em espaços emprestados por outras instituições, aos quais perdemos o acesso a partir de 2019. Já não faz sentido, portanto, que as aulas sejam organizadas desta forma uma vez que as aulas práticas ficam condicionadas ao clima e bastante restritas pela falta de espaço adequado.

Organizar as aulas de Educação Física fora do horário escolar (o que não acontecia nesse caso) e permitir a escolha de uma modalidade não é exatamente uma novidade. Várias escolas mantêm os “clubes” esportivos, porém a característica mais marcante dessa organização é que se assemelha muito mais ao treinamento esportivo do que às aulas de Educação Física – o que também não acontecia nesse caso. Mesmo assim, há uma certa resistência a se pensar o currículo desta forma. Uma das críticas que propostas como essa recebem é a de que estariam privando os/as estudantes de experimentarem outras práticas e, conseqüentemente, de ampliar seu leque de conhecimentos. Nas seções a seguir, tentarei refutar tal argumento.

## Organizando conteúdos

A minha tese, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2016, e intitulada *Abandono discente nas aulas de Educação Física do Ensino Médio: uma etnografia escolar na rede estadual do meio oeste catarinense*, teve como objetivo compreender os motivos que levam os/as estudantes a se afastarem das atividades práticas das aulas. Um desses motivos é a falta de sentido que muitos/as experimentam nas aulas, ou seja, práticas às quais esses/as estudantes não atribuem significados e que, portanto, não despertam seu interesse.

Essa falta de atribuição de significado às práticas decorre de dois aspectos vinculados à repetição de conteúdos que perpassa as aulas de Educação Física desde o Ensino Fundamental: não há novidade nas aulas e também não há aprendizagem. O que existe nas aulas e que se repete há anos é uma mecânica que consiste no jogo da Dupla Dinâmica (Futsal e Vôlei) – nas escolas da região, o Quarteto Fantástico<sup>12</sup> perdeu dois de seus componentes e não se joga basquete ou handebol – cuja estratégia de ensino mais utilizada é o “Largobol” – ou seja, largar a bola para os/as estudantes e deixar que a “aula” aconteça (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009). Embora existam propostas de ensino do esporte pautadas no jogo, o simples jogar, por si só, não é um bom processo de ensino e um jogo que não ensina não estimula e expõe as não competências dos/as estudantes, não gera interesse pelas aulas:

*Professor: o que vocês querem fazer hoje?*

*Alunos: jogar tal coisa.*

Professor largava uma bola e se retirava da quadra. Duas ou três aulas teóricas apenas para dizer que foram dadas. (Rita<sup>13</sup>, questionário)

*— Não é que eu não goste. O futebol eu acho estranho. Eu posso assistir, eu gosto de assistir, mas o participar eu me sinto perdida... não consigo [risos]. — Tu não consegues te ver dentro da quadra?*

*— É. Eu paro e fico olhando as pessoas correrem atrás da bola ao invés de eu correr junto [risos].*

(Morgana, Entrevista)

*[Como foram tuas aulas no Ensino Fundamental?] Geralmente chatas por ter praticamente apenas esportes que não gostava e que não conseguia realizar (principalmente o vôlei). (Ginger, questionário)*

---

12 Fico devendo o crédito a quem primeiro utilizou a expressão Quarteto Fantástico, posto que não encontrei o registro.

13 Para identificar as fontes dos excertos citados ao longo do texto, os questionários são oriundos das atividades da disciplina ministrada por mim; já as entrevistas são produto do trabalho de campo e estão disponíveis na minha tese. Além disso, os/as estudantes do IFC campus Luzerna estão identificados por nomes de dançarinos/as famosos/as, enquanto os/as participantes da minha pesquisa escolheram os pseudônimos pelos quais gostariam de ser identificados/as.

*A gente ia pra Jogar bola, como eu era mais gordinho ficava no gol ou sentado no canto (Fred, questionário).*

O formato das aulas experimentadas no Ensino Fundamental, centradas no esporte e no jogo, *forma* estudantes que gostam e que não gostam das aulas, que são muito habilidosos ou nada habilidosos naquelas práticas e que compartilham um mesmo sentimento: aula de Educação Física não é um momento para novas aprendizagens.

Do ponto de vista da aprendizagem esportiva, desenvolver habilidades técnicas e táticas em turmas heterogêneas não é a forma mais fácil, porém não é impossível. Existem estratégias de ensino que permitem trabalhar com grupos, principalmente aquelas centradas na resolução de tarefas em pequenos grupos (MITCHEL; OSLIN; GRIFFIN, 2006). Assim, um grupo mais avançado poderia usar uma extremidade da quadra de Futsal para tentar resolver um problema que exige uma profunda compreensão tática da modalidade e domínio dos fundamentos; um grupo intermediário poderia estar na outra extremidade resolvendo outra situação, menos exigente; e um grupo cujas habilidades são ainda incipientes poderia utilizar o centro da quadra para aprofundar o domínio dos fundamentos em situações taticamente simples.

Problema resolvido? Longe disso! Esse caráter *supletivo* da organização dos conteúdos pode ser útil e fazer sentido em várias disciplinas, mas a Educação Física tem suas especificidades e esse é um bom momento para lembrar dessas características singulares. Entre os conhecimentos que compõem o currículo escolar, aqueles pertinentes à Educação Física são os que mais influenciam a construção das identidades juvenis.

Seguindo nesse exemplo do Futsal, no Brasil a masculinidade hegemônica está estreitamente relacionada à habilidade de jogar Futebol ou Futsal. Ser masculino é ter habilidade com os pés, é fazer os gols, destacar-se entre os demais, e não corresponder a esse estereótipo compromete a percepção de virilidade dentro do grupo (DAMO, 1995). Assim, por mais que esse modelo de aula possa ser eficiente para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento das habilidades motoras e cognitivas presentes na modalidade, qual significado teria para os meninos que fossem incluídos no grupo dos mais “fracos”? Como eles reagiriam?

É um tanto ingênuo esperar que esses meninos agradeçam ao/à professor/a por ter tomado a decisão que vai permitir que eles desenvolvam suas habilidades. O mais provável é que ajam como Bruce Wayne, um dos meninos que foi colaborador da minha pesquisa de campo, e que o tempo todo fugia das atividades propostas pela professora. O Bruce passava quase todo o tempo das aulas jogando tênis de mesa com outros dois meninos; a mesa ficava ao lado da quadra e era uma alternativa para quem não quisesse participar das aulas. Nas conversas que tive com ele, a justificativa para não jogar Futsal com os outros meninos era que ele não gostava; no entanto, nas poucas vezes em que ele se aproximou da quadra para fazer alguma atividade ou no dia em que foi o goleiro de uma das equipes das meninas, o que pude perceber é que o nível de habilidade dele era muito inferior ao dos demais. Seus movimentos (corrida, chute, passe) estavam muito mais próximos de um padrão elementar do que do padrão maduro esperado para um adolescente de sua idade. Nesse caso, “não gostar” significava, na verdade, “não sei e não quero me expor” (CESARO, 2016).

Ao separarmos as turmas pelo interesse num grupo de práticas corporais, esse problema é atenuado. Mesmo que as turmas não sejam homogêneas no que diz respeito às habilidades motoras e cognitivas de cada modalidade, é extremamente provável que o/a estudante que escolheu Esportes de Invasão tenha interesse em desenvolver suas habilidades nesses esportes. Mesma situação para os Esportes de Rede ou para Ginástica e Dança. Organizar o currículo escolar dessa forma – quase “herética” em alguns círculos acadêmicos – pode permitir um maior aproveitamento das aulas por aumentar a motivação pela aprendizagem.

## Promovendo aprendizagens

Outro aspecto importante que devemos considerar diz respeito à função do componente curricular dentro da Educação Básica. Por que temos aulas de Educação Física desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio?

Embora as respostas a essa questão possam ser bastante variadas<sup>14</sup>, elas não se furarão a mencionar alguma relação com saúde/lazer.

---

14 Aprofundo essa discussão no capítulo 1 da minha tese, Educação Física, Ensino Médio, Juventudes (CESARO, 2016, p. 17-28).

Desde as visões mais funcionalistas, que definem para o espaço/tempo da aula de Educação Física a função de aprimorar a aptidão física, até aquelas que prezam pela discussão de questões relativas à saúde e ao lazer em interface com as práticas corporais. Neste trabalho, sigo minha própria concepção, a mesma que orienta minha prática pedagógica:

Educação Física Escolar, no meu entender, é uma disciplina que (1) possui um corpo de conhecimentos que lhe é específico, um conjunto de saberes que foi culturalmente construído e que nenhuma outra disciplina do currículo escolar vai dar conta; (2) trata pedagogicamente este conhecimento, tornando-o possível de ser assimilado pelos/as estudantes; (3) “conversa” com outras disciplinas (Antropologia e Biologia, por exemplo) para dar conta de aprofundar os conhecimentos sobre as práticas corporais; (4) dá aos/às estudantes as condições para gerir, da forma mais autônoma possível, seu envolvimento com práticas corporais como forma de lazer e de cuidados com a saúde (CESARO, 2016, p. 27).

Partindo dessa definição, assumo que jamais daremos conta da imensa variedade de práticas corporais existentes. Podemos apresentar uma nova prática corporal a cada aula e, mesmo assim, ao final dos três anos do Ensino Médio, restariam atividades a serem exploradas. E mesmo que o fizéssemos, mesmo que conseguíssemos apresentar aos/às estudantes mais de uma centena de possibilidades entre Esportes, Ginástica, Luta, Danças, Jogos – como esse conhecimento poderia ser assimilado? Qual o impacto sobre a autonomia na gestão do lazer e dos cuidados com a saúde gerado pelo conhecimento de que existe um esporte chamado *Sepak Trakaw* que é muito popular na Tailândia? Ou que na Rússia existe uma dança chamada *Chechotka* e um esporte chamado *Sambô*?

A definição dos conteúdos em qualquer disciplina é sempre uma escolha e essa escolha será balizada, entre outros, pelo tempo disponível para promover a aprendizagem destes conteúdos. Importante lembrar que currículo não é consenso, mas território de disputa (SILVA, 2010). Sendo assim, cabe ao/à professor/a definir não apenas o que será ensinado, mas principalmente qual será o grau de aprofundamento

desse conhecimento – quanto os/as estudantes irão conhecer de cada conteúdo selecionado entre toda a gama de possibilidades.

Assim, passo para o segundo ponto da minha definição de Educação Física Escolar – que é o trato pedagógico que vai permitir a assimilação dos conteúdos por parte dos/as estudantes. Tratar pedagogicamente um conteúdo significa criar as condições para que alunos e alunas aprendam e eu quero trabalhar com um conceito de aprender que vai além do “saber que tal coisa existe”. Reconheço o valor de ampliar o conhecimento dos/as estudantes acerca da variedade de práticas corporais, o que é chamado por González e Fraga (2012, p. 51) de “praticar para conhecer”, mas penso que igualmente importante é trabalhar com o “saber para praticar” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 51).

Para chegar a esse nível de conhecimento, é preciso considerar as metodologias empregadas pelo professor e o tempo disponível para que esse aprendizado aconteça. Se pensarmos numa divisão mais “tradicional” dos conteúdos de Educação Física ao longo de um ano, qual o tempo que sobrá para cada um? Partindo de 40 semanas letivas, seriam 40 encontros com duração de 1h40min cada; desses encontros é preciso subtrair aqueles destinados aos saberes conceituais e também a outros eventos que acontecem no cotidiano escolar como conselhos de classe, palestras, visitas técnicas e outros. Como dividir Esporte, Ginástica, Dança e Lutas nesse tempo tão curto?

No ano de 2018, a turma de Ginástica e Dança trabalhou com o Flamenco. Os conteúdos foram os passos básicos e duas das quatro partes das *Sevillanas*, que é um dos ritmos mais fáceis e que geralmente é o primeiro ensinado aos iniciantes. Em um ano letivo trabalhando com um grupo motivado para a aprendizagem, a turma conseguiu aprender meia coreografia de um dos *bailes* flamencos. O que seria possível se neste mesmo ano o tempo fosse dividido entre os diversos elementos da Cultura Corporal? Quanto de aprofundamento?

Claro que a resposta a essas questões não é tão simples, porque perpassa uma compreensão já enraizada de que a aula de Educação Física deve ampliar o leque de conhecimentos dos/as estudantes. Permitir aos/as estudantes a escolha de uma modalidade, ou um grupo de modalidades semelhantes entre si, soa, para muitos/as professores/as, como se estivéssemos “abrindo mão” da tarefa que nos cabe na Educação Básica. No meu entender, é mais importante “ensinar bem”

do que “ensinar muito”. Entre os/as estudantes que participaram das aulas, vários relatos corroboram essa opinião como é possível perceber no depoimento de duas estudantes:

*Pra mim significou tranquilidade e aprendizado. Eu odiava as aulas “tradicionais” de e. Física<sup>15</sup>, então ter essa modalidade me deixou extremamente feliz. Eu não aprendia quase nada antes, e com essa mudança aprendi a dançar tango, flamenco e forró! Foi incrível! (Julie, questionário).*

*Na dança é muito fácil esquecer a coreografia e em cada aula a gente tem que ficar revendo isso e treinando, então se a frequência é maior a gente consegue evoluir mais, aprender mais (Eleanor, questionário).*

Centrar os esforços na aprendizagem de um saber corporal permite aprendizagens mais significativas; no dizer de Julie, permite aprendizagens, ponto. Eleanor reforça, em seu depoimento, que o tempo destinado às aulas é importante, pois somente intervalos curtos entre as aulas vão permitir o avanço no domínio das habilidades e da coreografia. Destaco, na fala de ambas, a importância que elas atribuem às experiências de aprendizagem que vivenciaram nas aulas, ao contrário das expectativas que elas traziam decorrentes de suas experiências no Ensino Fundamental; como afirmou Gene, em resposta a um questionário:

*[Ao entrar no Ensino Médio] Minhas expectativas eram baixas, devido ao fundamental.*

Respostas semelhantes foram recebidas dos/as estudantes que avaliaram suas aulas nas outras turmas, aquelas cujos conteúdos foram os Esportes de Invasão ou os Esportes de Rede. De uma forma geral, e não apenas nas turmas de Ginástica e Dança, a percepção dos/as estudantes foi a de que a divisão por grupos de interesse permitiu a aprendizagem de novas habilidades ou o aperfeiçoamento daquelas já adquiridas.

---

15 Os questionários foram respondidos pelos/as estudantes e eu reproduzo aqui da forma exata como foram redigidos; já nas entrevistas, que foram gravadas e depois transcritas, optei por seguir a norma culta em relação à ortografia e gramática.



## Driblando obstáculos

Falar em abandono discente nas aulas de Educação Física não é falar somente dos/as alunos/as menos habilidosos ou que tiverem menos oportunidades para aprender os conteúdos mais privilegiados nas aulas. Aqueles que desenvolveram suas habilidades exclusivamente numa modalidade praticam um outro tipo de abandono durante as aulas.

Numa das escolas em que fiz minha pesquisa de campo, observei um fato interessante quando a professora conseguia convencer o grupo dos meninos fanáticos por Futsal a participar de um jogo de Vôlei. Nessa turma, 3º ano do Ensino Médio, havia um grupo de meninos em que todos treinavam em alguma equipe da cidade; tinham, portanto, muita habilidade no Futsal, participavam com bons resultados dos diversos jogos escolares da cidade e região e tinham uma reputação de excelentes alunos na disciplina de Educação Física. Para manter essa reputação, cediam aos pedidos da professora para participarem de um jogo de Vôlei em uma ou outra aula.

Nesses momentos, quando se juntavam aos outros meninos da turma que gostavam de jogar Vôlei, eles “abandonavam” a aula não como os/as demais colegas que ficavam sentados pelos bancos ao redor da quadra<sup>16</sup>; de uma forma mais sutil, porém tão desinteressados da aula quanto aqueles que ostensivamente permaneciam sentados o tempo todo, eles permaneciam na quadra, porém subvertiam as regras do Vôlei e cometiam, propositalmente, um número excessivo de violações (conduções, dois toques, contatos com a rede). Embora fosse constrangedor para os meninos que gostavam de jogar Vôlei, o grupo do Futsal conseguia se divertir muito com seus próprios erros, que eram motivo de risada de todos; quanto mais erros, mais risadas que estimulavam mais erros. Com essa atitude, diminuía a importância da modalidade tratando-a de forma jocosa, menos digna de seus esforços do que o Futsal.

Diego, um dos meninos que sempre jogava Vôlei, mesmo com as meninas, e nunca entrava na quadra de Futsal, foi bastante taxativo em relação à participação desses colegas no jogo de Vôlei:

---

16 Nessa escola, ao contrário da escola do Bruce, em que havia a possibilidade do Tênis de Mesa, quem não participasse da aula prática poderia jogar Uno, um jogo com baralho.

*Não gosto quanto eles vêm. Não tem jogo, é só palhaçada*  
(Diego, entrevista).

Um comportamento semelhante pode ser percebido quando é introduzido o *Rugby* nas aulas em que não há separação por modalidade. Por ser uma modalidade ainda pouco conhecida no Brasil, pouquíssimos estudantes têm algum conhecimento das regras ou das estratégias para o jogo de *Rugby*, com o agravante de que suas severas restrições à direção dos passes entre os/as jogadores/as (não é permitido passar a bola para um/a jogador/a que esteja à frente de quem faz o passe) contrariam a lógica das outras modalidades de invasão. Nessas aulas, os mais habilidosos com o Futsal/Futebol apresentam mais dificuldades para compreensão dessa regra do que aqueles que não são tão aficionados. Isso faz com que todos iniciem praticamente em igualdade de condições, o que subverte a lógica estabelecida das relações de poder das aulas de Educação Física e a reação dos mais habilidosos costuma envolver o riso e os comentários depreciativos.

Em ambas as situações, o abandono discente se manifesta pela participação na atividade, porém de uma forma que não respeita os códigos esportivos e as características da modalidade que os alunos reconhecidos como mais habilidosos da turma não dominam. De forma similar, em ambas as situações, a novidade que foi inserida era um esporte; um esporte menos valorizado pela masculinidade hegemônica representada pelos praticantes do Futsal/Futebol, mas, mesmo assim, um esporte. Como lidar com essa forma de abandono quando o novo conteúdo é uma dança?

Nas poucas aulas reservadas à Dança nas aulas das turmas convencionais, a experiência costuma ser bastante frustrante. Em dois dos três cursos técnicos ofertados no *campus* Luzerna a proporção de meninos para meninas é de 70%/30% e é praticamente impossível fazer com que dois meninos façam um par para dançar Forró ou Tango. Mesmo contando a história do Tango e dos marinheiros em Buenos Aires, que costumavam dançar em pares masculinos quando a fila de espera nos bordéis estava muito demorada, o risco que essa atitude representa para suas masculinidades é muito alto. Nessas aulas, o mais comum é que as meninas tenham pares e os meninos façam um revezamento para dançar com elas ou então que não participem em nenhum momento.

## É preciso saber fazer?

No início da década de 1990, quando eu cursei minha Licenciatura Plena em Educação Física, o debate era intenso – para não dizer explosivo – entre aqueles que defendiam uma Educação Física escolar voltada para o desenvolvimento de habilidades motoras, o pessoal da aptidão física, o da psicomotricidade, o do movimento renovador e outros. Mais de uma amizade foi abalada pelas discussões apaixonadas e pela defesa intransigente das ideias de um e outro lado. E isso é bastante compreensível se olharmos para o momento histórico que o país vivia: em pleno processo de redemocratização após a ditadura civil-militar, debater ideias era um processo que ainda precisávamos dominar. Debater ideias sobre Educação Física então, cujo papel na Escola nunca tinha sido discutido e que parecia consolidado entre o ensino do esporte e o aumento da aptidão física era uma novidade e tanto – excêntrico para alguns, desnecessário para outros.

Nesse movimento, eu me filiei incondicionalmente ao grupo que lia, estudava, debatia e tentava aplicar a Metodologia do Ensino de Educação Física, o famoso Coletivo de Autores<sup>17</sup>, lançado em 1992. Nessa obra, o grupo de seis autores apresentava uma discussão efetivamente *renovadora* para o debate incipiente: a partir de uma perspectiva crítico-superadora, a Educação Física ganhava os contornos de uma disciplina que integra o currículo escolar e não uma mera prática descontextualizada dos demais objetivos da Educação.

Eu não pretendo debater, aqui – por não ser o espaço adequado para este fim, qual seria o entendimento desse Coletivo sobre o papel das aulas práticas na nossa disciplina; vou partir da *minha* interpretação, na época e o que mudou nesse entendimento nos 25 anos que separam a primeira leitura do livro e esta escrita.

Com a ênfase na necessidade de estimular a compreensão crítica acerca dos elementos da cultura corporal, o ensino desses mesmos elementos, aparentemente, ficou reduzido a um segundo plano. Ensinar a técnica dos esportes, das danças, das lutas parecia quase um “pecado”; era estimular o tecnicismo, acabar com a reflexão, “emburrecer” os/as estudantes que saberiam apenas “fazer” sem “pensar”.

---

17 SOARES, C. L. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Reitero: essa era minha compreensão à época. Hoje, continuo considerando esse livro como o mais importante da minha formação como professor e continuo entendendo que um papel importante da Educação Física Escolar é refletir sobre a cultura corporal de movimento. No entanto, a minha compreensão do papel das práticas e da relação que devemos ter com os elementos dessa cultura corporal que abordamos nas aulas mudou um tanto nesses 25 anos. No meu entender, não existe problema nenhum em substituir uma grande variedade de práticas corporais que os/as estudantes não conseguem aprender por um número muito menor nas quais eles/as tenham uma proficiência razoável. Ou boa.

Ao propor essa organização curricular, não estou sugerindo a renúncia à reflexão sobre o papel das práticas corporais e dos corpos que a elas se filiam em nossa sociedade. Estou sugerindo que essa reflexão seja feita a partir do esporte, a partir da dança, a partir da ginástica, das lutas e dos jogos. Assim como a reflexão sobre a relação entre práticas corporais e saúde pode ser feita a partir de uma ou duas dessas práticas e, nesse caso, essa compreensão pode ser até mais profunda, abarcando desde os aspectos orgânicos até os culturais que envolvem o corpo que se movimenta.

Respondendo à pergunta que nomeia essa seção: sim, é importante saber fazer. E sim, é importante (também) ensinar a fazer. Insisto que esse ensinar exige um ambiente adequado e me refiro muito mais ao ambiente social do que aos espaços padronizados para a prática do esporte ou da dança. Claro que uma sala com piso adequado, com espelho e com isolamento acústico vai facilitar a aprendizagem de várias modalidades de dança; porém, mais importante ainda, é um espaço que acolha os/as jovens e que seja uma experiência favorável à construção de suas identidades.

## **Considerações finais**

Como mencionado anteriormente, ensaio é o momento de ir além do que já se sabe, do que já somos capazes de fazer, sem medo de cometer erros. Eu diria até que os erros, num ensaio, são desejáveis, posto que é a melhor oportunidade para que eles sejam apontados e corrigidos ou justificados. Quantos desses momentos inesperados não foram incorporados às obras das quais, inicialmente, não faziam parte?

Ao longo do texto, tentei expor minhas reflexões pautadas na minha atuação docente, na pesquisa para a tese de doutorado e na experiência de organização das aulas que foi implementada no *campus* Luzerna. É importante destacar que essa é uma resposta adequada para *este campus*, suas potencialidades e fragilidades – como a falta de espaço adequado, por exemplo. Mais do que impor uma proposta de Educação Física para o Ensino Médio Integrado, ou mesmo dizer que esta é maravilhosa ou perfeita, a intenção deste texto é contribuir para uma discussão sobre qual o papel da disciplina – e principalmente qual o papel das práticas corporais dentro da disciplina.

No meu entender, deve haver uma diferenciação das aulas do Ensino Médio em relação às do Ensino Fundamental – parece óbvio e evidente, porém não é o que se percebe na maior parte das escolas. E não me refiro apenas ao aprofundamento dos saberes conceituais, que no Ensino Médio podem ser integrados com outras disciplinas como a Biologia e a Sociologia para permitir uma abordagem interdisciplinar dos corpos que se movimentam. Adaptações orgânicas ao exercício e conceito ampliado de saúde, por exemplo, de forma a permitir a compreensão de que aptidão física elevada não é sinônimo de saúde, assim como a falta total de aptidão física também não é.

Em relação às práticas corporais, entendo que o Ensino Fundamental é um momento muito mais propício à experimentação de práticas variadas do que o Ensino Médio, sob diversos pontos de vista, desde o desenvolvimento motor à psicologia. Do ponto que me interessa particularmente, o da organização curricular, não faz sentido permitir aos/às estudantes a escolha de uma modalidade para praticar durante um ano inteiro do Ensino Médio se ele conhecer apenas uma ou duas possibilidades. Não é exatamente uma escolha, porque não podemos afirmar que há justiça na manifestação de preferência entre Futsal e Capoeira se tudo o que o/a estudante conhece é Futsal.

Também é preciso pensar na concretude dos corpos juvenis que frequentam nossas aulas: os habilidosos e os nem tanto, os exaltados e os desvalorizados pelo seu formato, os corpos masculinos e os corpos femininos, brancos e não brancos. Não se trata de fugir à responsabilidade de questionar padrões de beleza, de gênero ou de etnia; tampouco uma esquiva ao debate que articula as práticas corporais com a saúde e o lazer e como elas deveriam se preocupar mais com

a participação do que com a *performance*. Esse trabalho acredito que todos/as nós, professores/as, façamos em nossas aulas. Porém, segue um questionamento (mais um) que eu gostaria de deixar: por mais que nosso discurso sobre respeito e inclusão funcione durante as nossas aulas, enquanto os/as estudantes estão sob nossa supervisão, isso não perpassa o tempo da aula de Educação Física e se manifesta em outros tempos do cotidiano escolar?

## Referências

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. *In*: ADORNO, Theodor. **Notas de literatura**. São Paulo: Editora 34, 2003, p. 15-45.

CASTIEL, Luiz David; SANZ-VALERO, Javier; VASCONCELLOS-SILVA, Paulo Roberto. **Das loucuras da razão ao sexo dos anjos**: biopolítica, hiperprevenção, produtividade científica. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011, 188 p.

CESARO, Humberto Luis de. **Abandono discente nas aulas de Educação Física do Ensino Médio**: uma etnografia escolar na rede estadual do meio-oeste catarinense. 2016. 145 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissão**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. 435 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012, 208 p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Referencial curricular de Educação Física. *In*: SUL, Rio Grande do. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Se-dep, 2009, p. 112-181.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 283 p.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. **Intuições para uma pedagogia da intuição**: a amizade enquanto uma experiência integral pela dinâmica das cartas. 2012. 179 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-

-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MITCHEL, Stephen; OSLIN, Judith; GRIFFIN, Linda. **Teaching sports concepts and skills**: a tactical games approach for ages 7 to 18. 2<sup>a</sup> ed. Champaign: Human Kinetics, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 156 p.

## CAPÍTULO 04

# A tematização do esporte no Instituto Federal Farroupilha – *campus* Santo Augusto

Luciano de Almeida  
Fabrício Döring Martins

O esporte é uma das manifestações culturais mais importantes da contemporaneidade e continua ampliando o seu alcance e ganhando um número cada vez mais significativo de praticantes, seguidores e consumidores, devido, entre outros fatores, à sua espetacularização e sua consequente transformação em mercadoria. A exemplo disso, podemos perceber campanhas publicitárias que vinculam atletas de destaque do cenário nacional e internacional, das mais variadas modalidades, associando-os a produtos de diferentes marcas, materializados em *slogans* do tipo: “sinta: você não pode tocar, nem ensinar, mas sabe quando conquista”, “basta fazê-lo”, “escrever o futuro”, “pratique esporte”, “esporte é saúde”, além de tantos outros (ALMEIDA, 2014).

Esse cenário influencia o imaginário de crianças e jovens que se espelham em seus ídolos e vislumbram no esporte uma oportunidade de realizar o sonho de tornarem-se atletas profissionais de diferentes modalidades; no caso do Brasil, em especial, em jogadores de Futebol profissional. Da mesma forma, tal situação acaba conferindo um grande prestígio às práticas esportivas tanto no espaço escolar – tornando-o um dos temas-conteúdo mais “abordados” na Educação Física escolar (senão único) – quanto nos espaços extraescolares, pela aplicação de recursos públicos e privados em busca de talentos esportivos.

A partir dessas notas iniciais, o presente texto tem por objetivo apresentar algumas considerações que nos auxiliem a pensar no tratamento dado ao esporte na instituição escolar, sem a pretensão de fazer uma crítica com caráter de denúncia e/ou advogar contra o mesmo, apenas reconhecer as contradições, possibilidades e limites que cercam o tema, além de trazer para apreciação, uma experiência desenvolvida no *campus* Santo Augusto, do Instituto Federal Farroupi-



lha (IFFar), na cidade de Santo Augusto, RS, em relação à tematização do esporte. Como ponto de partida nos perguntamos: o esporte (e/ou outras práticas corporais) deveria(m) receber tratamento pedagógico na escola, diferentemente de outras instituições sociais?

Com o intuito de esboçar um entendimento acerca dessa questão, apresentamos alguns critérios que adotamos para tematizar o esporte em nossa proposta curricular do *campus* Santo Augusto, considerando, dentre outros aspectos: i) os objetivos e/ou diretrizes que orientam a instituição escolar; ii) as especificidades da Educação Física (EF) em suas diferentes dimensões e tipos de saberes; iii) as dimensões sociais do esporte e suas diferentes classificações.

Para isso, organizamos esse texto nos seguintes tópicos de discussão: notas para pensar a EF na escola; critérios para tratar pedagogicamente o esporte na instituição escolar; a tematização do esporte no *campus* Santo Augusto: um olhar acerca de três unidades didáticas.

## **Notas para pensar a EF na escola**

Acreditamos ser necessário apresentar um esboço dos critérios elaborados para a construção de nossa proposta pedagógica do *campus* Santo Augusto, por entendermos que esses influenciam diretamente no tratamento que temos dado às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, dentre elas, o esporte.

Já vimos em estudos anteriores (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2014; 2018; ALMEIDA; MARTINS, 2020) que a falta de uma proposição para a EF a ser desenvolvida ao longo dos anos escolares, em termos de criticidade, complexidade e continuidade, tem nos levado (nosso campo de tematização de maneira mais abrangente) a reproduzir a prática de algumas modalidades esportivas em nossas aulas, que se vinculam ao âmbito do lazer (na realidade de nosso entorno imediato), ou, em alguns casos, ao rendimento (no caso específico de parte dos Institutos Federais, mas não se limitando a eles).

Compreender a EF inserida na instituição escolar, que possui como uma de suas tarefas colocar-se como uma espécie de ponte entre o passado e o futuro das novas gerações humanas, para tornar acessíveis os conhecimentos (científicos, culturais, históricos, sociais, econômicos etc.) necessários para que tais gerações sintam-se em casa no mundo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), nos responsabiliza enquanto

campo de tematização, a tratar do conhecimento em suas diferentes dimensões e tipos de saberes, que vai além de um “exercitar-se para” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2018).

Essa responsabilidade tem nos proporcionado estabelecer alguns critérios coerentes e necessários para sustentar uma proposição para nossa práxis pedagógica. Dentre esses critérios, destacamos o trabalho realizado por González e Fensterseifer (2010), que nos auxiliam a repensar constantemente nossa proposta curricular<sup>18</sup> (que está em permanente construção), que leva em consideração dois elementos centrais: o primeiro deles, relacionado à identificação do campo de conhecimentos específicos da EF, que justificam a sua pertinência enquanto disciplina escolar; e o segundo, aos conhecimentos culturais, em que a EF tem se ocupado (se apropriado), ao longo de sua constituição enquanto campo de tematização e que merecem ser tratados pedagogicamente, diferentemente de outros espaços sociais.

Neste sentido, o campo de conhecimentos desdobra-se em três dimensões que, se bem vinculadas, contemplariam as especificidades da EF enquanto disciplina escolar. Temos assim: 1) as possibilidades do se-movimentar dos seres humanos; 2) as práticas corporais sistematizadas, vinculadas ao campo do lazer, ao cuidado do corpo e à promoção da saúde e; 3) as representações sociais que atravessam esse universo.

A primeira dimensão referente às possibilidades do se-movimentar, proposta por González e Fensterseifer (2010), relaciona-se ao esforço de oportunizar a apropriação das distintas manifestações da cultura corporal de movimento, vinculada na e pela experiência do sujeito que se-movimenta, para que possa descobrir e ampliar suas possibilidades de movimento, conhecimento do próprio corpo e de relacionar-se com o ambiente físico (material) e com o outro (social).

A segunda dimensão, diz respeito às práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer, o cuidado do corpo e à promoção da saúde, que foram (são) incorporadas pela EF ao longo de sua constituição enquanto campo de tematização. Constituem-se práticas sociais que possuem e apresentam alguns elementos comuns: “a) o movimento corporal como elemento essencial; b) uma organização

---

18 Discutimos de maneira mais aprofundada nossa proposta curricular em outro estudo (ALMEIDA; MARTINS, 2020). Optamos no presente texto por trazer para o diálogo apenas alguns elementos que consideramos fundamentais para situar o debate.

interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica; e c) serem produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado do corpo e a saúde” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 15). Esses elementos fazem parte da pluralidade de manifestações da cultura corporal de movimento que se configuraram em práticas corporais sistematizadas e foram construídas como produções humanas. Estas fazem parte de nossa herança cultural e potencializam a apropriação de diferentes tipos de saberes (corporais, conceituais, éticos, estéticos e expressivos) (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2018).

Já na terceira dimensão, que incluiria as estruturas e representações sociais que atravessam esse universo e são compostas pelos conceitos, são abordadas a origem e transformação das representações e práticas sociais que nos permitem refletir, reconhecer e problematizar a sua tematização. Estas se relacionam com as atividades corporais de tempo livre, “o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.)” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 16)”.

Além dessas dimensões do conhecimento propostas por González e Fensterseifer (2010), também recorreremos ao aporte teórico apresentado por González e Fraga (2009) no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, por nos apresentar um mapa conceitual para pensar nos desdobramentos dessas dimensões. Este olhar nos permite estabelecer uma abordagem das relações de ensino e aprendizagem na EF ao longo dos anos escolares em termos de criticidade, complexidade e continuidade.

Os autores apresentam uma categorização que nos auxilia a compreender os diferentes tipos de saberes produzidos em nosso campo de tematização, que são divididos nos eixos “saberes corporais” e “saberes conceituais”. Os primeiros sustentados predominantemente pela experiência com o movimento (práticas corporais), que necessita ser experienciado pelo sujeito através da credencial de vivência própria (GADAMER, 2008) e promove um conhecimento “encarnado”. Os segundos, por sua vez, estão vinculados ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e tentam explicitar os diferentes aspectos relativos às práticas corporais sistematizadas e proporcionam uma “leitura” mais alargada em função da diversidade de significados sobre eles.

Os “saberes corporais” e os “saberes conceituais” são apresentados ainda por González e Fraga (2009), em subeixos que nos auxiliam a organizar e lançar um olhar mais atento e cuidadoso para a diversidade de temas e subtemas estruturadores que fazem parte do universo da EF, os quais, entendemos, deveriam ser abordados nas aulas. Os “saberes corporais” estão organizados em dois subeixos: “saber praticar” e “praticar para conhecer”. Esses subeixos nos auxiliam na organização do tempo curricular (carga horária) de acordo com as expectativas em relação à aprendizagem de cada prática corporal e ao nível de proficiência que se espera em relação às mesmas.

Por exemplo, no tratamento dado a um Esporte de Invasão (Basquetebol), o tempo destinado a essa modalidade poderia ser maior devido, dentre outros fatores (mas não único), ao seu potencial de exploração no tempo livre dos alunos (“saber praticar”). Por outro lado, a abordagem de um Esporte de Precisão (Golfe), poderia destinar um tempo menor, por se tratar de uma modalidade pouco conhecida, uma vez que não faz parte do contexto de determinadas comunidades escolares (como em nosso caso, por exemplo) (“praticar para conhecer”).

Os “saberes conceituais”, da mesma forma, são apresentados em dois subeixos: “conhecimento técnico” e “conhecimento crítico”. O primeiro tenta articular a abordagem de conceitos necessários para entender as características e o “funcionamento” de determinada prática corporal em uma dimensão mais operacional como, por exemplo, no estudo da classificação das práticas corporais de aventura (terrestres, aquáticas e aéreas) e suas normas de segurança, para diminuir os riscos em sua realização.

Com relação ao subeixo “conhecimento crítico”, podemos perceber uma abordagem das práticas corporais em diferentes contextos socio-culturais em relação à sua produção e transformação. Devido à sua vinculação às dimensões éticas e estéticas de cada período histórico em um determinado contexto que as gerou, temos algo que potencializa aos nossos discentes uma leitura mais ampla e uma reflexão acerca das possibilidades de usufruir determinadas práticas “no lugar onde moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos com o seu desenvolvimento, dentre outros aspectos” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 122).

Reconhecer essas dimensões tem nos proporcionado uma leitura mais ampla acerca da complexidade e ambivalência do tratamento dado aos diferentes tipos de saberes dos quais a EF se ocupa, tendo em vista que possui especificidades diferentes das demais disciplinas escolares, uma vez que necessita manter uma tensão permanente entre o fazer (se-movimentar e as práticas corporais), o saber com esse fazer, que nem sempre é conceitual (ideia geral e abstrata); e com um saber (não conceitual) que considera também as dimensões estéticas (sensíveis e subjetivas) e éticas (sociais e intersubjetivas), e que são difíceis de ser conceituadas (a partir de uma objetividade meramente descritiva) (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2019).

Aqui se apresenta um dos paradoxos da EF e da incontornável relação teoria e prática, presente em todas as disciplinas escolares, mas que se acentua em nosso campo de tematização devido às suas especificidades. Atentos em manter uma tensão permanente dessa relação, apresentamos alguns critérios para tematizar o esporte na EF, tomando o cuidado para não reproduzi-lo ao plano de atividades com fim em si mesmas, nem transformá-lo em um discurso sobre a cultura corporal de movimento (nesse caso o esporte) (BETTI, 1994), mas abordá-la à luz de suas relações, em seu caráter de complementaridade.

### **Critérios para tratar pedagogicamente o esporte na instituição escolar**

Em nosso entorno imediato temos percebido, nos diagnósticos realizados com a entrada dos novos estudantes em nossa instituição (passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado), que a EF se resume à prática de duas ou três modalidades esportivas no âmbito do lazer e nos limites de uma compreensão prévia de algumas regras. No caso específico dos Institutos Federais, por sua vez, observamos que o esporte possui um vínculo estreito ao âmbito do rendimento, tendo em vista que prioriza (em alguns casos) a preparação de equipes em diferentes modalidades esportivas para a disputa dos jogos institucionais da rede federal (internos, regionais e nacionais).

Nesse cenário revelamos um certo reducionismo no tratamento dado ao esporte, tanto nas redes públicas municipais, estaduais e privadas no Ensino Fundamental, quanto na própria rede federal no Ensino Médio Integrado, uma vez que ele vem sendo reproduzido

nas aulas de EF sem uma contextualização, reflexão e tematização enquanto fenômeno.

Atentos a esta questão, adotamos o aporte teórico que trata das dimensões do conhecimento na EF e dos diferentes tipos de saberes (conceituais e corporais) propostos por González e Fensterseifer (2009; 2010) e González e Fraga (2009), respectivamente. Além disso, adotamos ainda as dimensões sociais do esporte propostas por Tubino (2001): esporte-educação (escolar); esporte-participação (lazer); esporte-performance (alto rendimento) e a classificação dos esportes elaborada por González (2006), para tratar pedagogicamente o esporte nas aulas de EF.

No que se refere às dimensões sociais do esporte, Tubino (2001) apresenta a primeira dimensão vinculada a uma proposta educacional, materializada no que chamou de esporte-educação ou esporte escolar. Esta proposta possui como princípios básicos: a valorização da participação coletiva sobre a individual, a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, sociais, culturais e seu nível de proficiência em relação às modalidades abordadas. Esses princípios objetivam proporcionar aos estudantes uma apropriação mais ampla das características e classificações dos esportes em suas diferentes dimensões e tipos de saberes (saberes corporais e saberes conceituais), para que possam produzir um entendimento compartilhado acerca de suas possibilidades e limites, respeitando a individualidade de seus praticantes.

O esporte participação ou de lazer (segunda dimensão), por sua vez, possui como principais características o prazer lúdico de jogar, que visa a garantir aos seus praticantes a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e interpessoal através da prática esportiva de acordo com seus interesses e objetivos que ocorrem em espaços que não estão comprometidos com o tempo e estão livres das obrigações da vida cotidiana. Além disso, a preocupação maior está em entregar-se ao jogo sem a pressão pela vitória ou pelo êxito, mas pela oportunidade de conviver com as pessoas e democratizar o bem-estar social.

Já o esporte *performance* ou de alto rendimento (terceira dimensão) é regido pela lógica da competição, pela busca de records, pela comparação de desempenhos seguindo padrões predeterminados regidos por organismos internacionais de cada modalidade, em que somente

os talentos esportivos estão aptos a desenvolver suas potencialidades através de seu rendimento máximo, uma vez que alcançar vitórias ou lograr êxito em diversas modalidades é o que mais importa.

Essa classificação proposta por Tubino (2001) nos auxilia a ampliar a perspectiva para o tratamento do fenômeno esportivo na EF, algo que potencializa uma mudança significativa tanto na organização e planejamento das aulas por parte do professor, que situa as possibilidades de tematização dos esportes, percebe e distingue as diferentes formas de abordagem e seus objetivos, o quanto dos alunos que passam a lançar um olhar mais alargado sobre suas formas de organização, como se constituíram histórica, social e culturalmente e se configuraram em práticas sistematizadas “quase” hegemônicas nas aulas de EF.

Em nosso caso, adotamos em nossas aulas de EF a abordagem do esporte-educação, uma vez que permite oportunizar a todos os envolvidos as mesmas possibilidades (ou chances) de se apropriar dos diferentes aspectos relacionados às práticas esportivas (nesse caso em especial) e terem experiências “bem-sucedidas” com as mesmas (KUNZ, 2000), tanto no plano corporal quanto no plano conceitual. Desta forma poderão potencializar, por consequência (mas não como garantia), a realização de uma ou mais modalidades esportivas nos espaços extraescolares, no seu tempo livre ou mesmo em sua vida posterior à escola, de acordo com seus interesses e perspectivas.

Chamamos a atenção para o fato de que, ao fazermos a “adoção” do esporte-educação nas “aulas de EF na escola”, não estamos negando as outras dimensões (participação e performance) na instituição escolar, porém, reconhecendo as suas contradições, limites e possibilidades, além de delimitar os espaços e tempos destinados à sua abordagem e tematização. Também estamos atentos a alguns equívocos e mal-entendidos já anunciados por Bracht (2001) em relação à crítica ao fenômeno esportivo. Nossa intencionalidade não está em negá-lo, aboli-lo ou fazê-lo desaparecer das aulas de EF, mas (enfaticamente) tratá-lo pedagogicamente na instituição escolar, que possui como um de seus objetivos estimular, “provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos e alunas assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 25).

Outro mal-entendido destacado por Bracht (2001) refere-se ao fato de que tratar criticamente o ensino dos esportes nas aulas de EF seria ser contra o ensino da técnica esportiva, uma vez que esta também faz parte tanto das práticas esportivas voltadas ao lazer quanto as vinculadas ao rendimento. A crítica refere-se à finalidade em que as técnicas são empregadas em aula e que algumas vezes seguem o modelo do rendimento (performance), que possui em sua lógica o rendimento máximo das destrezas motoras e os estereótipos de movimento e não seu tratamento com finalidades educativas. Se assim fossem tratadas, deveriam estar pautadas na aprendizagem de “destrezas motoras” possíveis (e alcançáveis) de serem realizadas, considerando os limites e possibilidades individuais e dos grupos que com elas se envolvem e que estão estreitamente (ou deveriam estar) ligadas aos aspectos da formação humana.

Além das dimensões sociais do esporte (TUBINO, 2001), nos apropriamos da classificação dos esportes proposta por González (2006, p. 117) que nos auxilia a localizar os diferentes tipos de esportes e as demandas exigidas em cada modalidade (lógica interna<sup>19</sup>), em função das seguintes categorias: “a) a relação com o adversário; b) as possibilidades de cooperação; c) as características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva; d) os objetivos táticos da ação nos esportes com interação; e) a lógica de comparação de desempenho nos esportes sem interação”.

Com o objetivo de perceber como essas categorias se desdobram apresentamos, de forma resumida, nossa sistematização. A relação com o adversário e as possibilidades de cooperação referem-se aos esportes em que há uma interferência direta com os adversários (com interação) e os esportes em que não há essa interação (sem interação), que podem ser individuais (sem a colaboração de um companheiro) e/ou coletivos (com a colaboração de um ou mais companheiros). Como exemplos podemos citar o Handebol (com interação e coletivo); o Judô (com interação e individual); o Nado Sincronizado (sem interação e coletivo); e algumas provas do Atletismo (sem interação e individual). Já as características do ambiente físico localizam os esportes que so-

---

19 A lógica interna é aqui entendida como um conjunto de aspectos peculiares de uma modalidade esportiva que condicionam e determinam (de certa forma) as situações motoras e a atuação dos praticantes de maneira específica durante a sua realização (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).



frem (ou não) modificações proporcionadas pelo espaço em que são realizadas, uma vez que podem (ou não) apresentar incertezas ao praticante, como é o caso do Surfe (sem estabilidade ambiental) e do Voleibol (com estabilidade ambiental), por exemplo (GONZÁLEZ, 2006).

Os esportes sem interação são identificados por González (2006) a partir da lógica de comparação de desempenhos, e divididos ainda nas seguintes subcategorias: a) Esportes de “Marca” (ex.: Atletismo, Natação, Levantamento de Peso, Remo, *Rafting*); b) Esportes “Estéticos” (ex.: Ginástica Artística, *Skate*, Nado Sincronizado, *Acrosport*) e; c) Esportes de Precisão (ex.: Golfe, Arco e Flecha, Bochas, *Curling*). Já os esportes com interação, estão vinculados e dão ênfase aos princípios táticos da ação dos praticantes e também são divididos pelo autor em subcategorias: d) Esportes de Combate ou Luta (ex.: Judô, MMA, Esgrima, Luta Greco-romana); e) Esportes de Campo e Taco (ex.: Beisebol, *Softbol*, Críquete); f) Esportes de Rede/Quadra Dividida ou Muro (ex.: Tênis, Voleibol, *Badminton*, *Paddle*) e; g) Esportes de Invasão ou Territoriais (ex.: Handebol, Rúgbi, Polo Aquático, *Ultimate Frisbee*).

Além de localizar os diferentes tipos de esportes e as demandas exigidas em cada modalidade, essa classificação também nos permite estabelecer alguns critérios para organizar os tempos destinados à abordagem de cada esporte, considerando a sua lógica interna e externa<sup>20</sup> e os diferentes tipos de saberes a serem contemplados. Nos esportes que possuem potencial para os alunos usufruírem em seus tempos livres (lazer), abordamos os saberes corporais, entendidos como “para saber praticar”; e os saberes conceituais, como conjunto de conhecimentos técnicos, regras de ação, princípios operacionais, sistemas de jogo etc., seguidos de conhecimentos críticos, as influências da mídia na organização esportiva, a questão de gênero no esporte, *doping* etc.

Destinamos um tempo maior para o tratamento dessas potencialidades, como é o caso dos Esportes de Invasão (desenvolvido nos três anos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio) e dos esportes de quadra dividida (desenvolvido nos segundos e terceiros anos), por exemplo. Já nos esportes estéticos ou técnico-combinatórios e de campo e taco (1<sup>os</sup>anos), de precisão (2<sup>os</sup> anos), de marca e de combate (3<sup>os</sup> anos), optamos por uma abordagem “com menor ênfase” nos sabe-

---

20 A lógica externa refere-se aos significados sociais que uma prática esportiva adquire ou apresenta em um determinado contexto histórico e cultural (GONZÁLEZ; BRAHCT, 2012).

res corporais – “para conhecer”, saberes conceituais – conhecimento técnico, princípios que orientam tais esportes – conhecimento crítico, dimensões culturais e os espaços destinados a essas modalidades<sup>21</sup>.

O aporte teórico aqui construído tem nos possibilitado sustentar uma proposição para a tematização do esporte enquanto fenômeno cultural, a partir de critérios necessários e coerentes com as intencionalidades pedagógicas de uma disciplina escolar e vinculadas aos propósitos dessa instituição educativa que se quer democrática e republicana. Os desdobramentos desse tratamento pedagógico dado ao esporte em nosso *campus*, veremos a seguir com a apresentação das possibilidades e limites de três Unidades Didáticas já desenvolvidas.

### **A tematização do esporte no *campus* Santo Augusto: um olhar acerca de três Unidades Didáticas**

Com a intencionalidade de ilustrar como a tematização do esporte ocorre nas aulas de EF, apresentamos como as Unidades Didáticas foram elaboradas e desenvolvidas para que possamos perceber alguns indicativos de suas possibilidades e limites em nossa prática pedagógica interventiva e reflexiva. As Unidades Didáticas foram organizadas na seguinte estrutura: identificação da unidade; tema; subtema; objetivos/competências; tipos de saberes – corporais (“para conhecer” e “para saber praticar”) e conceituais (conhecimentos técnicos e conhecimentos críticos), critérios e instrumentos de avaliação<sup>22</sup>.

Essas unidades foram organizadas dessa forma para deixar um espaço para que cada professor faça os ajustes necessários para o desenvolvimento das aulas, de acordo com alguns critérios e características particulares de ensinar, sem esquecer alguns aspectos metodológicos e avaliativos comuns que fazem parte dessa organização. Esses aspectos serão apresentados na análise reflexiva das Unidades Didáticas desenvolvidas.

---

21 Cabe enfatizar que estamos atentos ao alerta de González e Fraga (2009) ao nos convidarem para refletir sobre a dinâmica de reprodução cultural, para não correremos o risco de simplesmente reproduzir os esportes “mais praticados” no entorno imediato dos estudantes, da mesma forma que não podemos reproduzi-los como são tratados no ambiente extraescolar.

22 Chamamos a atenção para o fato de que entendemos que as diferentes dimensões e saberes não podem ser ensinados de forma separada. Foram apresentados dessa maneira, para possibilitar uma leitura dos desdobramentos das unidades, visando um melhor entendimento.

Seguimos agora para as três Unidades Didáticas propostas a partir das diferentes classificações apresentadas, considerando os tipos de saberes a serem tratados em cada uma delas. A primeira refere-se à abordagem dos Esportes de Invasão (com interação) desenvolvida com os alunos dos primeiros anos; a segunda, aos Esportes de Precisão (sem interação) e a terceira, aos Esportes de Marca (sem interação), desenvolvida com os estudantes dos segundos e terceiros anos, respectivamente.

### **Unidade Didática I – Esportes de Invasão – Primeiros Anos**

No primeiro ano do ensino médio integrado, optamos por trabalhar com os Esportes de Invasão (para saber praticar), destinando um tempo maior para a sua abordagem, devido, entre outros fatores, à possibilidade de realização desses esportes nos tempos livres dos estudantes. Além disso, apresentamos outras modalidades (dentro dessa lógica), que foram/são pouco vivenciadas e estimuladas no entorno imediato dos estudantes durante a sua vida escolar, para que possam se apropriar de outras possibilidades “para além” de uma monocultura esportiva (Futsal).

Confirmamos através de diagnóstico “prático” (jogos reduzidos), que a maioria dos alunos possui dificuldades em executar os elementos técnico-táticos básicos dos três esportes de invasão abordados na unidade (Futsal, Handebol e Basquete), tanto nos aspectos técnicos (execução), quanto nos aspectos táticos (leitura de jogo). Algo que se confirma também na própria fala dos discentes, como podemos perceber nas palavras de Bruna<sup>23</sup>, “eu participava dos jogos de ‘corpo presente’, mas as vezes nem encostava na bola”. Na fala da aluna (que representa o sentimento de outros estudantes que manifestaram percepções semelhantes), identificamos suas impressões em relação ao seu envolvimento com o esporte no Ensino Fundamental, o que revela que a falta de uma intencionalidade pedagógica na abordagem de qualquer prática corporal (nesse caso, o esporte), tem gerado vivências de “insucesso” para boa parte dos estudantes, o que os leva a uma aversão à prática esportiva.

---

23 Atribuímos um nome fictício para a estudante e não identificamos o curso técnico integrado ao Ensino Médio do qual faz parte, no intuito de preservar sua identidade.

Temos adotado diferentes estratégias de ensino e aprendizagem (perspectivas didático-metodológicas) que potencializam aos estudantes a chance de participar de maneira mais efetiva e qualificada dos jogos, através da apropriação dos elementos constitutivos dos esportes, tanto no plano dos “saberes corporais” (elementos técnico-táticos individuais), quanto no plano dos “saberes conceituais” (lógica interna e externa) das modalidades abordadas. Dessa forma, acreditamos reconstruir o imaginário dos estudantes acerca das manifestações culturais relacionadas aos esportes nas aulas de EF.

Em relação aos aspectos avaliativos, também tentamos refletir e perceber como os estudantes se apropriam do conhecimento, através da análise de seus desempenhos referentes aos aspectos técnico-táticos individuais durante a realização de jogos reduzidos (saberes corporais), e de suas percepções acerca dos princípios operacionais, características, diferenças e semelhanças dos esportes de invasão abordados (saberes conceituais – conhecimento técnico), bem como de uma análise crítica sobre as influências da lógica externa na compreensão desses esportes (saberes conceituais – conhecimento crítico).

Apesar de se constituir em um dos aspectos mais complexos de nossa práxis pedagógica, em especial pelo tratamento dado aos diferentes tipos de saberes com que operamos em nosso campo de tematização, o processo de avaliação (o que, como, para que e quando avaliamos?), nos permite identificar e avaliar as etapas do processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos e, ainda, reconhecer os limites e possibilidades dessa relação para que possamos redimensionar o planejamento das diferentes etapas formativas. No quadro abaixo, apresentamos a estrutura da Unidade Didática de Esportes de Invasão:

### Quadro 1 – Esportes de Invasão

| Unidade Didática - Esportes de Invasão   1 <sup>os</sup> Anos   |  |  |                                 |
|---|--|--|---------------------------------|
| Tema:   | Esporte  | Subtema:   | Esportes de Invasão             |
| Relação de Colaboração:   | Coletivo   | Relação de Oposição:   | Com interação entre adversários |
| Objetivos/competências  |  |  |                                 |
| Usar de forma proficiente alguns elementos técnico-táticos básicos do esporte de invasão abordados, além de compreender a lógica interna e externa nos mesmos em uma perspectiva crítica. |  |  |                                 |
| Saberes corporais   |  | Saberes conceituais  |                                 |
| Esportes para saber praticar  | Conhecimentos técnicos   | Conhecimentos críticos   |                                 |
| Elementos técnico-táticos individuais (básicos)<br>Intenções táticas individuais  | Entendendo o esporte: lógica interna e externa.<br>Esportes individuais e coletivos.<br>Esportes com e sem interação.<br>Classificação dos esportes.<br>Técnica X Tática individual.<br>Futsal<br>Basquete<br>Handebol | Para além de uma monocultura esportiva: como a lógica externa influencia nossas escolhas e a própria lógica interna das modalidades abordadas? |                                 |
| Critérios e Instrumentos de Avaliação   |  |  |                                 |
| Desempenho nos elementos técnicos durante jogo reduzido: passe, domínio e finalização<br>Quadro comparativo dos esportes de invasão: características, diferenças e semelhanças            |  |  |                                 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

### Unidade Didática II – Esportes de Precisão – Segundos Anos

A unidade de Esportes II – Esportes de Precisão e/ou Alvo é desenvolvida com as turmas dos segundos anos, a partir da perspectiva de abordagem dos “esportes para conhecer”, em que apresentamos os aspectos básicos e necessários para um entendimento compartilhado, porém sem aprofundamento.

Nesta unidade, em um primeiro momento realizamos práticas que conseguem “apresentar” aos estudantes a lógica interna e alguns aspectos básicos das modalidades esportivas consideradas “formais”, que são institucionalizadas e regulamentadas por associações, federações e confederações, como a Bocha, o Golfe, a Sinuca, dentre outros.

Na tematização desses esportes os alunos se apropriam de sua lógica interna e constroem referenciais que podem potencializar a abertura para “novas” interpretações, seja pela possibilidade de sua “reinvenção” (OLIVEIRA, 2001), pelas aproximações com a ideia de esporte “da” escola (VAGO, 1996), ou ainda, como práticas “derivadas” dos esportes institucionalizados que, apesar de manter algumas de suas características “formais” (BRASIL, 2016), podem ser adaptadas de acordo com a intencionalidade pedagógica, o interesse dos envolvidos e os contextos em que estão inseridos, sejam sociais, culturais ou históricos.

Esse processo de “desconstrução” do esporte (formal) permite um segundo movimento, em que as turmas são divididas em grupos e desafiadas a “criarem” um jogo com espaço próprio, regras básicas e alguns “exercícios”, respeitando e se aproximando, o máximo possível, da dinâmica dos Esportes de Precisão e/ou Alvo. Esta criação acontece em vários momentos em que os estudantes se dedicam a experimentar os jogos que vão criando, ao mesmo tempo em que aperfeiçoam e realizam as mudanças necessárias para que seus jogos se aproximem da lógica interna dos Esportes de Precisão, até encontrarem um resultado final condizente com as informações iniciais apresentadas pelos professores.

Esse “caminho” que temos seguido para organizar nossas aulas apresenta situações abertas de ensino, em que o aluno e o professor podem dialogar e estabelecer uma relação de desafio constante, no sentido de “fazer do vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e, por isso mesmo, ético-moral” (FLICKINGER, 2010, p. 7). Porém, como lembram Almeida e Fensterseifer (2018), a responsabilidade nessa relação pedagógica continua sendo do professor, o qual, ao induzir experiências de movimento aos estudantes, não pode ter a pretensão de controlá-las, referenciando-as apenas em estereótipos (de movimento), mas também não pode superdimensionar essa experiência (estética) do sujeito que se-movimenta, pois poderia nos levar, e tem nos levado enquanto campo de tematização, a uma “estetização” da pedagogia (fazer por fazer).

Um dos aspectos que mais nos chama a atenção nessa perspectiva de aula é o nível de participação dos alunos. Todos os estudantes participam efetivamente das diferentes funções dentro dos grupos, bem como do momento das apresentações, tanto na função de execução do trabalho, quanto no papel de praticantes do que foi apresentado pelos colegas.

No final desta unidade os estudantes possuem um tempo para apresentar e organizar uma espécie de “torneio interno” do jogo que foi “criado”, a ser realizado com toda a turma. Os grupos precisam organizar os espaços e materiais necessários para que toda a turma consiga experienciar os seus próprios jogos e os jogos criados pelos colegas. Além disso, fazem uma leitura crítica de suas percepções acerca dessas “novas” possibilidades de “reinvenção” do esporte (“da” escola) e as formas de sua participação tanto na construção e reelaboração dos próprios jogos (regras, estrutura, materiais), quanto no seu envolvimento com a proposta, algo que pode potencializar uma “formação de indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12). Apresentamos no quadro 2, como a Unidade Didática dos Esportes de Precisão foi organizada e estruturada:

**Quadro 2 – Esportes de Precisão**

| <b>Unidade Didática – Esportes de precisão   2<sup>os</sup> Anos</b>  |                     |   |  |
|---|---------------------|---|--|
| <b>Tema:</b>  | Esporte             | <b>Subtema:</b>   | Esportes de Precisão/Alvo  |
| <b>Relação de Colaboração:</b>  | Individual/Coletivo | <b>Relação de Oposição:</b>   | Sem interação entre adversários  |
| <b>Objetivos/competências</b>   |                     |   |  |
| Compreender a lógica de algumas modalidades esportivas de precisão e/ou alvo, identificando algumas de suas técnicas elementares e potencializando a sua reconstrução.                                  |                     |   |  |
| <b>Saberes corporais</b>  |                     | <b>Saberes conceituais</b>  |  |
| <b>Esporte para conhecer</b>  |                     | <b>Conhecimentos técnicos</b>   | <b>Conhecimentos críticos</b>  |
| Circuito de práticas com as características dos Esportes de Precisão e/ou Alvo. Em grupos, criação e desenvolvimento de um jogo com a lógica dos Esportes de Precisão e/ou Alvo (a partir de práticas). |                     | Dinâmica de funcionamento das modalidades de precisão e/ou alvo. Principais características e curiosidades das modalidades de precisão e/ou alvo. | Entre o esporte “na” escola e “da” escola: novas perspectivas e possibilidades |
| <b>Critérios e Instrumentos de Avaliação</b>  |                     |   |  |
| Trabalho em grupos para a criação de um jogo com a lógica dos Esportes de Precisão e/ou Alvo, com apresentação, confecção de folder explicativo e práticas em forma de “minitorneio” com a turma.       |                     |   |  |

Fonte: Elaborado pelos autores.

### **Unidade Didática III – Esportes de Marca – Terceiros Anos**

A Unidade Didática III – Esportes de Marca - é trabalhada com as turmas dos terceiros anos, seguindo a mesma configuração da unidade citada anteriormente (sem interação). São selecionados esportes que se enquadram na perspectiva dos esportes “para conhecer” e, da mesma forma, tematizados pedagogicamente a partir dos conceitos que se aproximam das ideias do esporte “da” escola (VAGO, 1996).

A metodologia utilizada para esta unidade acompanha em parte a descrição da unidade anterior, valorizando a experiência prévia, em que os alunos criam jogos/práticas com a dinâmica deste tipo de classificação dos esportes e apresentam os trabalhos de forma oral e prática para os colegas da turma.

O que podemos destacar nesta unidade, é que ela está relacionada à abordagem de uma modalidade esportiva com a lógica dos esportes de marca, em que tematizamos, praticamos e entendemos minimamente alguns elementos básicos constitutivos das provas de pista e campo do atletismo, mesmo sem possuímos a estrutura de uma pista de atletismo, para o desenvolvimento do esporte “formal”. A falta de uma estrutura “adequada” muitas vezes é considerada como um aspecto restritivo para abordagem de algumas modalidades esportivas, algo que acaba privando nossos estudantes de experienciarem determinadas práticas corporais nas aulas de EF. Porém, a partir da lógica do esporte-educação e/ou esporte “da” escola estas questões não são determinantes para tematizarmos algumas manifestações da cultura corporal de movimento.

A participação dos discentes merece destaque, pois a partir do momento que eles se tornam protagonistas do seu próprio processo de ensino e aprendizagem não precisamos, enquanto professores, ficar encontrando estratégias para que eles participem das aulas de maneira “forçada”. Como primamos pelos princípios do esporte-educação, não nos preocupamos se nossos alunos irão completar “20 tiros” de 100m rasos ou se vão conseguir executar tecnicamente bem o salto em altura. O que priorizamos é uma participação mais efetiva de nossos estudantes nessas práticas corporais, para que possam perceber seus próprios limites em relação às atividades propostas e outras possibilidades de “se-movimentar” (KUNZ, 2000), além de compreenderem a dinâmica e estrutura das modalidades experienciadas.



Muitos estudantes nos revelam que pela primeira vez se envolveram de maneira mais efetiva com o Atletismo, uma vez que tiveram a oportunidade de praticar, analisar e compreender esse esporte de marca sob uma nova perspectiva, sem a necessidade de percorrer grandes distâncias ou ficar executando movimentos “estereotipados” e repetitivos por todo o tempo das aulas. Cabe destacar também, que a abordagem dos saberes conceituais (conhecimentos críticos), oportuniza aos alunos uma apropriação crítica do fenômeno esportivo, e como a mídia interfere de maneira significativa no olhar de seus praticantes e “consumidores” através de sua espetacularização. Os critérios abordados na análise da Unidade de Esportes de Marca, podem ser observados no quadro a seguir:

**Quadro 3 – Esportes de Marca**

| Unidade Didática – Esportes de Marca   3 <sup>os</sup> Anos  |                     |  |   |
|--|---------------------|--|---|
| <b>Tema:</b>   | Esporte             | <b>Subtema:</b>  | Esportes de Marca   |
| <b>Relação de Colaboração:</b>   | Individual/Coletivo | <b>Relação de Oposição:</b>  | Sem interação entre adversários   |
| Objetivos/competências   |                     |  |   |
| Proporcionar aos estudantes uma experiência com uma modalidade formal dos Esportes de Marca, identificando suas características básicas e possibilitando a sua “reinvenção”.   |                     |  |   |
| Saberes corporais  |                     | Saberes conceituais  |   |
| Esporte para conhecer  |                     | Conhecimentos técnicos   | Conhecimentos críticos  |
| Experiências de práticas corporais com a essência das modalidades “de marca”, em forma de circuitos. Criação e práticas de jogos com a lógica dos esportes de marca (em grupos). Noções básicas de provas de pista e de campo no Atletismo |                     | Dinâmica de funcionamento dos Esportes de Marca Principais características e curiosidades das modalidades de marca | Possibilidades de “se-movimentar”. Esporte e Mídia: alguns contradições |
| Critérios e Instrumentos de Avaliação  |                     |  |   |
| Trabalho em grupos para a criação de um jogo com a lógica dos Esportes de Marca, com apresentação, confecção de folder explicativo e práticas em forma de minitorneio com a turma.   |                     |  |   |

Fonte: acervo particular.

## Considerações finais

Sem a pretensão de “esgotar” a discussão ou apresentar algumas afirmações categóricas (e definitivas) sobre a abordagem do esporte na instituição escolar, desejamos registrar alguns aspectos que consideramos fundamentais para a continuidade do debate em torno da temática. Parece-nos que retomar a questão que deu um ponto de partida para o início dessa reflexão, pode nos proporcionar uma espécie de fio condutor para tecermos essas considerações, a saber: o esporte deveria receber um tratamento diferenciado na escola, diferentemente de outras instituições sociais?

Acreditamos que sim! Seu tratamento pedagógico enquanto fenômeno cultural é uma condição necessária e indispensável para atender aos propósitos da instituição escolar, que não são os mesmos das escolinhas, dos clubes e das associações esportivas.

Reconhecer essa condição promove uma mudança de sentido em nossa práxis pedagógica, seja na tematização do esporte ou de outras práticas corporais nas aulas de EF, tendo em vista que nos responsabiliza a tratar das diferentes dimensões do conhecimento e tipos de saberes em toda a sua complexidade e ambivalência, que guardam especificidades diferentes das demais disciplinas escolares.

Nossa proposição para o tratamento dado ao esporte não possui a pretensão de constituir-se em um modelo para sua tematização nas aulas de EF. Apresenta um caminho possível e viável (dentre os muitos possíveis) para tratar desse fenômeno cultural “quase” hegemônico nessas aulas. Podemos afirmar também, que independentemente dos referenciais ou abordagens didático-pedagógicas que adotemos, não podemos perder de vista as intencionalidades pedagógicas em uma disciplina escolar e os aspectos mais amplos da formação humana. Parece-nos que as dimensões sociais do esporte propostas por Tubino (2001), podem nos fornecer algumas pistas para viabilizar essa tarefa.

Por fim, acreditamos que os Institutos Federais se constituem em instituições privilegiadas para tratar pedagogicamente o esporte em suas diferentes dimensões e espaços institucionais. Algo que se confirma em nossa experiência, uma vez que conseguimos sustentar, em discurso e prática, uma proposição para o nosso campo de tematização que aborda esse fenômeno em uma perspectiva multicultural

e com fins educativos nas aulas de EF (esporte-educação). E, ainda, proporciona um espaço extraclasse para que os discentes escolham algumas modalidades esportivas de acordo com seus interesses e perspectivas (esporte-participação), bem como para o treinamento de equipes para representação do *campus* em jogos institucionais (esporte-performance).

## Referências

ALMEIDA, Luciano de. O processo de globalização e a tarefa educativa: implicações para pensar as contribuições da educação física escolar. *In*: SANTIAGO, Anna Rosa Fontanella; CALLAI, Helena Copetti (orgs.). **Educação no contexto da globalização: reflexões a partir de diferentes olhares**. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 77-96.

\_\_\_\_\_.; MARTINS, Fabrício Döring. Educação física escolar no ensino integrado: limites e possibilidades de uma proposta de intervenção. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 5, n. 1, jan/abr 2020, p. 100-120.

\_\_\_\_\_.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e linguagem: aproximações com a hermenêutica gadameriana. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, jan/jun 2019, p. 287-300.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Indicativos para pensar uma proposta para a Educação Física escolar: da elaboração ao diálogo com a intervenção. **Lúdica Pedagógica**, v. 1, n. 28, dez. 2018, p. 55-67.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. A relação teoria-prática na educação física escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”. **Kinesis**, Santa Maria, v. 32, n. 2, jul/dez 2014, p. 19-35.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, 1994, p. 25-45.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, 2001, p. 19-24. (temas polêmicos).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, 2016.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Sistema de classificação dos esportes. *In*: REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo: ensaio crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006, p. 111-121.

\_\_\_\_\_.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

\_\_\_\_\_.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**. v.1, n. 2, mar. 2010, p. 10-21.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1, n. 1, set. 2009, p. 9-24.

\_\_\_\_\_.; FRAGA, Alex Branco. Referencial Curricular de Educação Física. *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2, p. 111-181.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, ano III, n. 5, 1996, p. 4-17.

## CAPÍTULO 05

# A inclusão social de pessoas com deficiência como tema das aulas de Educação Física do IFMT

Marcelo Gomes Alexandre  
Larissa Beraldo Kawashima

As aulas de Educação Física no Ensino Médio devem garantir o direito de participação e aprendizagem de todos os alunos, com aulas inclusivas, igualitárias, sem exclusão social, de gênero ou deficiência. Aulas em que todos os alunos possam conhecer e compreender as mais diversas formas de manifestação da cultura corporal de movimento, por meio de uma prática docente contextualizada, com conteúdos diversificados, sem priorizar a habilidade técnica e nem o gênero dos alunos. Todos devem ter a possibilidade de vivenciar as atividades propostas, efetivando-se assim a “equiparação de oportunidades”, conforme destacam Seabra Júnior, Teixeira e Guimarães (2017, p. 164):

Como podemos perceber, uma grande área de interação e acolhimento às diferenças pode ser constituída na escola, a partir dos princípios da inclusão, na medida em que a Educação Física Escolar, mediada pela Educação Física Adaptada, adotar metodologias e ações que proporcionem a participação de todos os alunos em práticas corporais adequadas as suas potencialidades e capacidades, proporcionando-lhes desafios e situações que resultem na percepção do “eu consigo”, de competência e de autonomia, com efetivas possibilidades de êxito nas tarefas.

Especificamente sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) nas aulas de Educação Física, podemos dizer que nem sempre teremos alunos que necessitarão de adaptações das atividades em nossas turmas de Ensino Médio, entretanto, é imprescindível que o professor ofereça oportunidades para que todos compreendam e exercitem a possibilidade de enxergar o mundo a partir do olhar do outro, desen-

volver a empatia. Aprender a se colocar no lugar do outro só é possível quando experienciamos suas limitações e dificuldades, e a Educação Física deve oferecer essa oportunidade ao aluno por meio das diferentes práticas corporais em diálogo com a temática da inclusão social.

Este capítulo tem como escopo apresentar como tem sido a abordagem da temática “inclusão social de pessoas com deficiência” no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – especificamente nas aulas de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Para tanto, inicialmente fizemos uma averiguação das ementas da disciplina de Educação Física em todos os cursos dos 19 *campi* do IFMT, com a intenção de verificar se há a presença de algum conteúdo referente a esse aspecto. Em um segundo momento, propusemos abordar o tema teoricamente a fim de trazer clareza sobre as especificidades do assunto em questão e, por último, apresentamos relatos de experiências exitosas do desenvolvimento da temática supracitada em algumas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado do IFMT.

## **Estudo exploratório das ementas dos cursos técnicos integrados**

O IFMT tem, no Estado de Mato Grosso, 14 *campi* em funcionamento e mais cinco *campi* avançados, num total de 19 unidades. No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019 – 2023 constam 56 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em funcionamento e/ou previstos para iniciar no ano de 2020 em todo o IFMT. O Ensino Médio Integrado no IFMT “se configura como uma proposta de formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o ‘saber fazer’ do ‘saber pensar’; que fortalece a necessidade de uma educação ‘no’ mundo e não apenas ‘para’ o mundo” (IFMT, 2019, p. 57).

Entretanto, ao acessar os *sites* institucionais de cada *campus* foram encontrados 52 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, observando que alguns destes estavam desatualizados. Para este capítulo foram analisadas as ementas do componente curricular Educação Física disponíveis nesses PPCs, considerando o mais atual disponibilizado nos *sites*. Todos os cursos possuem aulas de Educação Física nos três anos do Ensino Médio, sendo os componentes curriculares organizados anualmente, com cargas horárias que variam entre uma e duas

aulas semanais. Apenas no *campus* Várzea Grande os componentes curriculares são semestrais, sendo a Educação Física ofertada nos 1º, 2º, 3º e 5º semestres, contemplando os três anos do Ensino Médio.

A análise das ementas buscou encontrar os conteúdos relacionados aos esportes paralímpicos e/ou ao tema inclusão. A indicação dos dados segue na tabela abaixo (tabela 1):

**Tabela 1** – *Campi* e cursos com referência aos esportes paralímpicos e/ou inclusão nas ementas da disciplina de Educação Física.

|  | <i>Campi</i> do IFMT | Cursos técnicos |
|--|----------------------|-----------------|
| Apresenta referência aos esportes paralímpicos e/ou inclusão     | 6                    | 18              |
| Não apresenta referência aos esportes paralímpicos e/ou inclusão | 13                   | 34              |

Fonte: Projetos pedagógicos dos cursos.

A tabela 1 acima demonstrou que apenas seis *campi*, dos 19 em funcionamento, possuem os esportes paralímpicos e/ou inclusão referenciadas nos PPCs de seus cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Além disso, dos 52 PPCs analisados, apenas 18 deles contemplam os conteúdos mencionados. Para tanto, a forma como esses conteúdos foram apresentados nos PPCs e o ano do ensino médio correspondentes foram identificados na tabela 2:

**Tabela 2** – Análise das ementas de Educação Física

| EMENTA  | ANOS    | CURSOS                            | CAMPUS                               |
|---|---------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Estudos sócio-históricos dos esportes coletivos: Voleibol (terceira idade e adaptado); Handebol (adaptado, areia e campo); Basquetebol (adaptado e “de rua”). | 1º anos | - Eventos<br>- Secretariado       | Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva |
|   |         | - Agropecuária<br>- Meio Ambiente | São Vicente                          |
| Esportes paralímpicos e inclusão.   | 2º anos | - Eventos<br>- Secretariado       | Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva |

...continua

|  |                               |  |  |
|--|-------------------------------|--|--|
| Esportes paralímpicos<br>(ou paraolímpicos)  | 1º anos<br>2º anos<br>3º anos | - Eletrotécnica<br>- Eletroeletrônica                                      | Cuiabá – Cel.<br>Octayde<br>Jorge da Silva |
|  | 2º anos                       | - Agropecuária<br>- Meio Ambiente  | São Vicente                                |
|  | 3º anos                       | - Informática<br>- Controle<br>Ambiental<br>- Alimentos<br>- Administração | Barra do Garças                            |
| Adotar uma postura centrada em atitudes de respeito a diversidade, dignidade, solidariedade e inclusão. Inclusão e diversidade | 1º anos                       | - Agropecuária<br>- Manutenção e suporte em informática                    | Campo Novo do Parecis                      |
| Esportes adaptados e o respeito pelas diferenças.  | 1º anos                       | - Alimentos<br>- Informática<br>- Química<br>- Secretariado                | Rondonópolis                               |
| Esportes adaptados (esporte X deficiência física)  | 3º anos                       | - Comércio<br>- Meio Ambiente  | Juína                                      |

Fonte: Projetos pedagógicos dos cursos.

A análise das ementas dos PPCs dos cursos revelou que a Educação Física tem oferecido os conteúdos relacionados aos esportes paralímpicos e/ou inclusão nas aulas do Ensino Médio Integrado, destacando a adaptação de esportes tradicionais como o Voleibol, Handebol e Basquetebol, bem como a relação do esporte com os tipos de deficiência e, ainda, com atitudes e valores de respeito a diversidade, diferenças e inclusão. Porém, é preciso ampliar as discussões sobre a “inclusão” em todo o IFMT ou, pelo menos, institucionalizar as propostas nos documentos oficiais de cada curso, oferecendo a oportunidade dos alunos se relacionarem com os outros, de experienciarem as limitações e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, contribuindo com a formação de um cidadão capaz de transformar seu pequeno mundo e o mundo todo.

Desta forma, as experiências exitosas que serão relatadas neste capítulo poderão inspirar professores de Educação Física de outros *campi* do IFMT, da rede federal e professores que atuam na Educação Básica a se aventurarem pelos esportes paralímpicos e adaptados, relacionando os conteúdos da cultura corporal de movimento ao tema da inclusão.



## Concepções relacionadas às pessoas com deficiência

Não há uma constância no que diz respeito aos pontos de vista sobre as PcD ao longo da história, fato comprovado quando analisamos as transformações pertinentes às diferentes sociedades no que tange à maneira de abordar essas pessoas. Atualmente há o desenvolvimento de uma concepção de maior humanização, que passou por superstições, prisões, torturas, tratamento como doença, até chegar ao patamar de processo de integração e inclusão social (MARQUES, 2016). Em outras palavras, o processo de exclusão social das PcD é “tão antigo quanto a socialização do homem” (MACIEL, 2000, p. 51).

Atualmente, quanto à deficiência, sobressaem-se dois modelos de abordagem, sendo um deles o modelo médico, que contribui para a manutenção dos estereótipos e, concomitantemente, funciona como entrave para inclusão das PcD, uma vez que faz com que a sociedade relacione a deficiência à doença e trate as pessoas com essas especificidades como pessoas doentes que carecem de cura (SASSAKI, 2002). Nessas perspectivas:

A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma (MACIEL, 2000, p. 53).

Por outro lado, o modelo social de deficiência denota que PcD apresentam-se realmente como deficientes quando a sociedade não os oportuniza ter uma participação social efetiva – sem mobilidade, sem comunicação etc (BAILEY, 2008).

Nesse sentido, é papel da sociedade fomentar a quebra de entraves físicos e sociais para a inclusão dessas pessoas, sendo essas questões muito maiores que a deficiência em si (PEREIRA; SILVA; PEREIRA, 2006).

## Os esportes paralímpicos como meio de inclusão social

Esportes adaptados apontam para uma vasta gama de atividades esportivas adaptadas às pessoas com deficiência ou com qualquer outra característica que necessite de alterações nas práticas (MARQUES, 2016). Por sua vez, o esporte paralímpico representa uma ramificação dos esportes adaptados e implica em algo mais específico, envolvendo apenas modalidades presentes nos Jogos Paralímpicos e que é praticado por pessoas que se enquadram em determinados critérios relacionados a algum aspecto de deficiência (COSTA; WINCLER, 2012).

Nesse sentido, realizar a transposição dos esportes paralímpicos para o cotidiano da escola não indica ou resulta na apropriação indevida de esportes que só deveriam ser praticados por pessoas com deficiência, pelo contrário, trata-se de um mecanismo de inclusão, visto que a inclusão social das pessoas com deficiência não foge da dualidade empoderamento e transformação da sociedade, no sentido de proporcionar oportunidades de uma participação social plena (MUNSTER *et al.*, 2008).

A efetividade de processos de promoção de inclusão social de pessoas com deficiência está intimamente atrelada à transformação de paradigmas, estereótipos e preconceitos. Isso é possível por meio da educação formal, da mídia e de fenômenos socioculturais capazes de contribuir para modificar ou reforçar valores morais, como o esporte (MARQUES, 2016, p. 89).

Não é à toa que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que a unidade temática Esportes reúne tanto manifestações tradicionais/formais quanto suas derivações, indicando que, como toda prática social, o esporte é passível de recriação pelos atores que estão envolvidos nele e, a participação em diferentes modos e ambientes (físicos ou sociais), fomenta o exercício da cidadania e protagonismo comunitário favorecendo a ampliação da compreensão dos estudantes pelas dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, apontamos que a vivência dos esportes paralímpicos no dia a dia da escola é um exercício fundamental de cidadania

e inclusão social, visto que, vivenciar uma prática denota a aquisição de conhecimentos, para lapidação desse saber ou melhor dizendo para que essa prática seja significativa é necessário proporcionar a problematização, desnaturalização “e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento” (BRASIL, 2017, p. 214).

Isto posto, nesse caminho de utilização dos esportes paralímpicos como mecanismo de inclusão social, deve se ter cautela para que não ocorra a construção errônea do imaginário sobre as pessoas com deficiência atrapalhando a plenitude desse processo, pois, conforme aponta Marques (2016, p. 92) “o reconhecimento de diferentes grupos são muito influenciados pelas construções simbólicas ligadas à divulgação e formas de consumo do esporte.”

Ademais, é sabido que a inclusão escolar não resolve todas as dificuldades enfrentadas pelas PcD, uma vez que a segregação e todo processo de exclusão dessas pessoas surge muito antes da escolarização, ou melhor, ocorre a partir do nascimento ou no instante em que aparece algum tipo de deficiência adquirida ou hereditária em algum membro da família (MACIEL, 2002).

Desse modo, a proposta de implementação dos esportes paralímpicos no círculo escolar requer estudos nessas perspectivas, “através de propostas diferenciadas, seja como evento ou ensino nas aulas de Educação Física, como modalidades esportivas, estruturado pedagogicamente para contribuir na formação dos alunos em todos os aspectos [...]” (BORGSMANN; ALMEIDA, 2015, p. 65).

## **Relatos das experiências**

As experiências que serão retratadas nesta seção foram desenvolvidas pelos professores nas aulas de Educação Física dos 1º e 2º anos do Ensino Médio Integrado nos *campi* Cuiabá, São Vicente e Sorriso. Para introduzir o tema durante as aulas, é importante que o aluno compreenda os conceitos de inclusão social, os tipos de deficiência, os esportes paralímpicos e a classificação funcional dos atletas nas diversas modalidades. Para tanto, sugere-se o trabalho com vídeos, filmes, aulas expositivas ou seminários realizados pelos alunos por meio de pesquisas sobre os temas.

Nos *campi* São Vicente e Cuiabá, a estratégia utilizada foi a utilização de aulas expositivas sobre o tema, com apresentação de *slides* e vídeos somados à uma atividade denominada de Dia de Inclusão. Nesta data são convidados servidores ou alunos do *campus*, ou ainda, palestrantes externos à instituição que tenham algum tipo de deficiência para conversar com as turmas de alunos sobre suas dificuldades, desafios do dia a dia, entre outros.

É possível agregar à essa atividade, ainda, experiências com cadeiras de rodas –conseguir emprestado com instituições como o *Rotary*, equipes de atletas de diversas modalidades como basquete sobre cadeiras de rodas ou *Goalball*, ou ainda desafios de passar determinado período com os olhos vendados.

Por sua vez, no *campus* Sorriso, diante das especificidades da cidade e, conseqüentemente, acompanhada da escassez do desenvolvimento de atividades locais para PcD, só foi possível propor aulas expositivas dialogadas, visualização de vídeos acerca do tema e vivências de atividades práticas que simulavam aspectos de alguma deficiência.

Os esportes paralímpicos podem suscitar o diálogo com outros temas nas aulas de Educação Física, como o uso de substâncias (*doping*) e procedimentos proibidos durante as competições<sup>24</sup>; a violência nos esportes, como no Rúgby sobre cadeira de rodas; ou ainda sobre questões relacionadas à saúde das PcD, como obesidade, sedentarismo, exercícios físicos que praticam etc. A seguir, serão compartilhadas atividades que foram realizadas durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado.

## **Esportes adaptados para pessoas com deficiência física e visual**

As possibilidades de adaptação e inserção dos esportes paralímpicos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio são inúmeras, dentre elas foram oferecidas durante as aulas experiências com as quatro modalidades esportivas tradicionais: (Vôlei, Basquete, Handebol e Futebol) como uma possibilidade de ressignificá-las; modalidades

---

<sup>24</sup> Utilizamos o texto da revista Veja “Iguais até nos pecados”, discutindo que os atletas paralímpicos são iguais aos atletas olímpicos em diversos aspectos, inclusive na vontade de vencer a qualquer custo, infringindo as regras da competição.

individuais (corridas guiadas); e específicas para pessoa com deficiência visual (*Goalball*). A sequência pedagógica das aulas se baseia na seguinte proposta: 1) apresentação da modalidade através de breve histórico, regras e curiosidades, com levantamento das experiências que os alunos tiveram (ou não) com o esporte; 2) sensibilização e/ou vivência de atividades relacionadas à modalidade; 3) explanação das experiências e aprendizagens da aula.

O Voleibol Sentado é um esporte adaptado para pessoas com deficiência física, incluído nas Paralimpíadas em 1980, sendo de fácil adaptação para as aulas de Educação Física, pois a suas regras se assemelham ao esporte convencional, sendo as principais diferenças o tamanho menor da quadra (10m extensão x 6m largura), a altura mais baixa da rede (1,15m para as equipes masculinas e 1,05 m para as femininas), o deslocamento dos jogadores sentados e a permissão de bloqueio do saque (CARVALHO; GORLA; ARAÚJO, 2013). A quadra reduzida pode ser demarcada com fita adesiva ou barbante na própria quadra de Voleibol, podendo-se utilizar outros espaços, como uma sala ampla ou pátio. Na falta de uma rede oficial de Voleibol, pode ser utilizada uma corda ou barbante, adequando a altura à necessidade dos alunos.

Para ambientação dos alunos com a modalidade, é possível realizar um jogo de Voleibol Sentado envolvendo toda a turma, dividindo-as em duas equipes dispostas de cada lado da quadra e utilizando uma bexiga e, depois, introduzindo mais uma ou duas ao mesmo tempo. Essa atividade já foi realizada em nossas aulas com turmas de 38 alunos, sendo 19 de cada lado da rede. Após o jogo com bexigas, inicia-se o jogo de Voleibol Sentado, com seis (ou sete, dependendo da necessidade) jogadores de cada lado e com as regras da modalidade.

Os alunos tentarão se levantar para rebater a bola, mas é importante lembrá-los que estão se colocando no lugar de uma pessoa com deficiência física, muitas vezes com alguma amputação de membro, dificultando sua mobilidade, sendo importante permanecer sentados. A dificuldade de se movimentar sentado e rebater a bola dificultará a execução do jogo, mesmo para aqueles que já têm alguma habilidade técnica do Voleibol convencional, o que renderá boas discussões após a prática.

O Basquetebol e o Handebol são esportes praticados sobre cadeiras de rodas, sendo o primeiro uma modalidade paralímpica e o segundo não. Como realizar a vivência desses esportes durante as aulas de Educação Física sem uma cadeira de rodas? A sugestão é utilizar as próprias cadeiras da sala de aula (sem braço) ou cadeiras de plástico que estiverem à disposição do professor, pois elas têm praticamente a mesma altura de uma cadeira de rodas e a intenção é que o aluno possa experimentar as dificuldades de arremesso da bola de basquete na tabela (idêntica à do Basquete convencional) e do arremesso ao gol de Handebol (a quadra é a mesma do esporte convencional). Para deslocamento com as cadeiras durante os jogos, pede-se que os alunos apenas recebam ou passem a bola quando estiverem sentados nas cadeiras; sem a bola, os alunos poderão se deslocar pela quadra, mas sempre carregando a cadeira consigo.

O Futebol pode ser vivenciado em duas possibilidades: para deficientes físicos (Futebol para amputados – não é paralímpico) e para deficientes visuais (Futebol de cinco – modalidade paralímpica). Para o primeiro jogo, propõe-se o jogo de Futsal de três pernas, em duplas, no qual os alunos deverão se abraçar e terão uma de suas pernas unidas à do parceiro por meio de fita adesiva ou panos. Desta forma, os alunos terão dificuldades de se movimentar e, ainda, dependerão da sincronia com o parceiro para se deslocar pela quadra. O jogo é realizado como um jogo de Futsal, sendo que os goleiros também estarão em duplas e unidos pelas pernas.

O jogo seguinte é a vivência do Futebol de cinco, que precisará de vendas (panos) para cada jogador, menos o goleiro que pode enxergar, mas deve se limitar a sua pequena área (demarcar com fita adesiva). A bola de futsal dispõe de um guizo para que possa emitir som ao se movimentar, sendo possível adaptar a própria bola de Futsal dentro de uma sacola plástica, pois, ao rolar no chão, fará barulho que orientará sua localização pelos jogadores. As regras são parecidas com as do Futsal, mas a bola não sai no fundo da quadra e nas laterais, que dispõem de paredes que limitam o espaço. Na escola, quando houver paredes nas laterais e fundos da quadra, é importante designar os alunos que não estiverem jogando para fazerem a segurança dos jogadores e ajudar a orientá-los, pois alguns alunos mais destemidos podem se chocar com colegas, com obstáculos próximos à quadra ou com as arquibancadas.

Dando continuidade aos esportes para pessoas com deficiência visual, algumas atividades de sensibilização podem anteceder a prática dos esportes, tais como: caminhadas guiadas em duplas, com um deles com os olhos vendados, pela quadra e escola; amarrar barbantes pela quadra, na altura da cintura, utilizando os gols, postes de Voleibol e outras estruturas para simular caminhos a serem percorridos pelos alunos vendados; brincadeira de cabra-cega.

Na sequência poderão ser realizadas provas do Atletismo como corridas guiadas e arremessos, sempre com os olhos vendados! As corridas podem acontecer ao redor da quadra ou pista de Atletismo, sendo que o aluno que estiver com os olhos vendados deverá ser acompanhado por outro colega sem venda que terá a função de guiá-lo, sem tocar no colega vendado, ligados apenas por um pedaço de barbante segurado por uma das mãos de ambos.

Sentimentos de medo, vertigem ou desequilíbrios poderão aflorar nessa atividade, já que correr “livremente” sem enxergar pode gerar a sensação de insegurança. Jogos de arremessar bolas ou pesos o mais longe possível, com os olhos vendados, parados ou em movimento, poderão gerar a sensação de desequilíbrio e desestabilização nos alunos.

Para finalizar, o jogo de *Goalball*<sup>25</sup> é uma modalidade paralímpica desenvolvida exclusivamente para pessoas com deficiência visual e que pode ser facilmente adaptada às aulas de Educação Física na escola. É possível colocar quatro alunos em cada equipe durante o jogo, já que terão dificuldades em cobrir o espaço de jogo com apenas três jogadores. Na indisponibilidade de uma bola de *Goalball*, pode-se utilizar uma bola de basquetebol, que tem dimensões e peso semelhante, colocando-a dentro de sacolas plásticas que simularão o guizo da bola oficial.

---

25 A quadra tem as mesmas dimensões das de Vôlei (9m de largura por 18m de comprimento). As partidas são realizadas em dois tempos de 12 minutos, com três minutos de intervalo. Cada equipe conta com três jogadores titulares e três reservas. De cada lado da quadra, há um gol com 9m de largura e 1,30m de altura. Os atletas são, ao mesmo tempo, arremessadores e defensores. O arremesso deve ser rasteiro ou tocar pelo menos uma vez nas áreas obrigatórias. O objetivo é balançar a rede adversária. A bola tem um guizo em seu interior para que os jogadores saibam sua direção. O *Goalball* é um esporte baseado nas percepções tátil e auditiva, por isso não pode haver barulho no ginásio durante a partida, exceto no momento entre o gol e o reinício do jogo e nas paradas oficiais. A bola tem 76 cm de diâmetro e pesa 1,25 kg. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/56/goalball>. Acesso em: 09 jul. 2020.

A quadra pode ser demarcada na área do Voleibol, fixando barbante por toda sua dimensão, inclusive para delimitação da posição de cada jogador em quadra. Os alunos que não estiverem jogando deverão auxiliar na orientação dos colegas em quadra, além de restabelecerem a bola ao jogo. O preceito fundamental nas atividades que envolvem, de modo geral, os “olhos vendados”, é o silêncio de quem não está participando da atividade naquele momento, pois o menor ruído poder desviar a atenção do jogador, ou seja, mais um exercício de empatia.

### **Atividades relacionadas à deficiência auditiva**

Nesse conjunto de atividades o silêncio também é imprescindível, contudo, é por obrigação e não necessidade: como assim? Diferente da deficiência visual, para as pessoas com deficiência auditiva não há um esporte específico/exclusivo. Dessa forma, visando desenvolver a compreensão da necessidade de inclusão das pessoas com deficiência auditiva, buscaram-se propor brincadeiras, jogos e esportes – todos adaptados: no sentido de dificultar/delimitar/impedir a comunicação verbal durante o desenrolar das atividades. É evidente que fica muito mais fácil propor que os alunos não falem ao invés de solicitar que eles não ouçam – algo considerado inaplicável. Vale ressaltar que muitas vezes a pessoa com deficiência auditiva não desenvolve a fala, contudo, não necessariamente ela é muda, ou seja, apenas não desenvolveu a fala por não poder ouvir. De qualquer forma, tanto não ouvir quanto não falar são grandes entraves para a PcD.

Desse modo, a sequência pedagógica das aulas desenvolveu-se no seguinte formato: conceituação e caracterização da pessoa com deficiência auditiva, introdução à Língua Brasileira dos Sinais (Libras), sensibilização e/ou vivência de atividades relacionadas à pessoa com deficiência auditiva e explanação das experiências e aprendizagens da aula.

Muitas vezes a falta de conhecimento causa o preconceito ou produz a aversão, por isso, nada melhor que começarmos um conteúdo ou aula relacionado(a) a um tipo de deficiência com a presença de alguém com a deficiência que será abordada. Todavia, como citado anteriormente, na cidade em que a experiência de ensino foi realizada não encontramos PcD com deficiência auditiva facilmente. Além disso, na cidade não há instituições educativas voltadas para PcD.



São nesses momentos que a criatividade do professor passa a ser imprescindível, como uma prática sugerida, você, na qualidade de professor, poderá ingressar na sala de aula sem emitir nenhuma palavra e aguardar que alguém quebre o silêncio ou o indague sobre o que está acontecendo e, nesse sentido, poderá tentar transmitir uma mensagem, sem também escrever no quadro. Após um tempo de tentativas e insucessos, o professor esclarece o objetivo da sua ação (demonstrar, minimamente, o quanto uma pessoa com deficiência auditiva sofre para ser compreendida) e propõe as primeiras atividades: discussão sobre as dificuldades que podem ser encontradas na vida da pessoa com deficiência auditiva e apresentação do alfabeto em Libras.

A partir do momento que os alunos têm o domínio do alfabeto em Libras é proposta a brincadeira conhecida como mímica: a turma será dividida em três ou mais grupos com quantidades equívocas de integrantes; o professor disponibilizará uma determinada quantidade de títulos de filmes ou séries, que serão distribuídos aleatoriamente e sequencialmente conforme a ordem de apresentação das duplas que representarão os respectivos grupos – é importante que os títulos não se delimitem em uma só palavra; dois integrantes de cada grupo, por vez, farão os sinais podendo utilizar o alfabeto em Libras para dizer uma palavra do título; marca ponto para seu grupo quem acertar o filme ou a série e vence o grupo que acertar mais/marcou mais pontos. Em consonância com essa atividade, o professor propõe o conhecimento de palavras consideradas essenciais da Libras: *Bom dia!*, *Boa tarde!*, *Boa noite!*, *Tudo bem?*, *Como é seu nome?*. Para o professor que não tem domínio da Libras, sugere-se que ele vá com os alunos ao laboratório de informática da escola e consulte os dicionários *online* de Libras. Caso a escola não possua computadores ou acesso à *internet* a alternativa é assistir a vídeos que abordem essas palavras.

Em relação às brincadeiras, jogos e esportes adaptados, a regra básica ou ideia central é não permitir que os alunos falem durante a participação. Como brincadeira podemos citar o pega-pega: normalmente durante a correria da brincadeira os alunos fugitivos não identificam a troca do pegador e acabam perguntado para os colegas: quem é o pegador atual? Com a impossibilidade da fala surge a dificuldade: os alunos terão que estar mais atentos para saber quem está pegando e, somando-se a isso, deverão ser cautelosos para não falarem nada quando estiverem fugindo (pois, quem falar passará a ser o pegador).

Um jogo que causará, de certa forma, uma tremenda angústia quanto à falta de comunicação verbal será o denominado jogo dos dez passes. A turma será dividida em duas equipes, o professor poderá disponibilizar coletes ou tiras de TNT para facilitar a identificação das equipes. Em um espaço delimitado (meia quadra, dentro da quadra de Voleibol etc.) com uma bola de Handebol ou similar, cada equipe deverá efetuar a troca de dez passes. A posse de bola inicial será determinada por sorteio e a perda da posse ocorrerá por interceptação dos passes ou toda vez que a bola cair no solo (ou seja, não será permitido tomar a bola das mãos do adversário). A grande dificuldade está em solicitar o passe do colega de equipe, uma vez que não será permitida a fala ou a emissão de outra espécie de som (como bater as palmas).

Quanto ao esporte, os quatro tradicionais (Basquetebol, Futsal, Handebol e Voleibol) são passíveis de adaptação, basta propor a proibição da fala durante a participação estipulando alguma sanção no caso do descumprimento. Contudo, nesse relato foi proposta a participação da adaptação no Futsal. Mormente os alunos sentem dificuldade quando estão livres de marcação e querem pedir o passe, mas não podem falar. Há dificuldade até mesmo quando vão comemorar um gol, como fica combinado que não é permitido falar, isso pode gerar uma falta.

Em epítome, quanto à participação nas vivências e aprendizagem das aulas, a maior parte dos alunos afirmaram que entendiam que toda comunicação dos deficientes auditivos era feita somente com a utilização do alfabeto em Libras. Além disso, afirmaram que pensavam que todo surdo também era mudo. Em relação à participação das atividades, sem a comunicação verbal, todos relataram que subestimavam as dificuldades das pessoas com deficiência auditiva.

## **Considerações finais**

Buscamos analisar as ementas do componente curricular Educação Física presentes nos PPCs dos diversos cursos do Ensino Médio Integrado do IFMT, partindo da perspectiva apontada por Sacristán (2000), o chamado primeiro nível de objetivação do currículo ou currículo prescrito, ficando evidente que todos os sistemas de educação, não deixando de lado seu papel social, estão submetidos a regulações e, desse modo, seguem algum tipo de prescrição e orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade

obrigatória. Isto posto, entende-se que para a temática “esportes paralímpicos e/ou inclusão” seja abordada nas aulas de uma instituição de ensino, ela inicialmente deverá constar nos seus respectivos PPCs, por conseguinte, nos planos de ensino das disciplinas e, em última instância, nos planos de aulas do dia a dia.

No entanto, não podemos afirmar com veemência que o *campus* que não possui nas ementas dos seus cursos a temática esportes paralímpicos e/ou inclusão, não proporá atividades desse cunho, uma vez que nas ementas do *campus* Sorriso, por exemplo, não constavam essas informações, todavia, o professor propôs atividades nessas perspectivas. Nesse sentido, como anteriormente mencionado, faz-se necessário ampliar as discussões sobre a “inclusão” em todo o IFMT ou, pelo menos, institucionalizar as propostas nos documentos oficiais de cada curso, oferecendo a oportunidade dos alunos se relacionarem com os outros, de experienciarem as limitações e desafios enfrentados pelas PcD, contribuindo com a formação de um cidadão capaz de transformar seu pequeno mundo e o mundo todo.

Apesar de sabermos que nem sempre teremos alunos que necessitarão de adaptações das atividades das aulas de educação física a ideia é fomentar ações que contribuam para melhor compreensão do cotidiano das PcD e que isso gere não apenas o conhecimento das dificuldades, mas um posicionamento efetivo e inclusivo em favor da PcD.

Cabe ressaltar que as adaptações nas atividades citadas, propostas pelos professores, não são as únicas formas de alterá-las. A adaptação das atividades dependerá do contexto de trabalho do professor, se tem alunos PcD ou não e, se tem, quais são as suas características. Também ressaltamos que estas adaptações metodológicas dependem da criatividade dos professores, de pesquisas e de leituras para realizarem seu planejamento e para desenvolverem sua prática pedagógica e docente de maneira mais justa e inclusiva.

## Referências

- BAILEY, Steve. **Athlete First: a History of the Paralympic Movement**. Londres: Wiley & Sons, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 jan. 2020.
- BORGMANN, Tiago; ALMEIDA, José Júlio Gavião. Esporte paralímpico na escola: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, n. 1, jan/mar, 2015, p. 53-68.
- CARVALHO, Camila Lopes; GORLA, José Irineu; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Voleibol Sentado: do conhecimento à iniciação da prática. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 2, p. 97-126.
- COSTA, Alberto Martins; WINCKLER, Ciro. A Educação Física e o esporte paralímpico. In: DE MELLO, Marco Túlio; WINCKLER, Ciro (org.). **Esporte paralímpico**. São Paulo: Atheneu, 2012.
- IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019 – 2023**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Cuiabá: IFMT, 2019.
- MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000, p. 51-56.
- MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. A contribuição dos Jogos Paralímpicos para a promoção da inclusão social: o discurso como um obstáculo. **Revista USP**, São Paulo, n. 108, jan/mar 2016, p. 87-96.
- MUNSTER, Mey de Abreu van *et al.* **Goalball**: uma proposta inclusiva. In: José Júlio Gavião de Almeida *et al.* (orgs.). **Goalball**: invertendo o jogo da inclusão. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 9-15.
- PEREIRA, Ana. L.; SILVA, Maria Adília.; PEREIRA, Olga. O valor do atleta com eeficiência. Estudo centrado na análise de um periódico português. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 6, n. 1, 2006, p. 65-77.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SASSAKI, Romeu Kazuma. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SEABRA JÚNIOR, Luiz; TEIXEIRA, Ademir; GUIMARÃES, Augusto Barbosa. Inclusão educacional, necessidades educacionais especiais e ensino médio. *In*: DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Educação Física no Ensino Médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 137-169.

VEJA. **Iguais até nos pecados**. Revista Veja, 05 set. 2012, p. 144-147.

## **Registros de aprendizagem da ginástica nas aulas de Educação Física: um relato de experiência**

Elisangela Almeida Barbosa

Os elementos da Ginástica estão, de alguma forma, presentes nas práticas corporais desde a infância. Rolamentos, giros, estrelinhas fazem parte das brincadeiras que desafiam o corpo, que ajudam a ganhar autoconfiança e a interagir com os outros. As vivências desses elementos nas aulas de Educação Física, de forma sistematizada, podem agregar tanto nas situações do cotidiano quanto em atividades físicas diversas, já que carregam a característica de promover consciência corporal e um controle do corpo mais eficiente.

Na fase do Ensino Médio, Nista-Piccolo e Moreira (2012) apontam algumas questões que podem se apresentar como entraves iniciais sobre o desenvolvimento da disciplina de Educação Física. Dentre os expostos, um evidente é a desmotivação de alguns alunos em praticar modalidades esportivas “não aprendidas ao longo da vida pessoal e escolar, considerando que muitos possam ter sido marginalizados nas aulas no Ensino Fundamental por não apresentar desempenho compatível com a ideia de gestos perfeitos” (p. 11). A Ginástica também apresenta alguns entraves, mesmo tendo sido pouco presente na vida escolar de grande parte dos estudantes.

Associada a isso, a Educação Física, ao trabalhar com o corpo do adolescente em constante mudança, trabalha com a percepção que o jovem passa a ter dos padrões sociais que regem seu comportamento corporal (CORREIA, 2011). Nesse sentido, o autor afirma que as aulas de Educação Física têm um papel fundamental de “permitir e estimular o adolescente na busca de seu estilo de movimento, da sua dinâmica corporal própria” (p. 107).

Atendendo ao público do Ensino Médio, a Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva apresenta a Gi-

nástica entre seus conteúdos. O trabalho com a Ginástica é proposto na perspectiva da cultura corporal com o intuito que as atividades proporcionem momentos de aprendizado, desenvolvimento e construção do conhecimento, partindo de pontos estratégicos e domínios individuais para a experimentação de formas particulares e coletivas de expressão de movimento.

Como resultado de um trabalho com a Ginástica na escola, este capítulo apresenta o registro das impressões de estudantes de um curso técnico integrado ao Ensino Médio do IFMT sobre a aprendizagem dos elementos da Ginástica nas aulas de Educação Física.

## **Ensino e aprendizagem**

O Ensino Médio é uma etapa da escolaridade básica cuja finalidade implica o desenvolvimento de jovens e adultos a partir do aprofundamento e da sistematização de conhecimentos. O processo ensino-aprendizagem deverá permitir que os educandos sejam capazes de compreender que há propriedades e princípios que perpassam e são inerentes à realidade natural e sociocultural, de forma a forjar uma perspectiva científica e crítica do mundo (CORREIA, 2011).

Em publicação na *Revista Brasil Escola*, Castro (2019) apresenta o conceito de aprendizagem que abrange um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. Para a autora, quando a educação é construída pelo sujeito da aprendizagem, no cenário escolar prevalecem a ressignificação dos sujeitos, novas coreografias, novas formas de comunicação e a construção de novas habilidades, caracterizando competências e atitudes significativas. Nos bastidores da aprendizagem há a participação, mediação e interatividade, porque há um novo ambiente de aprendizagem e novas formas de interação mediadas pela orientação, condução e facilitação dos caminhos a seguir.

Ao dissertar sobre a noção de ensino em diferentes atividades, Azanha (2006) apresenta o conceito de atividades “plenamente ensináveis”. O autor exemplifica essas atividades como:

[...] quando objetos de um “ensino coletivo poderão ser ensinados com êxito até o alcance de um certo patamar e, para além desse resultado médio satisfatório, diferenças individuais começam a emergir, envolvendo o conhecimento de um conjunto de regras e sua correta aplicação” (p. 184).

Mas, como o trabalho com qualquer conteúdo na escola não é simples, não se limitando ao cumprimento de regras, ele traz outras observações.

Ao considerar que os elementos básicos da Ginástica têm muita referência nas brincadeiras de criança e que muitas pessoas conseguem desenvolver fisicamente vários desses elementos, a relação que se faz com a observação de Azanha (2006) significa que essas pessoas têm o domínio de certas regras implícitas que poderão ou não ter sido aprendidas previamente, por suas tentativas de execução. Essa situação pode simplificar a ação do ensino, consistindo no fornecimento de exemplos para o aprendiz na escola e na observação do seu desenvolvimento. Nesse caso, é possível relacionar e/ou retomar o ensino desses elementos aperfeiçoando o movimento do indivíduo.

Tomando o conceito de atividade plenamente ensinável, que evolui diretamente o aprendizado de determinadas regras e a aplicação dessas regras (uma situação aparentemente simples quando se espera um nível básico de desempenho), é possível considerar esse tipo de atividade no início do trabalho com Ginástica nas aulas com grandes grupos, pois, o aprendizado começa com algumas orientações específicas e elementos básicos no intuito de desenvolver um “saber fazer” que funciona como um suporte para, posteriormente, evoluir para um domínio mais seguro de outras fontes de conhecimento que permitam elaborações mais complexas.

Ao avançar para criações, execuções e demonstrações mais elaboradas, podemos dizer que o desempenho atingido por estudantes numa aula de Educação Física não é fruto apenas do conhecimento de um conjunto ou simples aplicação mecânica de regras, mas também de condições de habilidades físicas, de coordenação motora, de percepção espacial, entre outros fatores, como apontado por Azanha (2006) quando diz que as aprendizagens desejadas tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio são mais complexas. Nessas condições,



a prática da Ginástica pode ser referenciada como um amálgama de conhecimentos e habilidades físicas (motoras, táteis, visuais ou outras), entrelaçadas de forma complexa (AZANHA, 2006, p. 190).

Do ponto de vista motor, na Ginástica, o praticante é exposto a uma série de movimentos e situações diferenciadas em altura, suspensão, rotação, inversão, com objetos, aparelhos e outras pessoas (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009). Tais experiências permitem desenvolver capacidades físicas e motoras importantes para a sobrevivência, funcionalidade e eficiência do movimento em situações cotidianas ou esportivas, por exemplo.

Há, ainda, a abordagem do aspecto socioafetivo, que contribui na formação da personalidade e assimilação de princípios e valores, uma vez que a prática da Ginástica ocorre tanto em situações individuais quanto coletivas estimulando o relacionamento em pares e em pequenos e grandes grupos, além de envolver ajuda mútua na expressão da habilidade e na elaboração e composição coreográfica, a autoavaliação e a avaliação de outros, demonstração de capacidades e habilidades, de sentimentos e emoções e o exercício da criatividade (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009).

Buscando o ideal para o ensino de capacidades e habilidades do indivíduo, Ryle (2010) propõe que a tarefa primordial do professor deveria consistir em fazer com que seus alunos avançassem para além de suas instruções e descobrissem, por si mesmos, coisas novas. Sua recompensa é produzir, de vez em quando, um estudante que adiante seu tema, ou sua atividade prática, não só pela mera agregação de novas aplicações das formas de operar estabelecidas, mas descobrindo novas formas de fazer que não foram ensinadas, enriquecendo sua prática com uma ideia nova e, talvez, dando um outro significado ao que aprende. Esse quadro se aplica, também, ao aprendizado de habilidades corporais, pois, no caso da Ginástica, o trabalho parte dos elementos básicos e, sobre essa base, pode evoluir para coreografias com elementos mais elaborados e complexos do que o que foi ensinado inicialmente, contando com as criações particulares.

O estudo do movimento do corpo humano deve ser apropriado pela cultura escolar de forma a contribuir para a construção de uma pedagogia do movimento que permeie não apenas as aulas estruturadas de Educação Física, mas fundamentalmente, o cotidiano escolar

(CORREIA, 2011). Para o autor, promover o entendimento acerca dos múltiplos significados atribuídos ao movimentar-se dos seres humanos é também reconhecer que o mover-se é condição humana básica, como realidade de seres vivos que sentem, pensam e necessitam agir na perspectiva da transformação do mundo que tomam parte.

## O caminho percorrido

O componente curricular Educação Física no IFMT *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva está organizado em dois formatos atualmente: um, em que o professor acompanha a turma por todo ano letivo (como os demais componentes curriculares), e outro, por modalidades, dentre as quais é oferecida Ginástica e Dança, em que cada conteúdo é trabalhado em um semestre no ano. A disciplina é ofertada em horários específicos estabelecidos para os cursos do *campus* e os estudantes escolhem a modalidade que querem participar para efetivar sua matrícula. A maior procura pela Ginástica vem de estudantes da Área de Serviços, majoritariamente formada por meninas, caracterizando o perfil da turma que será apresentada neste capítulo.

A proposta de desenvolvimento do conteúdo abordou questões de conceito e história da Ginástica, configuração de suas modalidades, elementos básicos corporais e construção coreográfica como fechamento das atividades. Essas atividades foram desenvolvidas durante um semestre com seis turmas regulares de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMT, das quais aqui será apresentada a abordagem de uma das turmas da Área de Serviços.

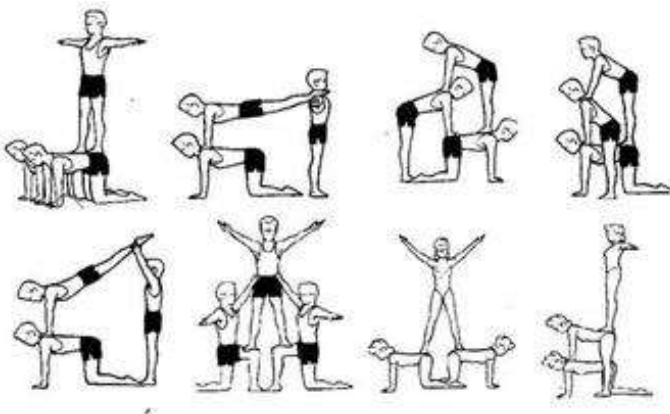
Um diagnóstico sobre o conhecimento e as vivências da Ginástica foi realizado de maneira informal na primeira aula, buscando identificar o conhecimento prévio e solicitando a demonstração de quais de seus elementos as estudantes conheciam e/ou sabiam desenvolver/executar, como rolamentos, rodantes, elementos de equilíbrio e força. As estudantes, um grupo de 20, manifestaram que não haviam vivenciado elementos básicos na infância ou na vida escolar, ou haviam vivenciado há muito tempo, não se lembravam e, com isso, expressavam insegurança com o próprio corpo e receio de ocorrerem lesões no momento da demonstração.

Começamos com apresentação sobre conceito e história da Ginástica, resgatando suas modalidades e categorias olímpicas. Passamos

para o conhecimento do corpo, com noções de anatomia a partir do modelo de um esqueleto humano. Seguimos com a vivência de elementos básicos como rolamentos (cambalhota), rodantes (estrelinha), elementos de equilíbrio (avião e parada de mão, vela)<sup>26</sup>, força e coordenação motora. Essas vivências foram realizadas individualmente, em duplas, em trios e em grupos maiores. Houve ainda, momentos em que grupos pequenos foram formados (três ou quatro pessoas) para que alguém com maior domínio da ação entre as alunas, explicasse, expusesse o seu entendimento sobre os elementos trabalhados no momento, criando outras formas de aproximação e assimilação do conteúdo por quem manifestava alguma dificuldade.

Ao finalizar a vivência dos elementos básicos, a etapa seguinte consistiu em trabalhar em grupos de cinco pessoas para vivências de figuras de Ginástica Acrobática em grupo, das simples às mais complexas, contando com equilíbrio, força, suspensões e pirâmides, identificando no grupo perfis que atenderiam a posição base ou aéreo na composição (exemplo figura 1). As orientações sobre posicionamento do corpo, posturas eficientes e cuidados com o outro foram enfatizadas para que o exercício ocorresse da maneira mais otimizada e segura possível, resgatando a aula sobre noções de anatomia.

**Figura 1** – Figuras de Ginástica



Fonte: acrobática.weebly.com.

26 Os nomes populares foram colocados aqui para exemplificar a aproximação das referências das alunas ao contexto do que estava sendo desenvolvido em aula.

Após esse período, a etapa seguinte foi de elaboração de uma sequência coreográfica em grupos, baseada nas vivências dos elementos básicos e nas vivências das figuras de grupo, contando ainda com elementos de transição entre as figuras. Nas atividades foram enfatizados elementos característicos da Ginástica Artística, Ginástica Acrobática, aparelhos adaptados da Ginástica Rítmica e fundamentos da Ginástica Geral para o processo de construção coreográfica.

A todo momento, em tentativas que falhavam e que poderiam expor a algum risco, inferências e demonstrações eram feitas para atender as dúvidas sobre a forma mais segura para a criação da coreografia. Além da segurança, a estética também foi um fator abordado para a construção das figuras do trabalho para que pudessem extrair o melhor de si e do grupo, refletindo sobre o movimento expressivo.

A reflexão sobre o movimento partia da visualização dos registros de fotos e vídeos que as alunas realizavam a cada montagem da figura escolhida e da sequência definida pelas componentes dos grupos. Esses eram, também, momentos de autoavaliação, de avaliação do grupo, de discussão de melhorias, de trocas de figuras, de adaptações, de revisão de posições e postura do corpo e da expressão. Eram momentos muito produtivos.

A avaliação do trabalho contou com o acompanhamento da construção coreográfica, a apresentação das coreografias dos grupos de Ginástica, que ocorreu na própria turma no momento de aula e, ainda, um vídeo produzido pelos grupos contendo informações da temática escolhida, registro de fotos/vídeos do processo de construção (com erros e acertos) e o vídeo da apresentação da coreografia. Esse registro foi importante porque, por ele, as alunas puderam ver a sua evolução, seu tempo de aprendizagem e comparar suas próprias habilidades e expressões no início e ao final do trabalho.

Finalizada essa avaliação, foi proposta outra voltada às impressões das alunas sobre o desenvolvimento da disciplina durante o semestre utilizando o Café de Aprendizagem, uma técnica aberta e rotativa que permite levantar e registrar questões marcantes sobre o processo de assimilação das atividades desenvolvidas. As estudantes foram organizadas em quatro grupos de cinco pessoas, passando por todas as questões. Estas foram colocadas em papel de *Flipchart*, com espaço para registro das respostas. Foram propostas quatro perguntas:

1. O que eu sabia sobre Ginástica?
2. O que eu aprendi?
3. O que foi mais marcante?
4. O que pode ser melhor?

O registro das respostas poderia ser realizado tanto individualmente quanto como resultado de discussão entre todas do grupo num tempo de cinco minutos em cada questão. Para este trabalho, o registro das impressões foi organizado num quadro para melhor visualização das respostas, distribuídas nas questões propostas.

## **As impressões da aprendizagem**

Os elementos básicos da Ginástica, como rolamentos, rodantes, giros, entre outros, estão muito ligados às memórias e lembranças da infância, em que a criança se arrisca aos movimentos, aprende à sua maneira a partir dos ensinamentos de alguém ou simplesmente vendo alguém executar um movimento e, principalmente, brincando e se divertindo com isso. É durante a infância que a criança desenvolve o aspecto motor, físico, afetivo, social e cognitivo. Na escola, esse mesmo conhecimento é sistematizado nas aulas de Educação Física para que a prática se torne mais consciente e melhor desenvolvida, ganhando as nuances os aportes individuais dos alunos.

Pode-se dizer que um programa de movimento coerente proporcionaria às crianças mais jovens um repertório de experiências e vivências que as ajudassem a desenvolver uma diversidade de movimentos que, posteriormente, seriam utilizados em contextos complexos e sistematizados como na Dança, nos jogos e nas práticas esportivas (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009). A utilização do corpo de forma eficiente e econômica é importante não só para permitir a participação nessas atividades, mas também para atividades do cotidiano e para sua segurança e sobrevivência. As autoras afirmam que a natureza das atividades ginásticas é conteúdo indispensável para o desenvolvimento da criança e pode ocorrer através da interação entre os elementos corporais e os equipamentos, à música e ao ritmo, à manipulação de objetos, à composição de movimentos associados ao estímulo da criatividade, cooperação, exploração, descoberta e desafio.

Assim, não foi surpresa que, dentre as questões apresentadas, alguns desses elementos surgissem como algo “já conhecido” pelas alunas, mesmo que tivessem a sensação de não executar da melhor maneira ou, até mesmo, esquecido de como se fazia. No entanto, para algumas delas, a grande expectativa em relação às aulas girava em torno da retomada ou do aprendizado desses elementos de infância, demonstrando certa insegurança em executá-los na atual fase do desenvolvimento, com as transformações corporais da adolescência. Parte dessa expectativa foi atingida nas atividades das aulas, como pode ser visualizado no quadro 1.

**Quadro 1** – Respostas das questões na atividade avaliativa com o Café de Aprendizagem

|   |  |
|---|--|
| Ginástica... O que eu sabia/conhecia?   | Ginástica... O que eu aprendi?   |
| Avião; vela; parada de mão (na parede); rolamento para frente; rolamento para trás; ponte; arco; estrelinha; giro; elefante       | Elefantinho; estrelinha; giro; rolamento para frente e para trás; novos giros; parada de mão; avião  |
| Bambolê   | Fita   |
| Pirâmide  | Alongamento; cair  |
| Circundução   | Ritmo; equilíbrio  |
| Daiane dos Santos   | Gostar de Educação Física; levar Educação Física a sério; vir à aula   |
| Coisas que eu via na TV   | Coletividade; parceria; paciência; união   |
|   | Confiança  |
|   | Bem-estar  |
|   | Disposição pela manhã  |
| Ginástica... O que foi mais marcante?   | Ginástica... O que pode ser melhor?  |
| Elefantinho; rolamento para frente; quase fazer estrelinha; aprender a fazer estrelinha; velas bonitas; galope; giro; elefantinho | Minha estrelinha; fazer/aprender estrelinha; meu equilíbrio; meu elefantinho; meus rolamentos/ cambalhotas;                                  |
| Jogar bola no ventilador  | Mais materiais   |
| Pirâmide; ritmo em tudo; criar a coreografia;   | Mais coreografia; mais dança; as coreografias; melhores pirâmides; brincadeiras mais dinâmicas; aprender posições antes de mudar para outras |
| Caídas; quedas  | Aula mais cedo; não faltar aula; aulas de campo; mais visitas; visitar ginástica na UFMT; aula na piscina;                                   |
| As escolhas das músicas; ficar estressada com as faltas; faltas dos colegas; ficar ansiosa para vir à aula (muito estranho);      | Comprometimento da turma; menos faltas dos colegas   |
| União entre salas (turmas)  |  |

Fonte: Elaborado pela autora.

Elementos de equilíbrio foram desafiadores, tanto em relação às capacidades físicas para sustentação de posturas quanto ao conhecimento e confiança no próprio corpo para conseguir realizar os elementos propostos. Após instruções iniciais e as tentativas graduais, o medo foi se dissipando, a confiança foi crescendo e os obstáculos diminuindo, abrindo-se as portas para as tentativas e persistência na execução dos elementos. O trabalho em duplas e grupos facilitou o envolvimento nas atividades, nas quais foi possível observar uma empatia quanto às dificuldades e o compartilhamento das soluções para os problemas.

Na proposta das aulas, além dos elementos da Ginástica, a atenção era voltada ao desenvolvimento de capacidades físicas, estratégias de execução de figuras específicas e descobertas e/ou propostas de soluções para os exercícios em grupo, o que coincide com o propósito apresentado por Ryle (2010) de centrar nas noções de “ensinar algo” e “aprender a fazer algo”, desenvolvendo capacidades e habilidades. Depois de explicações e demonstrações sobre as posturas e os movimentos, as alunas começaram a mostrar domínio após um tempo de prática, o que lhes permitiu encontrar sua própria maneira de otimizar o movimento, mostrando que o exercício constitui apenas o simples início na aprendizagem da maioria das habilidades e o seu progresso é obtido por meio da experimentação. Neste caso, sentindo-se mais capacitadas a fazer certas coisas elementares automaticamente, cabe o que Ryle (2010) considera que espera-se que o aluno avance para além deste ponto e possa empregar o automatismo que lhe fora inculcado na execução de tarefas superiores, não automáticas, que não podem ser realizadas sem pensar.

Como afirma o autor, “aprende-se fazer as coisas fazendo-as” (RYLE, 2010) o que na Educação Física é aplicável e real. Questões que eram difíceis de entender e executar no início das aulas tornaram-se alcançáveis, como mostram as respostas, pois a prática vai, aos poucos, permitindo a noção do próprio corpo, do corpo no espaço, do melhor movimento, do caminho mais seguro, tentando e errando, voltando a tentar, lidando com as situações adversas. Essa segurança apareceu nas respostas sobre sensação de confiança e bem-estar no desenvolvimento do trabalho, tanto individual quanto em grupo. Podemos dizer que a persistência permite que a dificuldade seja minimizada e que a evolução seja percebida, tornando mais fáceis coisas que antes eram vistas como obstáculos.

Aqui retomo Azanha (2006) para fazer referência ao desempenho alcançado pelas alunas. O conhecimento partiu de um conjunto de regras para preservar a integridade física e, até mesmo, emocional das estudantes, pois, poderia ser desanimador não se sentir capaz de executar uma ação ou participar de outra. Erros não eram criticados ou avaliados, mas usados como referência para as próximas tentativas, até que se chegasse ao melhor desenvolvimento de acordo com a demanda e dificuldade que cada uma apresentava, explorando o que de melhor cada uma poderia expressar.

O resultado coreográfico, assim, foi fruto do conhecimento do conjunto de regras da Ginástica, de informações de cuidados sobre o corpo na ação e posturas corretas e mais adequadas à segurança na execução dos exercícios, mas também de exposição de habilidades físicas, de coordenação motora, de percepção espacial e de expressividade de movimento. Houve a oportunidade de resgatar os elementos básicos da ginástica, remeter às referências nas brincadeiras de criança para dar início às experiências. As atividades podem ser referenciadas no que Azanha (2006, p. 190) define como o tipo de prática que é “um amálgama complexo de conhecimentos e habilidades físicas motoras”, que ainda desenvolve e requer, em conjunto, habilidades táteis, visuais, espaciais, dentre outras, situação que vai além de falar simplesmente de uma integração entre teoria e prática.

Resgatando a referência sobre a motivação das alunas em participar das atividades, o papel do professor como um mobilizador da iniciativa do aluno é uma tarefa impossível de ser garantida (RYLE, 2010). No entanto, mesmo sem poder obrigar que as coisas aconteçam espontaneamente (até porque obrigação e espontaneidade são opostas), um dado interessante se expressou nas respostas desta turma a respeito de alguma mudança de comportamento e de interesse nas sentenças “o que eu aprendi”, “o que foi mais marcante” e “o que poderia ser melhor”: *gostar de Educação Física; levar Educação Física a sério; vir à aula; ficar ansiosa para vir à aula; comprometimento da turma; menos faltas dos colegas*. As respostas denotam que houve um mínimo de vivacidade e de interesse quando se manifesta satisfação e prazer ante a seus êxitos, divertindo-se, mostrando cooperação e movendo-se por conta própria, buscando fazer as coisas bem feitas, inclusive na expectativa de contribuição de colegas no trabalho coletivo.



A noção de método, como define Ryle (2010), entra quando os riscos e a necessidade de precauções começam a se apresentar. Ensinar aos estudantes o modo de fazer, construir o saber-fazer coisas, é ensinar métodos, inclusive para minimizar confusões de interpretação da informação, evitar desperdício de esforços e garantir a segurança física. Outra situação é buscar realizar uma nova aplicação desse método, por sua própria iniciativa, descobrindo a própria maneira de fazer algo que foi demonstrado como exemplo inicial, tornando determinado movimento o “seu” movimento e construindo a coreografia com a expressão e movimento de cada um no grupo, o que coaduna com a proposta de Correia (2011) referente aos adolescentes no Ensino Médio.

Sobre o aspecto socioafetivo expresso nas respostas, percebe-se que houve influência da atividade na assimilação de princípios e valores quando os registros apontam para “confiança”, “bem-estar”, “comprometimento de si em relação à aula e em relação aos colegas”. As práticas corporais na escola, em situações individuais e coletivas, estimulam a autoconfiança, o relacionamento entre pares, em pequenos e grandes grupos ao se reconhecerem na descoberta, na prática da habilidade e na elaboração e composição coreográfica. A autoavaliação e a avaliação dos outros (não no sentido de notas/valores, mas de percepções), a demonstração de sentimentos e emoções e o exercício da criatividade fazem parte das vivências afetivas que a prática corporal proporciona (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009), pois todo trabalho em grupo conta com opiniões diversas e, por vezes, requer decisões e solução de conflitos.

Para Correia (2011), sob o enfoque afetivo, as interações de jovens e adolescentes com seus pares e colegas podem ser problematizadas no sentido do respeito às diferenças e da aceitação de si, o que fica bem evidente na relação com o corpo em situação de demonstração de habilidades. Embora esse trabalho não seja simples, uma proposta dessa natureza, de interação corporal e gestual, como nas atividades da Ginástica, cria uma oportunidade de trabalho que pode contribuir para a compreensão de si a partir da relação com os “outros significativos”.

Arrisco inferir que a aprendizagem foi significativa ao fim do trabalho. Tomando a aprendizagem como um processo que envolve mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, relacionais e ambientais, tais expressões

foram observadas em diversos momentos de aula e nas respostas direcionadas a esses fatores. É possível, como apresentado por Castro (2019), que haja uma resignificação dos sujeitos quando a educação é construída pelo sujeito da aprendizagem, levando a novas coreografias, novas formas de comunicação e a construção de novas habilidades.

## Considerações finais

A experiência com a Ginástica no *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva foi muito significativa no que tange à perspectiva do ensino e, também, manifestou certo valor na perspectiva da aprendizagem. Diante da configuração do componente curricular, o tempo de desenvolvimento do conteúdo Ginástica (um semestre) permitiu fazer um trabalho com mais aprofundamento sobre alguns elementos e aspectos dessa prática corporal.

De maneira geral, o trabalho desenvolvido com a turma no semestre foi muito positivo, a partir do qual foi possível atingir os objetivos na proposta com a Ginástica. Ter iniciado as aulas com referências nas brincadeiras de criança, resgatando memórias e experiências corporais foi uma questão facilitadora do desenvolvimento das atividades e do processo de assimilação das alunas por ter despertado algumas afinidades.

As experimentações e vivências, tentativas e erros, levaram as alunas a amenizarem os medos da execução das figuras, além disso, conseguir executá-las era uma grande superação, física e emocional. Para muitas, conseguir executar, aos poucos, elementos e figuras mais difíceis, conferia uma sensação de confiança, de superação de limitação física, de medo do que o corpo não poderia fazer (fala das próprias alunas durante as atividades) e até mesmo de inserção no grupo. As evoluções podiam ser constatadas no decorrer do processo.

Alguns elementos demandaram mais tempo de assimilação que outros. Aqueles que exigiam algum nível de força eram, no início, facilmente abandonados. A isso estava associado um forte receio de cair e machucar, na maioria das vezes limitando as tentativas e só voltando à prática depois de alguma insistência das colegas de turma e/ou atividades alternativas e adaptadas que propiciassem uma outra percepção do próprio corpo na atividade. Essa situação se repetiu nas figuras de sustentação e equilíbrio no trabalho em grupo.

Ainda citando alguns entraves, um pequeno grupo da turma tinha certa facilidade de dispersão em algumas atividades, mas esta foi uma situação que mudou sutilmente ao longo do tempo, seja por maior interesse nas aulas ou por proximidade do período de avaliação. A avaliação não era isolada e contava com todo o período do processo de construção coreográfica, o que requeria constante participação.

Aprender a fazer estrelinha foi algo particular e insistente por parte das alunas porque, para além de alguma limitação que pudessem apresentar ao realizarem o movimento, foi um elemento que pareceu ser muito simbólico para as meninas e foi o elemento ao qual mais se dedicaram a desenvolver, tanto que aparece nas respostas às questões “o que aprendi” e “o que poderia ser melhor”. As atividades para o aprendizado da estrelinha foram as mais expressivas, algo como um grande resgate das memórias de infância.

À medida que a dificuldade dos elementos e das figuras aumentava, as atividades exigiam maior engajamento e as alunas expressavam uma boa integração. A participação nos grupos com maior comprometimento aponta para o que Ryle (2010) alude como um mínimo de vivacidade e de interesse manifestos na satisfação pela própria execução, o prazer perante seus êxitos, divertindo-se, mostrando cooperação e movendo-se por conta própria.

O público do Ensino Médio é provido de experiências diversas a partir das quais cria representações e expectativas sobre sua condição de corpo, que lhe servem de referencial para suas condutas (CORREIA, 2011). O autor considera que saberes específicos da Educação Física, nesse caso, da Ginástica, e nesse nível de ensino, devem buscar aprofundamento, estabelecer inquietudes, perplexidades e conexões com outros campos do saber e considerar características de desenvolvimento dos alunos, identificando concepções presentes, questionando sua pertinência, no intuito de fortalecer uma conduta autônoma, segura de mesmo e em relação aos outros.

Finalizo retomando Castro (2019) em sua explanação sobre quando a educação é construída pelo sujeito da aprendizagem, no cenário escolar prevalecem a ressignificação dos sujeitos, novas coreografias, novas formas de comunicação e a construção de novas habilidades, caracterizando competências e atitudes significativas.

## Referências

AZANHA, José Mário Pires. A pedagogia das competências e o ENEM. *In: A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no Ensino Médio**: questões impertinentes. 2<sup>a</sup>.ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

CASTRO, Amélia Hamze de. O que é aprendizagem? **Revista Brasil Escola**. Canal do Educador, 2019. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. Início de conversa com os professores de Educação Física no Ensino Médio. *In: Esporte para a vida no Ensino Médio*. 1<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. **Fundamentos da Ginástica** (orgs.). 1<sup>a</sup>.ed. Jundiaí: Fontoura, 2009.

RYLE, Gilbert. Teaching and Training. *In: PETERS, Richard Stanley. The Concept of Education*. vol. 17. Londres/Nova York: Taylor & Francis e-Library, 2010.

## **Por um Ensino Médio antirracista: diálogos e práticas interdisciplinares entre Educação Física e Língua Portuguesa no IFCE**

Klertianny Teixeira do Carmo  
Marco Antonio Lima do Bonfim  
Arliene Stephanie Menezes Pereira

Na educação, as práticas racistas são manifestadas de diversas formas como nos currículos eurocentrados de escolas e universidades, em imagens estereotipadas sobre as pessoas negras nos livros e na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Esses discursos hegemônicos se solidificam na escola, principalmente, pela mídia de massa (propagandas, publicidade, novelas) que insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico-raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.

Na contramão deste fluxo é necessário que se contribua com ações afirmativas e que sejam adotadas estratégias de trato pedagógico “de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12). Tais ações precisam ser executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017), a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio (que engloba disciplinas como Educação Física e Língua Portuguesa) tem por objetivo ampliar a capacidade de expressão artística, corporal e linguística, tendo como eixo principal a diversidade linguístico-cultural, abrindo, portanto, possibilidades de construção/implementação de práticas pedagógicas antirracistas com a adoção de posturas e valores que possam ser problematizados nas aulas, como forma de atender às exigências das leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008a), contribuindo para a diminuição das desigualdades sociorraciais. Importante ressaltar que apesar da promulgação dessas

leis, sua efetivação tem enfrentado diversos obstáculos. Em torno do debate sobre o combate ao racismo antinegro no Brasil e na educação levantamos a seguinte questão norteadora: como desenvolver práticas educativas antirracistas tecendo diálogos interdisciplinares?

Desta forma, este capítulo consiste em descrever o relato de uma prática pedagógica antirracista e interdisciplinar entre áreas do conhecimento que se complementam e ampliam o aprendizado do educando e do educador, em nosso caso, pautada na reflexão-ação sobre o racismo antinegro no esporte.

Tal experiência foi desenvolvida a partir de um diálogo entre as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa, por meio dos seus respectivos conteúdos: o Atletismo e a produção textual (gênero sinopse), que foi realizado durante o segundo semestre do ano de 2019, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *campus* Caucaia (cidade da região metropolitana da capital do estado, Fortaleza), com estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado dos cursos de Eletroeletrônica, Metalurgia e Petroquímica.

Assim, elencamos como metodologia a análise qualitativa com caráter exploratório para a escrita deste texto e ressaltamos a importância de escritos científicos que contribuam com ações afirmativas que rompam com os paradigmas coloniais, contribuindo para visibilização, problematização e desnaturalização de estereótipos ligados à reprodução do racismo antinegro no contexto educacional na sociedade brasileira. Algo extremamente importante, principalmente pelo atual momento político no país, de ameaça à democracia e aos direitos individuais, isto é, uma política voltada ao ódio pela diversidade.

Além disso, ressaltamos que esta escrita vai ao encontro dos pressupostos estabelecidos na Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024) declarada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhece os povos afrodescendentes como um grupo distinto, cujos direitos humanos precisam ser protegidos e promovidos, cabendo aos professores fundamentar uma prática pedagógica com condições para retificar os estereótipos e a invisibilidade sobre o negro na sociedade por meio de práticas educativas que rompam com os paradigmas coloniais.

## Relato de experiência

### Apontamentos iniciais para empreender práticas pedagógicas antirracistas

O racismo implica práticas discriminatórias e sistemáticas que são fomentadas também pelo Estado, com seu apoio direto ou indireto. A naturalização de práticas racistas forma o racismo estrutural que atinge diariamente negros e negras impedindo que tais sujeitos sociais se constituam como cidadãos plenos. Temos vivido, atualmente, momentos de acintosos retrocessos do ponto de vista social e político, e colocamos, inicialmente, alguns fatos que podem ENEGRECER<sup>27</sup> o que dissemos anteriormente.

Em setembro de 2019 na cidade do Rio de Janeiro, no Complexo do Alemão<sup>28</sup>, tivemos o assassinato, por parte da polícia militar, de Ágatha Félix, uma criança negra de oito anos de idade, que estava voltando para casa de Kombi com sua mãe e foi morta com “um único tiro”<sup>29</sup>.

No mesmo mês, desta vez na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, tivemos o assassinato, por parte da polícia militar, do adolescente negro Juan Ferreira dos Santos, de 14 anos; o disparo foi feito porque havia “pessoas em atitude suspeita” e o tiro “que atingiu Juan foi efetuado ‘para o chão’”<sup>30</sup> e encontrou mais um corpo negro.

Foram também assassinados por disparos realizados em operações da polícia militar os garotos negros João Pedro Mattos Pinto, em maio

---

27 Utilizamos o termo ENEGRECER seguindo a postura antirracista do movimento negro brasileiro que tem promovido, por meio do uso da linguagem, uma luta política no que se refere ao uso de certos termos que evocam uma memória colonial. O Movimento Negro Unificado (MNU), por exemplo, em suas práticas discursivas opta por não usar *esclarecer* e *termos correlatos* que dão a entender que tudo deve estar claro, isto é, branco. Ao invés de *esclarecer*, o movimento negro e pesquisadores/as negros/as têm utilizado o termo *enegrecer* ou *escurecer*. Trata-se de uma posição política enegrecida ou, por que não dizer, antirracista.

28 O Complexo do Alemão, também conhecido como Morro do Alemão, é um bairro que abarca um conjunto de favelas no município do Rio de Janeiro.

29 Fonte: Entenda como foi a morte da menina Ágatha no Complexo do Alemão, segundo a família e a PM. G1 Globo, 23 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/entenda-como-foi-a-morte-da-menina-agatha-no-complexo-do-alemao-zona-norte-do-rio.ghtml>. Acesso em: 29 mai. 2020.

30 Fonte: Professores e colegas de garoto de 14 anos morto em ação da PM no Ceará dedicam dia letivo a homenagens: “Mano fique com Deus”. G1 Globo, 16 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/09/16/professores-e-colegas-de-garoto-de-14-anos-morto-em-acao-da-pm-no-ceara-dedicam-dia-letivo-a-homenagens-mano-fique-com-deus.ghtml>. Acesso em: 29 mai. 2020.

deste ano, e João Vitor da Rocha, de 18 anos. Ambos eram moradores de periferia na cidade do Rio de Janeiro. Por fim, no dia 2 de junho deste ano (2020), na cidade de Recife, estado do Pernambuco, Miguel Otávio Santana da Silva, criança negra de cinco anos de idade, caiu do nono andar do prédio (35 metros de altura) em que sua mãe, Mirtes Renata Santana de Souza, trabalhava como doméstica, em plena pandemia da Covid-19, no apartamento de Sarí Gaspar Corte Real, esposa do prefeito da cidade de Tamandaré, no litoral sul do estado. Sarí foi indiciada por homicídio culposo, que depois foi entendido como abandono de incapaz de forma dolosa (com intenção) e, após pagar uma fiança de 20 mil reais, responde ao processo em liberdade.

Diante deste cenário de manifestações concretas de racismo no Brasil e por meio do que o pensador negro-diaspórico e também um dos fundadores do Movimento Negro Unificado do Brasil (MNU), Abdias Nascimento (1978), chamou de genocídio do negro brasileiro, afirmamos aqui o nosso entendimento de que o racismo, principalmente no Brasil, é estrutural, ou seja, constitui as estruturas econômica, social, cultural e linguística (ALMEIDA, 2019).

Para a pensadora negra Zelma Madeira (2020, p. 146), o “racismo é estruturante dos padrões capitalistas de apropriação/expropriação do trabalho, da terra e do conhecimento. E precisa ser superado. Ele se dá nas relações pessoais, nas instituições, está arraigado em nosso imaginário, práticas e nas estruturas sociais”. Sendo o racismo institucional, não podemos negar que as instituições escolares, enquanto parte das estruturas sociais, também reproduzem práticas racistas.

No que se refere à investigação científica do racismo no contexto escolar temos uma farta literatura (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2001, 2002, 2005; MUNANGA, 2005; SOUZA, 2013; entre outros) bem como no que se refere à representação estereotipada do/a negro/a no livro didático (BONFIM; JESUS; FÉLIX, 2019; SILVA, 2010, 2011). A nível de Ceará, citamos duas pesquisas: o estudo de Valéria Oliveira, Isaíde Silva e Vilarin Barros (2016), que, em uma pesquisa de campo, analisaram práticas racistas manifestadas através do que os/as estudantes de três escolas municipais de Quixadá chamaram de “brincadeiras” e concluíram que “o racismo enquanto fenômeno social perpassa os espaços das escolas pesquisadas” (OLIVEIRA; SILVA; BARROS, 2016, p. 29).



Outro estudo trata-se da pesquisa realizada por Cristiane Félix (2017), que também buscou, por meio de observações e registro em diário de campo, compreender a reprodução do racismo em uma escola pública do município de Iguatu e concluiu que “ele [o racismo] está cada vez mais forte e sendo pouco combatido. Observamos que os apelidos e ‘brincadeiras’ reproduzidos por alunos e alunas transformam-se em ofensas” (FÉLIX, 2017, p. 51). Tais pesquisas demonstram não apenas a existência da discriminação racial nas escolas cearenses, mas, principalmente, revelam a necessidade de uma educação e de um currículo antirracista.

Nesse sentido, na obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, Eliane Cavalleiro (2001) aponta oito características de uma educação antirracista, entre elas as seguintes teses de que uma educação antirracista: a) reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; b) busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

Adentrando o contexto educacional, é possível apontar a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, sendo substituída pela Lei nº11.645/08 (BRASIL, 2008a), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; essas leis modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Destacamos que estes foram o resultado de processos de mobilização e de lutas políticas e sociais (GOMES, 2011). As leis mencionadas representam o reconhecimento em se valorizar a história e cultura do povo negro como forma de reparo aos danos causados à sua identidade, bem como o reconhecimento dos seus direitos desde a escravidão até a atualidade. Apesar da promulgação das leis, sua efetivação tem enfrentado obstáculos, como a resistência de muitos professores que não entendem haver ou sequer fazer relações entre suas disciplinas, no sentido de abrir a discussão sobre a temática racial, de não se sentirem preparados ou obrigados a aplicá-las, ou não se auto reconhecerem como pretos ou pardos, o que faz parte da construção do mito da “democracia racial” (ALMEIDA, 2019).

Quando esta temática é trabalhada na escola o que vemos são ações pontuais, como Gomes (2012) relata, são “geralmente de professores que passaram por algum processo de formação sobre a temática, que tiveram experiência de militância no movimento negro ou por professoras/es negros” (p. 345). Sendo trabalhos ainda muito voltados à discriminação, reforçando “a necessidade de avançar no debate conceitual sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira” (p. 354).

O que acontece na maioria das escolas para implementação das leis são ações descontínuas com pouca articulação com as políticas curriculares de formação de professor (BRASIL, 2008b) e descontextualizadas da realidade, geralmente em datas comemorativas, como exemplo o dia da consciência negra; tornando-se ações superficiais que vêm comprometendo a força da proposta e não atendendo à necessidade da temática, nem tampouco construindo mecanismos e parcerias que possam se constituir como estratégias eficazes, muito presas ao colonialismo, remetendo à desvalorização das culturas negras, tratando-as, por vezes, de maneira folclórica e sem material específico.

Mais especificamente a respeito da temática racial em Educação Física é importante ressaltarmos o estudo “Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE” (PEREIRA *et al.*, 2019) que foi realizado com professores de Educação Física da rede municipal de educação da cidade de Fortaleza em que se concluiu que os professores não têm conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, mas que, mesmo diante de tal situação, a maioria trabalha o conteúdo nas aulas. Considera-se que tal estudo oferece, de forma preliminar, algumas informações acerca da prática pedagógica da aplicação das leis supracitadas pelos professores de Educação Física.

Com isso, levantamos a reflexão de que a cultura europeia perpassa toda a educação brasileira sem precisar de lei específica. Já as culturas negra e indígena precisaram de leis específicas que mesmo assim não são cumpridas em sua totalidade. Trazemos como questões-problema: como promover a reflexão e a possível desnaturalização do racismo antinegro no contexto escolar? Como trabalhar práticas pedagógicas que fomentem as leis 10.639/03 e 11.645/08 englobadas ao currículo escolar?

Gomes (2012) indica como entraves para a execução das leis nas escolas: as ausências de informação, recursos didáticos pedagógicos e de aporte financeiro para sua execução, além da formação inicial e continuada de professores para a atuação com a temática étnico-racial como um dos elementos para uma mudança nas práticas e posturas racistas. Para que a escola evolua nos debates sobre identidades raciais é necessário compreender que este espaço também é construído por aspectos como a cultura, a diversidade e suas diferentes identidades.

A escola ainda apreende situações que caracterizam de modo significativo atitudes racistas e excludentes, o que representa diversas preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores. O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. [...] É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar (BRASIL, 2010, p. 21).

Vê-se, pelos pressupostos mencionados, que só a partir de práticas pedagógicas engajadas e contextualizadas para tais necessidades é que abriremos possibilidades de criar situações de aprendizagem em sala de aula, adiante da especificidade do contexto racial no Brasil (MOURA, 2005).

## **Caminhos para a construção da experiência**

O *locus* da pesquisa reside nos componentes curriculares de Educação Física IV e Língua Portuguesa, ministrados no IFCE *campus* Caucaia, que consistiu na aplicação e desenvolvimento de uma proposta de formação pautada na valorização étnico-racial; com um dos principais conteúdos desenvolvidos pela área de Educação Física: o esporte. O que implicou numa metodologia de ensino reflexiva-ativa sobre o tema “O negro e a negra no esporte”, com a propositiva de subsidiar espaços relacionais, dialógicos e crítico-reflexivos. É interessante tratar a temática racial na Educação Física a partir do esporte, pois esta é “carregada de mitos, que vão desde questões biológicas, como

a genética, até posicionamentos políticos e ideológicos” (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 213).

Assim, os educandos teriam que experimentar provas de Atletismo; perceber a relação dos corpos para execução de tais movimentos técnicos; conhecer a história de Jesse Owens (esportista do Atletismo) e o que era ser negro em seu tempo; criar uma imagem mental ou um sentido pessoal sobre o tema “o negro e a negra no esporte”, trazendo todas as experiências de sua vida; pesquisar mais sobre o tema criando, a partir disso, uma fotografia e uma breve síntese para expor suas opiniões sobre a temática.

A proposta foi inicialmente trazida pela professora de Educação Física que desenvolvia o conteúdo Atletismo e, posteriormente, contou com a adesão do professor negro militante antirracista da área de Língua Portuguesa a partir do conteúdo Gêneros Discursivos. Para tanto, no primeiro encontro do semestre foi apresentado o itinerário formativo com conteúdo e métodos avaliativos para uma construção e reformulação conjunta entre professora de Educação Física e educandos, com a posterior chegada do professor de Língua portuguesa.

Durante as primeiras experiências e da compreensão do objetivo da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nessa etapa do ensino foi pensada uma ação interdisciplinar que poderia ampliar o diálogo sobre o tema e daria mais oportunidades de compreensão. Adotamos, então, a noção de interdisciplinaridade que compreendemos a partir de Hilton Japiassu (2006). Com críticas, este autor enfatiza que isso é o que temos, infelizmente, vivido em nosso atual sistema educacional, em suas palavras, os encontros multidisciplinares seriam “frutos mais da imaginação criadora e combinatória de alguns sabendo manejar conceitos e métodos diversos do que algo propriamente instituído e institucionalizado” (p. 6).

Em contraposição a isto, almejamos, a partir do desenvolvimento desta prática pedagógica, ensaiar um ensino interdisciplinar que não fosse meramente o encontro ou a justaposição de áreas e/ou disciplinas, mas que, no dizer do linguista aplicado Luiz Paulo Moita Lopes (2006, p. 98), se propusesse a “operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão da pesquisa [no caso em tela, o problema do racismo na escola] na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las”.

Ser interdisciplinar para nós, aqui, significa desenvolver uma “comunicação fecunda” (JAPIASSU, 2006) entre as disciplinas envolvidas sem que haja uma hierarquia disciplinar entre as áreas, seus conceitos e metodologias. Praticar a interdisciplinaridade, portanto, é um eterno desafio, pois a maioria de nós foi formado/a em uma tradição de conhecimento disciplinar oriunda da cosmovisão eurocentrada e, por conseguinte, circunscrita a ela. Trazer outros saberes – como os que vêm das populações negras e indígenas – para, junto a eles e com eles, investigar e resolver os problemas pelos quais a humanidade passa recentemente, pode ser uma maneira de exercer a interdisciplinaridade. No caso das leis 10.639/03 e 11.645/08, poderíamos afirmar que mais do que leis federais, elas corporificam conhecimentos potentes e descolonizadores. Sobre como esta experiência interdisciplinar germinou, vejamos o relato da própria professora de Educação Física:

*Assim conhecendo o novo professor que chegara na instituição, um grande defensor da causa negra, resolvi convidá-lo para participar do desenvolvimento que ainda não estava bem fechado em relação à produção escrita. E após o aceite, o professor incluiu em seu cronograma uma aula para assistir o filme Raça que trouxe a possibilidade do aprofundamento sobre o negro e a negra na sociedade brasileira com a produção textual desta reflexão, como atividade para casa (Klertianny Teixeira do Carmo, professora de Educação Física do IFCE campus Caucaia).*

Os a(u)tores participantes da implementação da prática pedagógica foram 101 educandos, matriculados no 4º semestre do Ensino Médio Técnico Integrado dos cursos de Eletroeletrônica (40 discentes), Metalurgia (26 discentes) e Petroquímica (36 discentes). Com período de realização entre outubro e dezembro de 2019, referente à segunda etapa chamada na instituição de N2.

A aplicação da prática pedagógica contou com a realização de oito encontros/aula presenciais; sendo cinco encontros com a professora de Educação Física e três encontros com o professor de Língua Portuguesa. Cada encontro contou com uma carga horária de duas horas/aula (constituídos num total de 16 horas-aula com cada turma ao longo de 2019/2), exceto o encontro para assistir ao filme (duração era de 02h14min), dividido em duas aulas. Importante ressaltar a utilização

do *e-mail* para acompanhamento fora da sala de aula, dando suporte e maior qualidade aos *feedbacks*, devido à correção-reflexão feita no corpo da produção.

Em síntese, a implementação da prática pedagógica ocorreu em dez momentos divididos pelos componentes curriculares Educação Física (EDF) e Língua Portuguesa (LP): 1. *Apresentação da proposta de trabalho*: no primeiro dia do semestre, quando há a apresentação dos conteúdos e métodos avaliativos (2h/a – EDF); 2. *Problematização*: sobre o negro e a negra no esporte e contextualização do Atletismo (2h/a – EDF); 3. *Sensibilização*: esta etapa foi realizada com a exibição do filme *Raça*<sup>31</sup> (2h/a – LP); 4. *Problematização*: sobre o negro e a negra na sociedade brasileira por meio de Roda de Conversa em sala de aula (2h/a – LP); 5. *Produção textual*: trazendo a reflexão sobre o filme *Raça* (atividade de casa);

6. *Feedback dos textos e ensino de pesquisa de sugestão temática*: devolutiva da produção textual com sugestão temática do que emergia da escrita do educando e ensino de pesquisa de sugestão temática para criação da foto, no laboratório de informática (2h/a – EDF); 7. *Ensino da produção textual*: sinopse adaptada para relato sobre a produção fotográfica (2h/a – LP);

8. *Orientação e entrega da ficha de identificação* com fotografia e texto (2h/a – EDF); 9. *Feedback final*: entrega das produções por *e-mail* (EDF); 10. *Apresentação das fotografias*: de forma dialogada com a turma (2h/a – EDF).

Dessa maneira podemos dividir esses dez momentos em quatro etapas: 1 – Apresentação e problematização; 2 – Construção dialogada entre educador-educando; 3 – Produção (re)estruturada; 4 – Conclusão dialógico-afetiva.

A etapa 1 envolveu a apresentação dos conteúdos e métodos avaliativos em forma de trabalho textual e fotográfico, buscando dialogar sobre o melhor caminho com os jovens; a problematização sobre a condição social do negro e da negra por meio do esporte Atletismo, em sua historicidade e provas; com aula expositiva e, posteriormente,

---

31 O filme é uma cinebiografia do atleta negro americano Jesse Owens, corredor velocista que participou das Olimpíadas de 1936 em Berlim, na Alemanha, durante o nazismo; evento em que o regime totalitário tentou usar como pretexto para mostrar ao mundo sobre o que impunha a superioridade da “raça ariana”. O atleta, porém, frustrou os nazistas ao chegar ao *podium* com quatro medalhas de ouro em diferentes provas de Atletismo.

com uma sessão para assistir, durante a aula de Educação Física, ao filme *Raça*, um história real de racismo no esporte; culminando posteriormente no diálogo sobre o negro e a negra na sociedade brasileira na aula de Língua Portuguesa.

A etapa 2 envolveu a produção textual livre sobre o tema “o negro e a negra no esporte”, com o *feedback* sobre a sugestão temática, a partir da leitura do material produzido, para saber de onde emergia o olhar do educando para o problema em questão (por exemplo para a vida do atleta, para algum outro esporte, para sua vida pessoal, entre outros). Com isso eram realizadas sugestões temáticas para criação de produção fotográfica e de como os discentes poderiam pesquisar mais sobre o tema. Já a produção escrita inicial foi entregue primeiramente para a professora de Educação Física, que tinha a intenção de saber qual o olhar dos discentes sobre o esporte, e fazer uma leitura simples com devolução do texto com *feedback* e sugestões temáticas. A devolutiva apontava aos educandos o que eles poderiam explorar, por meio do ensino de pesquisa de sugestão temática, para a criação fotográfica no laboratório de informática da instituição.

Nesse mesmo período, o professor Marco Antonio Lima do Bonfim, docente de Língua Portuguesa, ao entender que os gêneros textuais/discursivos são formas de ações sociais que se realizam por meio da língua, isto é, em sua dimensão verbal e verbo-visual, e que também servem para exercer variados tipos de controle social e até mesmo o exercício de poder (MARCUSCHI, 2008), ministrou aulas em que os discentes tiveram acesso a formas de produção de textos argumentativos, tais como resenha (sinopse) e artigos de opinião e, em seguida, estes/as discentes passaram a redigir textos que tiveram como temática central o problema do racismo antinegro no Brasil. Esses textos foram adaptados para o relato sobre a produção fotográfica.

Ainda sobre o momento de construção dialogada entre educador-educando, o referido docente destinou duas aulas para cada turma para a realização de rodas de conversas a partir da história do filme *Raça*. As rodas funcionaram, ao mesmo tempo, como um momento de escuta por parte do docente acerca da recepção do filme assistido anteriormente, bem como um espaço de problematização de práticas racistas. Inicialmente o professor forneceu as regras de atuação por meio deste gênero discursivo oral, como por exemplo, a regra de que

cada um teria um tempo de fala determinado, isso se fez necessário para que toda a turma conseguisse, de maneira democrática, opinar acerca de suas impressões sobre o filme.

O professor atuou na função de mediador da discussão trazendo perguntas sobre cenas e temas do filme ligados de forma mais direta ao racismo antinegro. Listamos aqui algumas das perguntas: “O que é nazismo? O que é racismo? O filme faz uma relação entre os dois? Como? Mencione alguma cena”, “Racismo é só a discriminação pela cor de pele negra ou é algo mais amplo? Algo que não é só individual.”, “Comentem a frase ‘a política não tem lugar no esporte’ dita em um dos momentos do filme”, “Para os/as alunos/as brancos/as, vocês se identificaram com algum personagem branco/a do filme? Qual? E por quê?”, “O que vocês entendem por representatividade negra? E o que seria representatividade negra no esporte?”, “Pelo que vimos no filme será que ‘somos todos iguais’? Por quê?”, “Ser racista e ser fascista tem relação? Quais as atitudes de uma pessoa que concorda com o fascismo?”.

A etapa 3 envolveu a reorganização textual para o gênero sinopse adaptado para o olhar sobre a criação fotográfica dos educandos, a partir dos *feedbacks* enviados por *e-mail* (pela professora de Educação Física) e em sala de aula (pelo professor de Língua Portuguesa). E posteriormente o envio do arquivo final chamado de Ficha de Identificação, no qual eram colocadas informações pessoais (nome, curso, *e-mail* e telefone) e sobre o material produzido (título da produção, a fotografia e a produção textual), além dos discentes já assinarem o termo de responsabilidade, no qual autorizavam a exibição pública do material.

A etapa 4 envolveu o *feedback* por *e-mail* referente ao material final das fichas de produção e a apresentação das fotografias em sala de aula com espaço de diálogo entre o autor, a turma e a professora de Educação Física.



## Sobre uma prática educativa antirracista

Para este tópico trazemos uma leitura pelo olhar dos educandos<sup>32</sup>, iniciando com a exposição de algumas produções fotográficas (uma de cada curso) que trouxemos para ilustrar esse olhar, além das falas dos estudantes que produziram a fotografia, com impressões e sentimentos acerca do que construíram coletivamente pela prática pedagógica empreendida. Através da figura 1 com o título *Raízes do racismo*, o discente G.T.S., do curso de Eletroeletrônica, traz em sua proposta fotográfica o sonho de muitos garotos imersos nas periferias brasileiras.

**Figura 1** – Raízes do racismo



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

*[...] mostra uma criança negra desde sua infância com todos os seus sonhos, no caso específico ser jogador de futebol. Mostrando que desde o começo sempre houve dificuldades na caminhada para seu sonho. A rua queria*

---

32 Foram escolhidas composições fotográficas e relatos de estudantes negros.

*mostrá-la como se fosse a vida do garoto, e que ele estava apenas no começo dela; como se enfatizasse o que será sofrido em sua vida de vitórias e derrotas. Dá para ver que o menino é uma pessoa muito simples, apenas de chinela (sic) no sol, indo para o jogo com uma bola aos pedaços, sendo o camisa 10 do time, e que todo o fundo brilha por causa do sol. Mas eu quis colocar em preto e branco para mostrar que o cenário que ele viverá será sem vida, então chegando no ponto da foto que mesmo ele sendo o camisa 10 do time, sofrerá por causa da sua cor de pele. [...] mostrando que sua vida é sem cor e apenas o brilha é sua força de vontade em querer realizar seu sonho. Mas que desde sua infância ele terá problema com sua cor, por ser negro, e mostrando o enraizamento do racismo posto na sociedade (Discente G.T.S., curso de Eletroeletrônica).*

Na figura 2 com o título *A cor da minha pele não é meu uniforme*, a discente R.A.S., do curso de Metalurgia, traz um texto poético e ao mesmo tempo reflexões com ênfase na atualidade política e social do país, além de um chamado convocatório.

**Figura 2** – A cor da minha pele não é meu uniforme



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

*[...] Barreiras que a própria sociedade impõe. Nos becos, no subúrbio, na favela, há milhões de garotos(as) sonhadores, com sonho de ser jogador, médico ou doutor, mas a cada dia ao sair de casa enfrentam uma luta simplesmente pela sua cor. As oportunidades são mínimas, sofrem para conquistá-la e mais ainda para mantê-la, infelizmente vivemos em um país onde uma facada em um candidato é atentado, mas 80 tiros em um negro é simplesmente um mal entendido (Discente R.A.S., curso de Metalurgia).*

Na figura 3, com o título *A segregação racial no esporte*, a discente A.L.C. P., do curso de Petroquímica, apresenta a atualidade do *Apartheid* – fato social ocorrido na metade do século XX na África do Sul – que configurou um regime de segregação racial entre negros e brancos naquele país.

*Esta foto representa a segregação racial no esporte, de tal forma que causou há muito tempos atrás (sic) um prejuízo enorme para a sociedade, tendo como consequência a discriminação pela cor de pele. Que consiste nas separações de pessoas a partir de sua raça ou etnia. Onde a pessoa branca tem privilégios diante de pessoas negras, tendo um suposto de superioridade e expressando um racismo disfarçado. Na década de 1950, ocorreu na África do Sul, o Apartheid, onde foi regime de segregação racial implementado na África [...] pode-se perceber que hoje há uma maior inclusão do negro no esporte, com regras mais justas para ambas as partes (negros e brancos). É bem verdade que a luta não parou por aqui, continua-se a luta pela inclusão do negro não apenas no esporte, mas em todas as áreas da vida (Discente A.L.C. P. curso de Petroquímica).*

**Figura 3** – A segregação racial no esporte



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Em nosso entender, tanto a imagem quanto o texto escrito pela educanda, ao apresentar e debater o tema da segregação racial tratam da luta do negro e da negra brasileiro/a para que ele/ela seja, de fato, incluído/a na sociedade e tenham as mesmas oportunidades de emprego, renda, saúde, educação, segurança e moradia que a população branca brasileira tem. E essa distribuição equitativa do acesso à garantia de uma vida digna para a população negra (principalmente para aqueles e aquelas que residem nas periferias) só poderá acontecer se houver um combate insistente e uma desnaturalização do que se convencionou chamar de “meritocracia”.

O discurso da meritocracia, de acordo com o pensador negro e jurista, Silvio Almeida (2019, p. 81) “se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial [...]”. Portanto, podemos dizer que por meio das instituições sociais – o que inclui a escola – é construído e reafirmado reiteradamente no imaginário social uma imagem/discurso que correlaciona competência e mérito a condição de ser branco e branca. A noção de meritocracia, portanto, é um dos pilares que garante à branquitude<sup>33</sup> uma ascensão social que não pos-

---

33 Branquitude é um termo usado por várias/os pesquisadoras/es (BENTO, 2002; CARDOSO, 2010; SCHUCMAN, 2018; entre outras/os) ligados aos Estudos Críticos sobre a branquitude (*Critical Whiteness Studies*), ou seja, estudos que racializam a/o branca/o nas relações raciais argumentando que ser branco/a também é raça. Silvio Almeida sintetiza bem o conceito de branquitude

sui em seus percalços os *mesmos* obstáculos que negros/as têm, pois as pessoas lidas socialmente como brancas no Brasil, desde criança possuem privilégios/vantagens raciais que garantem, por exemplo, uma “boa aparência” (a aparência “padrão” – branca), para uma mulher branca em uma seleção de um emprego, por exemplo, para uma vaga de secretária em uma empresa. Neste exemplo, a mulher negra, mesmo que tenha um bom currículo já fica para trás na corrida por um emprego, na corrida por uma vida digna.

Diante disso, urge então, que cada vez mais os docentes, educandos/as e demais integrantes das escolas não só digam que são contra o racismo, mas que, de fato, pratiquem o antirracismo; ser antirracista é combater e contribuir para a desconstrução do discurso meritocrático, ainda muito forte entre nós. Em uma frase, o discurso meritocrático é uma prática racista. Já sobre as impressões após a finalização, um dos discentes nos diz que:

*Participar da experiência em representar em uma imagem foi muito interessante e me agregou bastante, pois me fez pensar nas barreiras enfrentadas por pessoas negras que são praticantes das inúmeras modalidades esportivas. Pensar em toda a questão socioeconômica, onde, na maioria dos casos, pessoas negras enfrentam mais dificuldades em relação às pessoas brancas, em se deslocar aos locais de treino como também em ter a possibilidade de comprar material esportivo; além disso, enfrentar o racismo que existe não somente nesse meio, mas como na sociedade como um todo de forma estrutural, o que muitas vezes cria ainda mais barreiras e tenta invisibilizar a pessoa negra [...] Achei extremamente importante trazer esse debate do conteúdo visto em sala de aula para a foto e texto, pois foi possível discutir um tema pertinente ao nosso cotidiano [...] (F. H. S. G., curso de Petroquímica).*

---

quando diz que o branco também é uma produção do racismo. Porque se é branco não apenas por conta da cor da pele, mas se é branco por conta das circunstâncias em que a cor da pele vai funcionar como um dispositivo de poder que vai acionar as formas de vantagens e desvantagens sistêmicas (ALMEIDA, 2019). Portanto, ser socialmente lido como branca/o em um país racista como o Brasil é ter vantagens materiais e simbólicas, é ter privilégio racial. No entanto, há que se pontuar a diferença entre a branquitude acrítica e a branquitude crítica (CARDOSO, 2010, p. 610). A primeira “refere-se à branquitude individual ou coletiva que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca” enquanto a segunda “refere-se ao indivíduo ou grupo branco que desaprovam publicamente o racismo”.

Os discentes relataram ainda que as discussões sobre o tema lhes “[...] fizeram ter um maior aprofundamento sobre o assunto.” (G. T. S., curso de Eletroeletrônica). E com os relatos foi possível notar incitações para a curiosidade científica em pesquisar sobre o racismo: “*Eu pude ver tipo (sic), que eu pesquisei muito sobre atos racistas tanto no Brasil como no mundo. Descobri várias coisas que eu não sabia, porque tipo eu saí da minha ‘caixa’ né?*” (R. S. S., curso de Metalurgia). Além disso, os discentes pesquisaram sobre outros atletas negros.

*Ver um negro inserido nesse espaço inspira e orgulha a todos que são desestimulados por não verem tanta representatividade. Achei legal porque nunca tinha lido sobre o assunto, sabia de algumas pessoas negras que são atletas e depois de ler para fazer o trabalho descobri várias histórias interessantes. [...] Vi que pessoas negras estão conquistando seu espaço apesar das dificuldades para se inserir, isso me deu esperança, feliz por saber que se destacam e triste porque muitas vezes eles não ganham muita visibilidade da mídia e não são reconhecidos* (L. E. M. V., curso de Petroquímica).

Os estudantes relataram também mudanças de posturas a partir da prática pedagógica antirracista realizada em sala de aula: “[...] além de saber o que realmente quer dizer racismo ou até mesmo mudarem ‘brincadeiras’ que eles achavam que não eram racistas, até apelidos também.” (C. K. S. F., curso de Eletroeletrônica). “[...] na minha redação eu falei sobre o preconceito velado que a gente pensa que não é preconceito [...] eu vejo isso na nossa sociedade. E o meu texto que eu mostrei para minhas amigas e familiares deu para eles também abrir (sic) a caixa deles para aprender mais sobre esse assunto tão importante.” (R. S. S., curso de Metalurgia). Com o relato de outro discente vemos o sentido inovador que ele atenta para a discussão.

*Foi inovador. Acho que ninguém espera ser avaliado nessa disciplina através desse tipo de conteúdo. Por isso foi tão legal. Dar uma nova abordagem para as disciplinas é essencial, sempre. Sem contar que esse tema deve ser discutido em todas as áreas cabíveis da Educação e até mesmo da vida, pois o racismo está presente em todas as*

*áreas, mesmo que não caiba e não seja bem-vindo. Usar fotos e textos é uma das maneiras mais legais de debater e refletir sobre o assunto, seja no esporte ou em qualquer outra área. E, principalmente pelo texto, serviu de inspiração pra que eu escrevesse um livro em que uma das personagens passa por situações de racismo e a maneira que ela reflete sobre isso através das pinturas e sobre o que ela observa e vive. Pra não se aproximar do spoiler, um dos momentos mais marcantes que ela vive em relação ao racismo é numa aula de Educação Física. [...] reflete sobre um lugar onde esse tipo de tema não passa por debate. [...] esse livro não existiria sem vocês pra abrir os meus olhos (P. V. M. A., curso de Metalurgia).*

Consideremos também que este último relato nos traz uma continuação do sentimento, um legado sobre aquilo que o discente ressignificou e vivenciou nas aulas. Além de se referir indiretamente que acha crucial aquilo que as leis 10.639/03 e 11.645/08 (talvez mesmo sem conhecer) já preconizam, quando traz que a história e cultura africanas e afro-brasileiras deveriam ser discutidas/ensinadas em todas as disciplinas.

Para finalizar, ponderamos que os professores que empreenderam a prática pedagógica relatam ter grande apreço pela temática étnico-racial, visto que ela atravessa suas vidas; e que foi desafiador e ao mesmo tempo muito intenso, além de terem visto a dificuldade dos alunos em fazerem reflexões, além da criação da escrita dos alunos pela pesquisa. E que houve, além das etapas descritas, outros passos não formais, mas que fizeram parte do processo pedagógico, como o encorajamento durante o processo e as conversas nos corredores para tirar dúvidas. Essa abertura informal com os alunos proporcionou um olhar ampliado e diferenciado para a temática.

É importante ressaltar também que esta prática pedagógica interdisciplinar e antirracista possibilitou às turmas em foco (de maioria branca) um espaço para desmistificar e desnaturalizar posições e argumentos racistas como o que reside na tese do infundado “racismo reverso” (ideia de que brancos/as sofreriam racismo) que foi mobilizada e defendida por um grupo de dez estudantes do curso de Metalurgia, no momento da Roda de Conversa acerca do que, de fato,



é racismo antinegro, ou seja de que o racismo é, acima de tudo, um sistema de poder, um sistema de dominação e, sendo assim, pessoas brancas, por sempre estarem/representarem o polo do poder dominante nas relações raciais, não podem – em hipótese alguma – sofrer racismo. Argumentos racistas, como este do “racismo reverso”, do “somos todos iguais”, “somos todos humanos”, “somos consciência humana” (em oposição à consciência racial), “não se sabe quem é negro no Brasil” etc., foram dirimidos e desmantelados pelo professor de Língua Portuguesa e militante de movimento negro, no ato da realização destas rodas.

### **Considerações finais**

Para a construção de uma prática pedagógica interdisciplinar e antirracista que promova a reflexão e a possível desnaturalização do racismo antinegro, é necessário um alinhamento com as leis que valorizam a diversidade étnico-racial afro-brasileira. Tais leis compreendem a escola como espaço de reflexão-ação-desconstrução-reconstrução-ação de uma nova sociedade. Um movimento que não cessa e que nos coloca diante de profundas indagações sobre como estamos sendo, sejamos educadores ou educandos, algo pouco debatido nas formações de professores que ainda são voltadas para reprodução de conteúdo, nos moldes coloniais.

Visibilizar práticas racistas cotidianas no contexto escolar, composto na grande maioria por brancos/as, tanto por docentes como discentes, requer engajamento daqueles que são maioria, a branquitude; isto é, reconhecer seu lugar de privilégio e abdicar dele. Sem dúvida, isso gera conflitos internos, algo percebido nas reuniões do departamento de ensino e em nossas salas de aula. Para isso, é importante o aprofundamento teórico (formação), interesse e, mais do que isso, suporte institucional.

No nosso caso, fazemos parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), uma adesão voluntária que tem como função auxiliar no direcionamento de estudos, pesquisas e ações de extensão que promovam a reflexão sobre as questões étnico-raciais. Além disso, temos diferentes experiências relacionadas às questões étnico-raciais que fortalecem nosso compromisso ético em sermos educadores.



Falar sobre desigualdades raciais, étnicas ou de gênero por meio do esporte é ampliar nosso olhar para o potencial transformador que essa ferramenta possui, sem a ilusão de que ele resolverá todos os males sociais, como é propagado pela mídia, que contribui para uma compreensão distorcida sobre “meritocracia” principalmente de atletas negros(as). Traduzir essas reflexões em criações individuais, textuais e fotográficas, requer mais tempo para dar suporte ao movimento de autonomia para construção do educando, algo que já vem sendo orientado tanto pela LDB como pela BNCC (BRASIL, 2017).

Consideramos romper com o silêncio e desvelar outras práticas pedagógicas interdisciplinares. Apontamos, assim, a necessidade de uma descolonização dos currículos desafiando o modelo monocultural de educação com a emancipação de novas práticas pedagógicas. Julgamos que estas informações podem contribuir na sugestão de elaboração de mais pesquisas sobre o assunto, de formações, documentos e materiais pedagógicos para subsidiar este conteúdo, colaborando também na reflexão das instituições para colocarem em prática as leis 10.639/03 e 11.645/08. E que os próprios professores também possam refletir e ir na contramão de uma educação colonial, remodelando sua práxis pedagógica.

Concluimos que é improdutivo reivindicar e/ou praticar uma educação antirracista se não levarmos em conta que o racismo estrutural, que oprime mulheres, homens e LGBTQI+ negros/os em todos os espaços sociais no Brasil e no mundo, está atrelado àquilo que Ramón Grosfoguel (2010) denominou de “sistema-mundo-capitalista-patriarcal-colonial”, ou seja, combater e desmantelar o racismo é fazer, ao mesmo tempo, uma luta anticapitalista, antipatriarcal (contra o machismo e o sexismo) e anticolonial.

No que se refere ao fortalecimento de práticas antirracistas no Ensino Médio, ensejamos que práticas docentes como a que relatamos possam contribuir para a visibilização e expansão do que a linguista e pesquisadora negra brasileira Ana Lúcia Silva Souza (2011) chamou de *letramentos de reexistência*, ou seja, novas maneiras de apropriações da língua(gem) por parte dos sujeitos negros e negras com a finalidade de existir e resistir contra o modo colonial/racista/capitalista/patriarcal.

Por fim, as mudanças ainda são poucas, diante dos desafios e do silenciamento da questão. Podemos nos estender em dizer que, consideramos os tempos difíceis em que vivemos, felicidade seria ver pelo menos a Educação Física como resistência e tratar com ênfase a temática racial (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 228).

Ademais, nos atentamos na responsabilidade que as instituições têm de assumir o desafio de construir novos subsídios em seus projetos políticos e pedagógicos. E ensejamos dar continuidade com este trabalho, visto que ele criou frutos com os alunos e que também os afetou de maneira significativa. E que ele também possa se ramificar em outras escritas.

Sem dúvida a complexidade que professores enfrentam ao dominar e ensinar acerca das culturas africanas e afro-brasileiras, principalmente quando o tema é o combate ao racismo antinegro em sala de aula, nos mostra que como professores precisamos reivindicar espaços de diálogos e proposições efetivas em nossa instituição, algo que temos conseguido construir aos poucos, mas temos percebido a pouca adesão por parte dos docentes, normalmente o grupo docente articulador é o mesmo. Além do que, discussões sobre o racismo antinegro e questões correlatas na Educação Física, e numa configuração interdisciplinar, podem ajudar na (re)construção, no fortalecimento da identidade negra e no trabalho docente, implicando em construções pedagógicas antirracistas.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. CARONE, I; BENTO, M. (orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.
- BONFIM, Marco Antonio; JESUS, Fernando; FELIX, Cristiane. A representação do negro em livros didático e paradidático: uma análise de discurso crítica de estereótipos raciais. **Travessias**, v. 13, set./dez. 2019, p. 57-71.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2010.
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. 2008a.
- BRASIL. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC/ UNESCO, 2008b.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, 2010. p. 607-630.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FÉLIX, Cristiane. **Educação étnico-racial em debate: analisando a (re)produção de práticas racistas no ensino fundamental I em Iguatu – CE**. 2017. 55f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, 2017.
- GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.,p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In: CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **Revista Desafios**, v. 3, n. 1, 2016, p. 03-09.

MADEIRA, Maria Zelma. Racismo estrutural e as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. BONFIM, M. A.; PAIVA, F. (orgs). **I Curso de Formação Política em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa): Saberes construídos na luta antirracista cearense**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 130-173.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOURA, Glória. O direito à diferença. *In: MUNANGA, K. Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes Pereira.; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e. I have a dream: discutindo relações étnico-raciais, Educação Física e esporte. *In*: BRITO, A. C.; SOUSA JÚNIOR, A. U.; FECHINE, B. R. A.; GOMES, D. P.; ABREU, S. M. B. (orgs.) **Política e cultura em Educação Física, Esporte e Lazer.** Fortaleza: IFCE, 2020.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes.; GOMES, Daniel Pinto.; CARMO, Klertianny Teixeira do.; SILVA, Eduardo Vinicius Mota e. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online], vol. 41, n. 42019, pp.412-418.

OLIVEIRA, Valeria; SILVA, Isaíde; BARROS, Vilarin. Uma educação básica em relações étnico-raciais: alunos em cena no ensino de história em Quixadá. **Revista Grifos**, n. 41, 2016, p. 15- 32.

SILVA, Ana Célia. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou: Por que mudou?.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Celia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Maria de. **A Lei 10.639/03 e a literatura luso-africano e afro-brasileira na escola.** 2013. 233f. Dissertação (Mestrado em Letras Literaturas Portuguesa e Luso-africanas) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

SCHUCMAN, Lia. Branquitude e privilégio. *In*: SILVA, M. L; FARIAS, M; OCARIS, M. C; STIEL NETO, A. (orgs.). **Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo Brasileiro.** 1ª ed. São Paulo: Escuta, 2018, v. 1, p. 137-150.

# Atividades aquáticas no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Mato Grosso

Giulia Schauffert Gastão  
Marcos Godoi

Água é vida, movimento, suavidade, força, fluidez! Sem a água e o meio líquido nossa vida não seria possível. Cerca de 71% da superfície do planeta Terra é composta por água em estado líquido, que está presente nos oceanos, nos rios, nos lagos, fontes subterrâneas e nos seres vivos, como plantas e animais.

A água representa cerca de 60% do peso total de um corpo humano adulto e é o principal componente de nossas células. Além disso, durante a gravidez, o líquido amniótico tem um papel importante para o crescimento do bebê, permitindo que o feto faça seus primeiros movimentos como se estivesse numa piscina morna e acolhedora. Depois que nascemos e ao longo de nossas vidas, vamos precisar da água para nos hidratar, para cozinhar alimentos, para tomar banho, mas também podemos usufruir da água e do meio líquido para nos exercitarmos e/ou nos divertirmos durante nosso tempo livre.

Embora nem todos tenham acesso a aulas de natação durante a infância, adolescência, vida adulta ou terceira idade, é muito comum famílias e grupos de amigos se reunirem para ir a rios, lagos e praias para usufruírem da água, principalmente nos períodos mais quentes. Além disso, algumas pessoas têm o privilégio de ter piscinas em casa, outras improvisam banhos de mangueira ou até tomam banho de chuva para se refrescar e desfrutar dessa experiência.

No que tange ao ensino da Natação e/ou de atividades aquáticas nas aulas de Educação Física, no Brasil, uma minoria das escolas possui piscinas nas suas dependências, o que é uma barreira para professores e estudantes poderem vivenciar este conteúdo da cultura corporal de movimento. Segundo o Suplemento de Esporte do Perfil dos Estados

e Municípios Brasileiros (IBGE, 2017), apenas 6,3% das escolas municipais no Brasil possuíam piscinas em 2016<sup>34</sup>.

No *campus* Cuiabá — Cel. Octayde Jorge da Silva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), em Cuiabá-MT, temos piscina, o que pode ser considerado um privilégio diante da realidade das escolas em nosso país. Assim, podemos utilizá-la nas aulas de Educação Física, para o treinamento esportivo e nos eventos recreativos ou competitivos. No nosso caso, relataremos uma experiência de ensino de atividades aquáticas nas aulas de Educação Física com o Ensino Médio Integrado<sup>35</sup>.

Destacamos que nas aulas de Educação Física não pretendemos formar atletas, mas sim contribuir com a formação dos estudantes para que eles tenham acesso aos conteúdos, conhecimentos, saberes e práticas da cultura corporal de movimento, para que futuramente possam integrá-los às suas vidas cotidianas, seja como uma prática sistemática de exercício ou em momentos de lazer.

Com base nessas considerações iniciais, o objetivo deste capítulo é descrever uma experiência de ensino com as atividades aquáticas nas aulas de Educação Física com os alunos do Ensino Médio Integrado no IFMT, *campus* Cel. Octayde Jorge da Silva, em Cuiabá, MT. Essa experiência de ensino ocorreu durante o ano escolar de 2017, com as turmas dos cursos de Secretariado e Edificações.

Inicialmente, apresentaremos a proposta de atividades aquáticas apoiando-nos em autores e estudos sobre este tema, ou seja, nos fundamentos teóricos que embasaram nossa prática. Em seguida, explicaremos como foi organizada a proposta de ensino das atividades aquáticas. Depois, descreveremos o desenvolvimento das aulas, das atividades e das regras utilizadas. Por fim, apresentaremos as considerações finais com uma síntese dos principais resultados decorrentes de nossa experiência de ensino.

---

34 Não conseguimos dados das escolas estaduais, mas pressupomos que, salvo as exceções, as escolas estaduais, as escolas privadas e as escolas da rede federal de ensino dispõem de mais recursos financeiros e têm uma infraestrutura melhor do que as escolas municipais.

35 Embora o texto esteja escrito na primeira pessoa do plural e tenha sido uma produção coletiva, a experiência de ensino descrita neste capítulo foi desenvolvida pela primeira autora do texto.

## Apresentando a proposta de atividades aquáticas

A Natação é o esporte aquático de piscina mais popular no Brasil, classificada entre os esportes individuais em que não há interação com o oponente (DARIDO; RANGEL, 2011), tendo metodologias de ensino que, independentemente da corrente pedagógica adotada, também não envolvem a interação com outras pessoas e têm como foco o “aprendizado do saber fazer” (FERNANDES; LOBO DA COSTA, 2006). Outros esportes aquáticos com representação brasileira nas Olimpíadas, ao contrário da Natação, apresentam possibilidades de trabalhos interativos, como Polo Aquático, Nado Sincronizado e Saltos Ornamentais, mas gozam de pouca projeção nacional.

No entanto, alguns estudos têm apresentado outras propostas de ensino, tais como a inclusão de atividades lúdicas no processo de aprendizagem (MOISÉS, 2007), uma abordagem multidisciplinar das habilidades motoras aquáticas básicas envolvendo a Natação, o Polo Aquático, o Nado Sincronizado e os Saltos Ornamentais (CANOSSA *et. al.*, 2007), ou ainda, uma concepção alternativa da Natação, o que implica mudanças no desenvolvimento pedagógico, conforme Fernandes e Lobo da Costa (2006, p. 2) conceituam:

[...] a natação como um conjunto de habilidades motoras que proporcionem deslocamento autônomo, independente, seguro e prazeroso no meio líquido, sendo a oportunidade de vivenciar experiências corporais aquáticas e de perceber que a água é mais que uma superfície de apoio e uma dimensão, é um espaço para emoções, aprendizados e relacionamentos com o outro, consigo e com a natureza.

Foi adotando a perspectiva de diversificação de vivências na Educação Física e utilizando a estrutura do parque aquático do IFMT *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, que as aulas práticas foram preparadas sobre o conteúdo “atividades aquáticas” para trabalhar com os alunos do 1º ano de Secretariado e 2º ano de Edificações-

Na primeira aula, os estudantes foram orientados a pesquisar artigos científicos sobre os benefícios das atividades aquáticas para a saúde de praticantes em qualquer idade, bem como os efeitos dessas atividades sobre casos de ansiedade, estresse e hipertensão. No retorno da pesquisa, durante a apresentação e discussão dos resultados encon-



trados, alguns alunos demonstraram surpresa ao descobrirem que as atividades aquáticas trazem outros benefícios, além dos respiratórios.

Na sequência, continuando os estudos, realizamos os testes físicos relacionados à saúde que fazem parte da bateria de testes físicos do Projeto Esporte Brasil (GAYA *et al.*, 2015), que é um instrumento de apoio ao professor de Educação Física para a avaliação dos padrões de crescimento corporal, estado nutricional, aptidão física para a saúde e para o desempenho esportivo em crianças e adolescentes. Finalizados os testes, os próprios alunos analisaram os resultados que foram apresentados em forma de tabelas com pontos de corte que indicaram “zona de risco à saúde” e “zona saudável” e a discussão do tema foi aberta com todo o grupo sobre as possibilidades de melhora para aqueles que não obtiveram resultados dentro da “zona saudável”, ocorrendo uma troca de experiências entre os próprios alunos e entre os alunos e a professora.

Considerando que o nosso público era formado por estudantes de Ensino Médio Integrado e que os nossos objetivos para as aulas eram a) proporcionar vivências diversificadas aos estudantes no meio aquático; b) ampliar o conhecimento deles sobre atividades aquáticas; c) desenvolver habilidades motoras básicas no meio aquático; d) promover interação entre os estudantes; e) perceber as diferenças entre as mesmas atividades executadas dentro e fora da água (quadro 1); f) entender os motivos dessas diferenças; e e) observar as alterações fisiológicas das frequências cardíaca e respiratória durante as atividades na água, seguimos os itens da proposta da Canossa *et al.* (2007) entendidas como importantes para o planejamento das atividades.

**Quadro 1** – Mudanças que afetam o corpo quando da passagem do ambiente terrestre para o aquático

|                                   | <b>Terra</b>                          | <b>Água</b>              |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Equilíbrio                        | Membros superiores                    | Membros inferiores       |
| Propulsão                         | Membros inferiores                    | Membros superiores       |
| Respiração                        | Nasal                                 | Bucal                    |
| Inspiração                        | Reflexa                               | Automatizada             |
| Expiração                         | Passiva                               | Automatizada             |
| Superfície de apoio               | Rígida e estável                      | Não rígida e instável    |
| Efeito da força de reação e apoio | Em repouso, o corpo fica parado de pé | Em repouso, o corpo gira |

Fonte: Fernandes e Lobo da Costa (2006).

No primeiro dia de aula prática na piscina, situação comum quando trabalhamos atividades em meio aquático na escola, foram identificados na turma tanto alunos que têm medo de entrar na água, quanto aqueles que sabem nadar nos quatro estilos. Diante dessa diferença, e buscando atender a todas as demandas, fizemos uma verificação do domínio do meio aquático de cada aluno e, a partir desses resultados, planejamos as atividades que seriam desenvolvidas. A verificação teve como base a proposta de Canossa *et al.* (2007), desenvolvida para avaliar as habilidades motoras referentes à adaptação ao meio aquático com a correspondente progressão pedagógica, contemplando conteúdos e objetivos da Natação, do Polo Aquático, do Nado Sincronizado e do Salto Ornamental em ambientes não formais de ensino.

Com o intuito de maximizar o tempo de aula na água, o instrumento de verificação foi previamente apresentado aos estudantes e discutido em sala de aula. Na tabela, a seguir, apresentamos a lista de verificação aplicada durante os dois primeiros dias de aula na piscina, utilizando os itens da proposta de Canossa *et al.* (2007).

**Quadro 2** – Lista de verificação

| Equilíbrio vertical com apoio   | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 1. Apoia-se na borda, mas não se desloca  |     |     |
| 2. Desloca-se no meio aquático apoiando-se na borda   |     |     |
| 3. Lança uma bola e desloca-se em meio aquático com apoio                                   |     |     |
| 4. Desloca-se no meio aquático agarrado a algum objeto flutuante                            |     |     |
| Respiração/manipulação de bola (lançamento e recepção)                                      | Sim | Não |
| 0. Não emerge a face  |     |     |
| 1. Imerge a face sem abrir os olhos e e sem respirar  |     |     |
| 2. Imerge a face e ou expira ou abre os olhos   |     |     |
| 3. Imerge a face, abre os olhos e expira  |     |     |
| 4. Recebe na água e lança uma bola no meio aquático   |     |     |
| Salto de pé/posição corporal na trajetória aérea  | Sim | Não |
| 0. Não salta na água  |     |     |
| 1. Salta para a água a partir da escada ou da borda da piscina, partindo da posição sentado |     |     |
| 2. Salta para a água a partir da borda da piscina, partindo da posição de cócoras           |     |     |
| 3. Salta para a água a partir da borda da piscina, partindo da posição de pé                |     |     |

|   |     |     |
|---|-----|-----|
| 4. Salta para a água a partir de um plano elevado (bloco), partindo da posição de pé  |     |     |
| 5. Salta para água na posição de pé e varia as posições de entrada na água. Realiza “bomba”                                       |     |     |
| Posição de medusa   | Sim | Não |
| 0. Não define a posição de medusa de forma autônoma   |     |     |
| 1. Realiza a medusa com apneia inspiratória, mantendo um apoio na parede ou agarrando uma bola                                    |     |     |
| 2. Realiza medusa com apneia inspiratória de forma autônoma   |     |     |
| 3. Realiza medusa com apneia inspiratória de forma autônoma, deixando-se manipular  |     |     |
| 4. Realiza medusa com apneia expiratória  |     |     |
| Equilíbrio horizontal ventral/mudança da posição de equilíbrio  | Sim | Não |
| 0. Não passa da posição vertical para a posição ventral   |     |     |
| 1. Passa, apoiado na borda, da posição vertical para uma posição horizontal ventral inclinado e retoma a vertical                 |     |     |
| 2. Passa, apoiado na borda, da posição vertical para uma posição horizontal com o corpo desalinhado e retoma a vertical           |     |     |
| 3. Passa, apoiado na borda, da posição vertical para uma posição horizontal ventral com o corpo alinhado e retoma a vertical      |     |     |
| 4. Passa, autonomamente, da posição vertical para a posição horizontal ventral, definindo esta posição por mais de três segundos  |     |     |
| Equilíbrio horizontal dorsal/remada de sustentação  | Sim | Não |
| 0. Não passa da posição vertical para a posição horizontal dorsal   |     |     |
| 1. Passa, apoiado na borda, da posição vertical para uma posição horizontal dorsal inclinada e retoma a vertical                  |     |     |
| 2. Passa, apoiado na borda, da posição vertical para uma posição horizontal dorsal com o corpo desalinhado e retoma a vertical    |     |     |
| 3. Passa, apoiado na borda, da posição vertical para uma posição horizontal dorsal com o corpo alinhado e retoma a vertical       |     |     |
| 4. Passa, autonomamente, da posição vertical para a posição dorsal, definindo esta posição por mais de três segundos              |     |     |
| 5. Passa, autonomamente, da posição vertical para a posição horizontal dorsal e realiza a remada de sustentação, sem deslocamento |     |     |

Fonte: Canossa *et al.* (2007).

Ao iniciarmos as aulas na piscina, três alunas de secretariado disseram que não entrariam na água por se sentirem constrangidas de ficar de maiô na frente dos colegas de classe, mesmo com a possibilidade de usar uma bermuda por cima da roupa de banho. No entanto,

durante a aula e diante da integração e empolgação dos colegas, as alunas decidiram que entrariam na água na próxima aula.

Com os dados da lista de verificação levantados, detectamos que todas as turmas tinham dois ou mais alunos com medo de entrar na água. Tinham, também, alunos que entravam, mas não colocavam a cabeça na água. No entanto, a maioria era capaz de mergulhar, de caminhar sem segurar na borda, sabiam flutuar e nadar, mesmo sem as habilidades para executar corretamente os nados competitivos.

A piscina do *campus* tem 25 metros de comprimento por 12,5 metros de largura. Sua profundidade varia, de acordo com o nível da água, entre 1,3 e 1,5 metros na parte mais rasa e 1,80 e 2 metros na parte mais profunda, o que dificultou um pouco a adaptação dos alunos de menor estatura. Sendo assim, as atividades foram realizadas exclusivamente na parte mais rasa da piscina, utilizando as bordas laterais, para que pudessemos viabilizar a participação segura de cada discente.

Ainda na mesma aula, os estudantes foram encorajados a realizar deslocamentos caminhando de frente, de costas, de lado, pulando, mergulhando e nadando da forma como sabiam e desejavam. Aqueles que tinham mais dificuldade, fizeram os exercícios em duplas e começaram caminhando na borda, molhando o rosto e aprendendo a soltar o ar embaixo da água. Em seguida, todos se reuniram, ainda dentro da água, para apontarmos as percepções a respeito das diferenças entre as mesmas atividades executadas dentro e fora da água e sobre as mudanças que afetam o corpo quando da passagem do ambiente terrestre para o aquático. Por fim, para dar sequência à discussão, foi solicitado que todos pesquisassem mais sobre os motivos dessas diferenças dos meios terrestre e aquático para discutirmos na próxima aula.

As próximas atividades foram realizadas em duplas e em grupos maiores, juntando estudantes com menos experiências na água e colegas que se sentiam seguros e à vontade no meio aquático. As atividades propostas tiveram variações com níveis diferenciados de dificuldade. Concordando com Cumpian (2019), quando afirma que “na natação para adultos as atividades lúdicas podem ser utilizadas para auxiliar em qualquer estágio que o nadador se encontre, desde a fase de adaptação até o treinamento”, preparamos as aulas seguintes utilizando gincana aquática e jogos.

## Gincana

Logo abaixo apresentaremos uma descrição das atividades, conforme sua aplicação na gincana aquática. No entanto, empregamos três aulas para que os estudantes experimentassem, aprendessem e tirassem dúvidas sobre cada um dos exercícios propostos. Sendo que a gincana propriamente dita foi realizada somente depois que todos estavam seguros e tinham habilidades suficientes para a sua execução, propiciando assim, a participação de todos.

**Barco a Motor:** a turma foi dividida em duas equipes, sendo que apenas dois de cada equipe iniciaram na água. Um aluno deitado em decúbito ventral, com os braços esticados à frente e rosto na água, fazendo expiração pela boca. O outro, puxa o colega caminhando de costas até a borda da piscina. Chegando à borda, os alunos trocam de posição. Ao chegarem novamente na borda, outros dois alunos entram na água e estes saem. A atividade termina quando a última dupla completa a tarefa. Variação: se o aluno ainda não consegue flutuar em decúbito dorsal, pode utilizar uma prancha ou um flutuador tipo espaguete embaixo dos braços ou no abdômen.

**O Arco:** um aluno posicionado dentro da piscina segura um arco na altura da lâmina da água e o outro deve impulsionar os pés no chão da piscina e passar em decúbito ventral, por dentro do arco. Eles devem repetir o exercício se deslocando até chegar na borda lateral oposta da piscina. Variação: os estudantes que têm facilidade para mergulhar podem fazer este exercício com o arco submerso.

**Estafeta com Bola:** os alunos formam duas filas, sendo que o primeiro de cada fila inicia segurando a bola. Ao sinal do professor, eles devem passar a bola para o colega de trás, por baixo das pernas, o aluno seguinte pega a bola e passa para o de trás, por cima da cabeça, que por sua vez, passará para o de trás, por baixo das pernas e assim sucessivamente até o último aluno da fila que, ao pegar a bola, deve se deslocar até o início da fila e passar a bola por baixo das pernas para o aluno de trás, dando continuidade na atividade, até que o aluno que iniciou, chegue na frente novamente com a bola na mão.

**Objetos à Deriva:** os alunos ficam em pé na borda e o professor joga vários objetos flutuantes de forma que fiquem espalhados dentro da piscina. Ao sinal, todos devem pular e resgatar a maior quantidade de

objetos possível no tempo determinado. Variação: os alunos que têm medo de pular da borda para dentro da piscina iniciam a atividade de dentro da água, próximos da parede. Outra variação é jogar objetos que afundam e os alunos devem mergulhar para pegá-los.

O Equilibrista: as equipes foram divididas de forma que metade de cada equipe estava na borda esquerda e a outra metade na borda direita da piscina. Os alunos deveriam atravessar a piscina caminhando ou correndo o mais rápido possível, com uma prancha equilibrada na cabeça. Ao tocar a borda do outro lado, o próximo aluno deveria entrar na água, colocar a prancha na cabeça e realizar o percurso, e assim sucessivamente, até que todos tivessem concluído a tarefa. Variação: ao invés da prancha na cabeça, colocar um copo com água em cima da prancha e empurrá-la pela água até a borda oposta, sem deixar o copo cair.

Super-homem: Os alunos empurram a parede da piscina, deslizando em decúbito ventral com os braços estendidos e parados à frente, mantendo as pernas e pés unidos, sem movimentação. Verifica-se quem conseguiu deslizar por uma distância maior.

Durante essas aulas, em diversos momentos os estudantes foram estimulados a verificar a frequência cardíaca para depois calcularem o percentual da frequência cardíaca máxima em que estavam trabalhando, assunto que já tinha sido discutido durante as aulas em que fizemos os testes físicos relacionados à saúde. Os estudantes que não entraram na água, por estarem gripados ou, no caso das meninas, em período menstrual, ajudaram tanto na organização das atividades, quanto no apoio aos colegas, anotando a frequência cardíaca.

## **Polo Aquático**

Outra atividade trabalhada nas aulas de Educação Física foi o Polo Aquático. Embora este seja um esporte com muitas regras, executado em piscina profunda, com diversas marcações de campo e sete jogadores de cada lado, o nosso jogo foi realizado na parte rasa da piscina, as traves foram representadas por cones nas bordas direita e esquerda, jogamos com a turma toda ao mesmo tempo e as regras foram discutidas e definidas junto com os estudantes, conforme descrito a seguir.

As equipes foram diferenciadas pelas toucas, uma equipe jogava com touca e outra sem. As partidas foram organizadas com duração

média de 28 minutos, sendo esses divididos em quatro tempos de sete minutos. A condução da bola era feita pela água (os alunos a empurravam), com a utilização de uma ou das duas mãos. Não era permitido caminhar com a bola nas mãos. Também não era permitido aplicar sobre ela golpes que envolviam o punho, ou seja, a mão fechada, nem era permitido afundá-la para impedir que o adversário a “roubasse”.

Era permitido ao goleiro segurar a bola com as duas mãos e aplicar a ela golpes com a mão fechada.

Cada uma das equipes dispunha de 30 segundos para realizar uma jogada a fim de marcar um gol. Esse tempo era reiniciado quando a equipe recuperava a posse de bola ou quando ela conseguia fazer um gol.

Faltas simples: eram apontadas pelo árbitro para serem cobradas atrás ou no mesmo canto em que aconteceram.

Faltas graves: eram apontadas pelo árbitro e o jogador responsável era eliminado da partida por 20 segundos. O jogador que tivesse sido retirado três vezes por falta grave era eliminado definitivamente do jogo.

Pênalti: era cobrado quando uma falta grave impedia a realização de um gol provável.

A equipe vencedora seria aquela que, ao final dos quatro tempos, tivesse marcado o maior número de gols.

Em caso de empate, houve prorrogação de tempo variável e, caso o empate persistisse, havia uma série de pênaltis.

Além disso, deve-se frisar que em atividades como esta, embora o contato físico seja constante, bater, empurrar, chutar e afundar os adversários são atitudes proibidas.

Ao final do jogo os estudantes estavam bastante cansados, então, fizemos atividades de relaxamento e alongamentos na água. Depois, com os alunos ainda na água, conversamos sobre a atividade, discutimos as dificuldades para realizar os movimentos do jogo dentro da água e sobre as habilidades aquáticas básicas de equilíbrio, respiração, propulsão e manipulações que eles desenvolveram durante as aulas na piscina.

Foi solicitado que eles identificassem em quais atividades cada uma dessas habilidades foi trabalhada e de que forma elas poderiam ajudá-los a aprender a nadar. Os estudantes demonstraram ter curiosidade sobre o jogo oficial de Polo Aquático e manifestaram interesse

em formar um time na escola. Então, ficaram responsáveis por pesquisar a história, curiosidades e regras oficiais para discutirmos na aula seguinte. Foram realizadas duas aulas com o Polo Aquático antes de darmos seguimento ao planejamento das aulas com os fundamentos da Natação, além de outros jogos e atividades lúdicas.

## Considerações finais

Neste capítulo, descrevemos uma experiência de ensino com aulas de atividades aquáticas realizadas com estudantes do Ensino Médio Integrado no IFMT, em Cuiabá, MT. Ao longo do texto, apresentamos os fundamentos teóricos que embasaram nossa prática, explicamos a organização da proposta de ensino com as atividades aquáticas, descrevemos o desenvolvimento das aulas, das atividades e das regras utilizadas.

Na experiência de ensino desenvolvida com as atividades aquáticas nas aulas de Educação Física abordamos as atividades de adaptação ao meio líquido, atividades lúdicas e da gincana e a realização do Polo Aquático. Destacamos, aqui, que esta é uma experiência dentre tantas possíveis.

Outros jogos que foram realizados nesse período foram Procurando Nemo, um jogo semelhante ao Coelhoinho Sai da Toca, o Biribol ou Vôlei Aquático e Conquista Bandeira ou Rouba-bandeira. Outra professora do IFMT, realizou também uma prática corporal simulando o *Surf* na piscina, utilizando plataformas de EVA sobre as quais os alunos tinham que se equilibrar em pé e eram puxados por outros colegas.

Ao avaliar as aulas do conteúdo de atividades aquáticas, percebemos que teria sido oportuno inserir pesquisas e reflexões sobre corpo, imagem corporal, timidez e preconceitos, aproveitando situações que surgiram ao longo do processo referente ao constrangimento sentido por algumas alunas em usar maiô na frente dos colegas de classe, mesmo com a possibilidade de usarem bermudas por cima do maiô.

Outro ponto significativo foi a nossa percepção de que com essa experiência de ensino houve um maior entrosamento e socialização da turma durante e após o desenvolvimento dessas aulas, assunto que poderia ter sido explorado com os estudantes, ou seja, este tipo de atividades e aulas contribuíram para uma maior integração entre eles.



Além disso, foi visível a euforia, empolgação e interesse dos alunos pelas atividades propostas.

Enfim, acreditamos que o ensino da Natação ou de outros esportes aquáticos seja importante, que o gesto técnico e a performance esportiva são uma conquista da humanidade, mas como dissemos no início, não pretendemos formar atletas nas aulas de Educação Física. Esta é uma tarefa do treinamento esportivo.

Nosso intuito foi proporcionar aos estudantes um ambiente prazeroso e significativo para que eles tivessem acesso às atividades aquáticas como conteúdo das aulas de Educação Física, ampliando assim, seu repertório de saberes e experiências corporais. Como dissemos no início do capítulo, água é vida e vida em movimento pode estar presente e pulsante no meio líquido em nossas aulas, usemos!

Terminamos com um trecho de um poema do poeta mato-grossense Manoel de Barros (2001) que nos inspira e nos traz fluidez como a substância da água:

“Quem anda no trilho é trem de ferro.  
Sou água que corre entre pedras –  
liberdade caça jeito”  
Manoel de Barros, 2001

## Referências

- BARROS, Manoel. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- CANOSSA, Sofia *et al.* Ensino multidisciplinar em natação: reflexão metodológica e proposta de lista de verificação. **Motricidade**, Santa Maria da Feira, v. 3, n. 4, 2007, p. 82-99.
- CUMPIAN, Juliana. **Natação: uma proposta de trabalho**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2019.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- FERNANDES, Josiane Regina Pejon; LOBO DA COSTA, Paula Hentschel. Pedagogia da natação: um mergulho para além dos quatro estilos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 5-14.
- GAYA, Adroaldo *et al.* **Projeto Esporte Brasil PROESP-Br: manual de testes e avaliação**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: esporte 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- MOISÉS, Marcia Perides. Ensino da natação: expectativas dos pais de alunos ensino da natação: expectativas dos pais de alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2006.

## Dança e Educação Física escolar: experiências do trato didático- pedagógico do conteúdo *hip hop*

Marcos Roberto So

Na humanidade há registros de manifestações de Dança há 60.000 a.C.. Com o passar do tempo, diversos sentidos foram atribuídos a esta manifestação, transitando entre a morte, fertilidade, vigor físico, sexualidade e “também permeando os caminhos terapêuticos, artísticos e educacionais” (GARIBA; FRANZONI, 2007, p. 156). Do ponto de vista educacional, a Dança atualmente é conteúdo próprio das disciplinas curriculares Artes e Educação Física (BRASILEIRO, 2008). No âmbito da Educação Física, há registros da Dança na escola desde o século XIX, nas práticas de *Gymnastica* (VAGO, 2002), o que a qualifica como um conteúdo clássico da Educação Física escolar.

Neste pano de fundo, diversos currículos oficiais de estados e municípios no início do século XXI (por exemplo: SÃO PAULO, 2008), bem como documentos oficiais federais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017) figuram as danças como um conteúdo próprio da disciplina de Educação Física no Ensino Básico. Contudo, mesmo com o respaldo normativo, as danças representam um conteúdo que é vítima de exclusão (BRASILEIRO, 2002; GARIBA; FRANZONI, 2007). Tal restrição se apresenta justificada pelos docentes por dois motivos principais: o espaço físico inadequado e/ou ausência de materiais (BRASILEIRO, 2002; ALVES *et al*, 2015); e a formação inicial insuficiente e deficitária (BRASILEIRO, 2008; KLEINUBING; SARAIVA, 2009).

Com efeito, no anseio de fornecer subsídios para a formação e a atuação profissional de professores, a Dança tem sido investigada pelos acadêmicos da área, especialmente no âmbito educacional e da Educação Física escolar (MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013; BRASILEIRO; FRAGOSO; GEHRES, 2020). Neste sentido, podemos notar alguns movimentos acerca das pesquisas das danças na Educação Física escolar.

Um primeiro movimento busca analisar e diagnosticar a inserção da Dança nas aulas de Educação Física (ALVES *et al*, 2015; KLEINUBING; SARAIVA, 2009; EHRENBERG, 2003). Um segundo movimento procura propor sugestões de ensino da Dança (SARAIVA-KUNZ, 2003; ROCHA; REZER, 2015). Paralelamente, como terceiro movimento, algumas pesquisas analisam e observam casos concretos de ensino de Dança na escola (FRANCISCHI, 2013). Por fim, um quarto movimento, valoriza desenhos metodológicos advindos da pesquisa-ação, pesquisa-intervenção, relatos de experiência, narrativas (auto)biográficas, em que o pesquisador atua diretamente no trato didático-pedagógico, ora como professor-pesquisador, ou como um pesquisador que auxilia um ou mais professores (OLIVEIRA; BATISTA; MEDEIROS, 2014).

Mais especificamente, o atual trabalho está locado no quarto grupo e se baseia na noção de professor-pesquisador que investiga seu próprio contexto de intervenção (objeto de pesquisa). Neste sentido, a partir da experiência docente no ensino de danças, questiona-se como problema de pesquisa: que estratégias didático-pedagógicas devem ser consideradas para o trato das danças nas aulas de Educação Física? Que situações de aprendizagem foram ou não exitosas em relação à participação dos alunos? Que modificações e/ou adequações se mostraram necessárias? Sendo assim, o objetivo do capítulo é analisar as estratégias didático-pedagógicas do trato das danças, a partir do exercício reflexivo, de uma experiência de ensino do conteúdo *Hip Hop* em aulas de Educação Física de turmas de Ensino Médio Técnico.

O método empregado e apresentado no presente texto inspira-se na noção de professor-pesquisador (STENHOUSE, 1993), que, na motivação imediata em solucionar seus problemas cotidianos, observa, registra, analisa e reformula as situações de aprendizagem. Dessa forma, a partir da observação da própria intervenção, as aulas foram registradas em diário de campo. Com base nisso, o presente trabalho procurou analisar as intervenções à luz da literatura. Em primeiro momento, apresento o contexto geral de tempo e espaço das aulas. Em seguida, descrevo as situações de aprendizagem desenvolvidas nas aulas discutindo-as com a literatura. Por fim, as considerações finais sintetizarão os momentos de êxito, bem como aqueles que demandaram adequações, modificações ou exclusões.

## Conhecendo a pista de Dança

Como uma primeira contextualização, apresento-me como professor de Educação Física com experiência docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) no Ensino Profissionalizante Técnico e nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Nesse contexto, destaco que o atual texto remete à minha experiência docente nos cursos técnicos profissionalizantes do IFSULDEMINAS – *campus* Pouso Alegre.

A disciplina Educação Física está institucionalmente inserida no IFSULDEMINAS como componente curricular obrigatório dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. No *campus* Pouso Alegre/MG (*locus* da pesquisa), as aulas de Educação Física são distribuídas em duas aulas semanais de 50 minutos nos 1<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos e uma aula semanal de 50 minutos no 2<sup>o</sup> ano. Há nove turmas distribuídas nos cursos técnicos de nível médio: Administração, Edificações e Informática; totalizando 298 alunos matriculados em 2018.

Conforme a ementa da disciplina, a concepção de Educação Física adotada busca a contextualização e diversificação de conteúdos com a finalidade de proporcionar a apropriação e apreciação crítica das diversas manifestações da cultura de movimento. Ademais, objetiva a construção de autonomia por parte do aluno e da consciência crítica de suas vinculações socioculturais.

A organização curricular de conteúdos e ementas no IFSULDEMINAS é elaborada pelo docente responsável da disciplina. Nesse sentido, as danças e atividades rítmicas foram organizadas em três momentos: Danças Folclóricas (1<sup>o</sup> ano, 2<sup>o</sup> bimestre); *Hip Hop* (2<sup>o</sup> ano, 2<sup>o</sup> bimestre); e Forró (3<sup>o</sup> ano, 2<sup>o</sup> bimestre). A seleção dos conteúdos se orientou a partir do princípio da diversidade (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019). As Danças Folclóricas e o Forró possuem a característica de serem manifestações que sincretizam a cultura africana, indígena e europeia. Por este motivo, foram conteúdos intencionalmente eleitos sob a premissa que podem disparar elementos críticos acerca da migração nordestina e das diferentes regionalidades brasileiras. Ademais, também seguem uma preocupação de lógica interna, já que a dinâmica de dança em casal como é o caso do Forró, difere-se das Danças Folclóricas e do *Hip Hop*.

Por sua vez, o *Hip Hop*, além de presente na cultura juvenil, representa uma possibilidade de tematizar questões raciais e de classe social. Ademais, por representar um estilo rítmico marginalizado, o conhecimento de suas linguagens próprias (música, dança e grafite) poderia contribuir com a ressignificação de possíveis (pré)concepções acerca do conteúdo.

No presente estudo, para fins de descrição e análise, em decorrência do alto volume de dados, tomo como recorte o trato do *Hip Hop* como conteúdo curricular nas três turmas do 2º ano do ano letivo de 2018. Como este é um trabalho na perspectiva docente, não serão detalhadas as singularidades de cada turma, mas partirei de uma descrição mais generalista com base nas experiências do professor com este conteúdo. Diante disso, os dados serão apresentados de modo descritivo em diálogo com as questões teóricas postas pela literatura.

## **Dançando nas Aulas de Hip Hop**

No trato pedagógico do *Hip Hop*, destinou-se o equivalente a um bimestre (2º bimestre do 2º ano do Ensino Médio Integrado), o que representou um percurso de aprendizagem de sete aulas. Da primeira à sexta aula o conteúdo foi desenvolvido no espaço físico da quadra, com caixa de som, um computador, *smartphone* e projetor de vídeo para reprodução de músicas e vídeos. A sétima aula foi desenvolvida no ambiente da sala de aula. Com base no conteúdo empreendido nos encontros, as situações de aprendizagem foram agrupadas em cinco categorias: (i) jogos de dança; (ii) contextualização histórica do *Hip Hop*; (iii) os quatro elementos do *Hip Hop*; (iv) vivências de passos de *Streetdance*; (v) avaliação-aprendizagem.

## **Os jogos de dança (aulas 1 e 6)**

A primeira situação de aprendizagem do conteúdo *Hip Hop* se iniciou com a proposta de jogos de dança na aula 1:

(i) *jogo do espelho*: em duplas, dois papéis foram definidos: (i) a pessoa, que dança para o espelho (realiza o comando); (ii) o espelho, que imita a pessoa que dança. Portanto, a pessoa dança de modo livre, enquanto o aluno no papel de espelho imitava a maneira que o colega dançava à frente. A música eleita para esta atividade foi *Havanna*, de Camila Cabello.

(ii) *variação do jogo do espelho*: o espelho tem a característica de refletir, de modo que quanto mais perto estou do espelho, maior será minha projeção; e quanto mais longe me posiciono, menor será a projeção. Neste jogo, ao invés do comportamento de “afastar-se”, toda ação de dança que demandasse deslocamento ântero-posterior, deveria ser acompanhada do outro. Isto é, se um dos alunos dava um passo para trás, o outro deveria dar um passo à frente. A música eleita para esta atividade foi *Watch Me*, do rapper Silentó.

(iii) *jogo da sombra*: um aluno é encarregado de dançar o que entende por *Hip Hop* e o outro discente deve imitá-lo como uma sombra que o persegue. Ao decorrer da execução da música, esses papéis foram invertidos mais de uma vez. A música que acompanhou esse jogo foi *Ela só quer paz*, do rapper Projota.

(iv) *jogo siga o mestre*: em quartetos, os alunos dançaram posicionados em colunas, sendo que o primeiro da “fila” representaria o mestre que propõe os passos inspirados no *Hip Hop* e os demais deviam imitá-lo. Ao longo da execução da música, alternavam-se os mestres.

(v) *jogo da estátua*: os alunos dançaram livremente a canção *Pesadão*, da cantora Iza. No entanto, quando a música era pausada, os estudantes elaboravam uma pose de estátua que remetesse a algum gesto do *Hip Hop*.

Tais condições criadas por meio do jogo e a escolha de músicas conhecidas na cultura juvenil mobilizou a participação dos estudantes. Algumas músicas selecionadas estavam na “fronteira” entre os estilos *Rap* e *Pop*. Tal escolha foi proposital, pois as músicas populares poderiam facilitar o processo de adaptação do aluno com o conteúdo. Vale ressaltar, que antes do início da aula alguns alunos estavam com vergonha, especialmente os meninos que já eram tímidos. Portanto, os jogos de dança no início do conteúdo favoreceram a participação dos alunos, especialmente no rompimento das referidas tensões iniciais.

Na primeira aula, além do jogo favorecer o “potencial inicial de mobilização” (ANTUNES, 2016), também propus uma outra intervenção similar na aula 6. Neste segundo momento, o jogo foi utilizado como estratégia para ampliar a vivência de passos específicos do *Streetdance*, a dança do *Hip Hop*. Na ocasião, propus o jogo eletrônico *Just Dance*, muito conhecido na cultura infanto-juvenil. Trata-se de um jogo de

dança do tipo *exergame*<sup>36</sup> que apresenta diversas coreografias para diferentes músicas. Enxerguei a possibilidade de este jogo eletrônico atuar como “ponte” entre aquilo que já conheciam (a virtualidade do jogo *Just Dance*) e o *Streetdance* do *Hip Hop* (manifestação cultural mais cristalizada). Para ter acesso à tela do jogo eletrônico não é necessário instalar nenhum *software* ou adquirir um videogame, pois as etapas (fases) coreográficas do jogo estavam disponíveis no *website Youtube*, sendo assim, elegi coreografias que remetiam à cultura *Hip Hop*.

No dia da aula, projetei os vídeos que emulavam o videogame na parede da quadra. Dançamos cinco coreografias do jogo. Nesse sentido, essa aula conseguiu envolver os alunos e promover sua participação. Aqueles mais tímidos se sentiram confortáveis em participar da atividade, pois não se sentiam observados, já que os olhares dos alunos estavam focados na projeção na parede da quadra. Muitos risos, expressividade, expectativa pela próxima música, a possibilidade de dançar com os colegas e melhores amigos foram elementos observados. De certa forma, esta atividade contribuiu para apresentar alguns movimentos específicos do *Hip Hop*, que para a maioria dos professores, representa uma dificuldade no âmbito dos saberes docentes.

Em todos os casos apresentados, é preciso destacar que o jogo possui elementos que engajam os sujeitos na atividade. Conforme Huizinga (1996), o jogo tem o poder de arrebatrar o jogador para uma esfera temporária, que é denominada de “evasão da vida real”. Logo, mesmo para aqueles que possuem uma resistência inicial pelo conteúdo *Hip Hop* ou pelas danças, quando vivem a mediação do jogo, suspendem essas tensões em prol de um universo particular do entretenimento, marcado pela fantasia, pela diversão. Tratar-se-ia do fenômeno de vaivém lúdico: “[...] um movimento pendular contínuo entre o jogo e a vivência da realidade” (BUYTENDIJK, 1977, p. 67).

Especificamente na Educação Física, alguns autores debruçaram-se a estudar o potencial do jogo nas aulas. Conforme Betti e Gomes-da-Silva (2019, p. 68), o jogo é um modo de comunicação que desperta “diferentes afetações nos aprendentes”. Isto é, o jogo possui a qualidade estética de afetar, cativar e favorecer a participação dos estudantes.

---

36 “Active videogame, active gaming ou exergame (EXG) são termos usados para definir um novo fenômeno de videogame, no qual a interface de esforço permite uma nova experiência” (VA-GHETTI; MUSTARO; BOTELHO, 2011).



É nesse sentido que Antunes (2016), sob referencial semiótico, afirma que o jogo é um “qualissigno”, pois possui qualidade sígnica imediata (uma impressão), é um signo que em si mesmo apresenta uma qualidade. Por esta característica de qualidade ou de potencialidade, o jogo pode levar “os estudantes às experiências de prazer, amor, ou ódio facilmente” em comparação a manifestações culturalmente mais cristalizadas, mais abstratas, como o esporte, a luta, a dança, a ginástica, que são expressões simbólicas “de lei, de convenção entre as pessoas” (ANTUNES, 2016, p. 74).

Nesta mesma direção, Grillo (2018) afirma que o jogo produz afetações porque há uma dimensão lúdica em potencial. Contudo, isso não significa dizer que o lúdico é restrito somente ao jogo. Para o autor, “o lúdico é um sentimento, é uma forma de expressividade (liberdade de expressão do homem na sua relação com o mundo” que pode ser expressa em diferentes manifestações histórico-culturais: no jogo, na música, no trabalho, nas artes, no esporte etc. (GRILLO, 2018, p. 38).

Todavia, não é qualquer jogo que tem o potencial de afetar a mobilização dos estudantes, ou desvelar uma dimensão lúdica. Primeiramente, é preciso que o jogo seja “possível” para os sujeitos de aprendizagem, o que implica conhecer e analisar os aprendentes. Ser “possível” no sentido de preencher as condições necessárias que favoreçam que os aprendentes se coloquem em movimento interior em direção à aprendizagem, que reúnam esforços para participar do jogo. É nesse sentido que Betti e Gomes-da-Silva (2019) sugerem que os jogos sejam abordados em média complexidade, de tal sorte, que potencialize a mobilização dos aprendentes.

Nesta perspectiva o jogo eletrônico, por ser “jogo”, importa os mesmos conceitos apresentados em linhas anteriores, a presença do vaivém lúdico (BUYTENDIJK, 1977), a evasão da realidade (HUIZINGA, 1996), o jogo como qualissigno (ANTUNES, 2016) etc. Contudo, particularmente no jogo eletrônico, os autores Vagheti, Mustaro e Botelho (2011), com apropriação da teoria do fluxo de Mihaly Csikszentmihalyi (1990)<sup>37</sup>, exploraram a capacidade do *game* de proporcionar um estado de “fluxo” como uma experiência autotélica em que o jogador joga por puro prazer. Ademais, conforme os autores, os *designers* e

---

37 Csikszentmihalyi, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial, 1990.

produtores de *games* baseiam-se na teoria do fluxo como parâmetro para a elaboração dos jogos. Em outros termos, os jogos eletrônicos são criados de modo a disparar um espírito ou um sentimento lúdico que incita o jogador a jogar.

Em suma, advogo favorável aos jogos de danças por alguns motivos: (i) possui o potencial de desvelamento do lúdico, oportunizando uma intensa experiência estética da dança, o que favorece a participação dos estudantes; (ii) representa uma estratégia interessante no início do conteúdo, pois possui a capacidade de desestabilizar concepções das danças pela via do “vaivém lúdico”, “evasão da vida real” ou “fluxo”; (iii) atua como “ponte” entre o conhecido (jogo) e o desconhecido (dança); (iv) no caso do jogo eletrônico de dança pode ofertar vivência de passos específicos de dança.

### **Contextualização histórica do *Hip Hop*: ensino de um saber orgânico (aula 2)**

Em um segundo momento, foi proposto contextualizar historicamente o *Hip Hop*. Previamente, foi preparado um material que incluía: (i) três folhas A4 em posição paisagem. Cada folha continha a foto de um artista ou grupo musical e uma data em formato de década (a saber: 1930, 1960 e 1980); (ii) músicas e videoclipes de diferentes décadas e gêneros musicais.

Antes do início dessa aula, foi ligado um projetor na parede da quadra para exibição de alguns videoclipes. As três folhas foram posicionadas no chão em diferentes cantos da quadra, em uma lógica que remetesse a uma linha do tempo que os alunos deviam percorrer. Na primeira folha havia uma menção à década 1930 e a foto do artista de *Jazz* Louis Armstrong, que segurava um trompete; na segunda, uma foto do cantor James Brown, influência da música *Soul* e *Funk* e referência dos anos 1960; na terceira folha, a foto do grupo musical de *rap* *Grandmaster Flash*, como menção aos anos 1980.

Esta atividade consistia na vivência e no sentir da influência do *Jazz* (primeira folha) na década de 1930, do *Soul* e do *Funk* (segunda folha) na década de 1960, e do *Rap* (terceira folha) nas décadas de 1980 e 1990. A proposta da atividade era demonstrar como a marginalização dos negros nos Estados Unidos desvelou estilos musicais que

deram base ao *Hip Hop*. Neste sentido, cada papel no chão remetia a um período e a um estilo musical. Sendo assim, para cada folha foi proporcionada uma vivência com cinco etapas: (i) os alunos ouviam uma fala introdutória conduzida pelo professor; (ii) dançavam de modo livre uma ou mais músicas referente ao estilo musical pretendido (o comando era: dancem do modo que vocês acham que se dançava na época); (iii) assistiam e dançavam com base no videoclipe da mesma música, comparando o modo que dançaram na etapa anterior com o exibido na projeção; (iv) um debate acerca das diferenças entre o modo dançado primeiro, com a segunda forma apresentada no videoclipe.

Dessa maneira, na folha em referência à década de 1930, mencionei que na primeira metade do século XX, o crescimento econômico dos Estados Unidos começou a influenciar política e culturalmente todo o mundo, porém, a população negra norte-americana se situava periféricamente a estas conquistas. Especialmente na década de 1930, os dançarinos sapateavam nas ruas ao som do *Jazz* (SÃO PAULO, 2008). Posteriormente, executei a música *Take the “A” Train*, do grupo *The Delta Rhythm Boy*, e orientei-os a dançarem do modo que achavam que se dançava na década de 1930. No término da música, exibi o respectivo videoclipe. Foi um grande choque entre o modo como dançaram e a maneira como a dança foi exposta no vídeo. Os alunos mencionaram as vestimentas e a maneira de dançar mais recatada, além de destacarem a presença de instrumentos “metais” (de sopro).

Posteriormente, os discentes se deslocaram para a folha que remetia para os anos 1960, aos estilos *Funk* e *Soul*. Questionei se eles conheciam a foto do artista que estava impressa. Muitos alunos não sabiam quem era, outros manifestaram familiaridade. Sendo assim, desvelei a identidade de James Brown e executei a música *I Fell Good*, uma trilha excitante que motivou um modo elétrico de dançar dos alunos. Em seguida, exibi um videoclipe da mesma música em que James Brown realizava passos de dança clássicos de sua identidade, como os deslocamentos laterais deslizantes no chão e os giros sob o próprio eixo. Os discentes dançaram novamente a música integrando esses novos passos. No término do videoclipe, demonstrei e propus que tentassem praticar os deslocamentos laterais deslizantes de James Brown, o que gerou muita atenção dos alunos.

Com o intuito de contextualizar a influência do *Funk* e *Soul* no Brasil, indaguei-os se conheciam algum artista brasileiro que havia importado esses estilos. Com a ausência de respostas, exibi o videoclipe da canção *Gostava tanto de você*, de Tim Maia, que foi prontamente reconhecida e cantarolada em alto tom. Após a música, questionei as semelhanças e as diferenças da música *Gostava tanto de você* com “*I Feel Good*”. Discutimos sobre a “batida”, o *back vocal* e a presença de instrumentos de sopro.

Em um terceiro momento, na folha que remetia aos anos 1980 e ao *Rap*, os alunos tomaram contato com o grupo de *rap Grandmaster Flash*. Executei o videoclipe da música *The Message*. Alguns alunos dançaram como se estivessem carregando um rádio no ombro, outros faziam movimentos com os braços como *rappers*. Recitei parte da letra: “*It’s like a jungle sometimes, it makes me wonder*” e perguntei a diferença dela para as demais. O objetivo era dizer que o estilo musical *rap* elaborava letras com críticas sociais às estruturas raciais e econômicas; ademais, ressaltar que os passos de dança e o ritmo possuíam uma atitude de maior agressividade em inconformação à desigualdade racial e social. Por fim, como percebi que esta música estava um pouco afastada daquilo que conheciam e, também, por sua característica mais cadenciada, executei uma trilha sonora da década de 1990, que certamente todos conheciam, pois representava a música da vinheta do seriado *Um maluco no pedaço*, denominada *Fresh Prince of Bel-Air*, de Will Smith. Esta canção provocou um êxtase entre os alunos, tanto nos passos de dança explosivos como também pela oportunidade de dançar uma música que todos conheciam.

Essa situação de aprendizagem desenvolvida foi muito elogiada pelos alunos, com o *status* de “aula inesquecível”, conforme mencionado por diversos discentes. Diante desta constatação, podemos refletir quais características os levaram a gostar tanto deste encontro. Com efeito, é possível observar que as aulas decorreram com intensa articulação entre teoria e prática. Contudo, tal articulação não é simplória, pois demanda intensa mobilização de saberes docentes no âmbito de planejamento e executabilidade.

De fato, conforme exposto em Bracht (1996), a Educação Física lida simultaneamente com dois saberes: um saber fazer e um saber sobre o fazer. Contudo, tal concepção gerou fortes polêmicas para a

área, especialmente, um preconceito que as proposições teórico-metodológicas críticas da Educação Física tendiam ao ensino por meio do discurso verbal e da exposição, despreocupando-se com uma dimensão de domínio de práticas.

Em contraposição a este mal-entendido, Bracht (1996, p. 27) afirma que a incorporação dos saberes da área não deveria se orientar “via discurso, e sim via ‘práticas corporais’ [...] que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo”. Nesse sentido, o desafio parece ser: “nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, e, sim, movimentopensamento” (BRACHT 1996, p. 27). Em convergência, Betti (1994, p. 51) menciona que a Educação Física não pode se transformar em um “discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas uma ação pedagógica com ela”, já que ela “estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se”. Portanto, conforme o mesmo autor, o objetivo da Educação Física seria relacionar o saber-movimentar e o saber-sobre esse movimentar-se como um saber orgânico que sincroniza e inter-relaciona sistemas.

Nesse pano de fundo, a hipótese aventada que favoreceu a participação dos alunos foi o modo como a corporeidade (sentir e relacionar-se) impulsionou a abstração de elementos da linguagem verbal. Em outras palavras, é inegável que a Educação Física possui um conteúdo teórico, mas isso não é sinônimo de aula expositiva, de sobreposição do discurso perante a corporeidade. Dessa forma, o caso apresentado neste estudo parece convergir com a reflexão apresentada pelos autores. Do mundo das ideias para a ambiência empírica da “quadra de aula”, a alternância do dançar e do saber-sobre-o-dançar mobilizou a participação dos estudantes, o que sinaliza uma convergência entre a discussão acadêmica com o retratado em aula.

Outra hipótese pressentida se relaciona com a experiência estética da dança. Para Kleinubing e Saraiva (2009), o professor de Educação Física não necessita ser um “bailarino” para propor o conteúdo dança. Para tanto, as autoras sugerem, com base no “se-movimentar” (KUNZ; TREBELS; 2006), que o docente precisa “estar sensível às necessidades de comunicação dos/as alunos/as”. Nesse sentido, as autoras advogam a favor da criação e a expressão de movimento, especialmente, nas relações de sentido pelo movimentar-se, na valorização de uma ex-

periência estética em detrimento do domínio exclusivo de técnicas. Nesta mesma perspectiva, Rocha e Rezer (2015), com inspiração da teoria estética de Adorno, defendem que a Educação Física valorize algo que está em vias de extinção no sistema educacional, que é a “experiência estética”. Seria a experiência estética “o encontro sensível com o mundo, o que nos permite reelaborar nossa leitura de mundo” (ROCHA; REZER, 2015, p. 870), ou em outros termos, a sensibilização pelo belo como disparador da consciência. Sendo assim, para os autores, o conteúdo dança é tema privilegiado para a aproximação com a estética e o sensível.

A partir desses pressupostos, é possível que as estratégias didático-pedagógicas propostas favoreceram o “sentir-na-pele” as coisas e a si mesmo. A arte, a possibilidade de expressão livre, as músicas, os instrumentos musicais dos videoclipes, a projeção na parede da quadra, os papéis distribuídos no solo, o “sentir-na-carne” a história, criaram uma ambiência favorável de “ponte” entre a experiência estética e a contextualização histórica do *Hip Hop*. Não é à toa que os alunos mencionaram ser uma “aula inesquecível”, como uma experiência que deixou marcas. Se experiência é aquilo que nos afeta, nos toca, nos atravessa (LARROSA-BONDÍA, 2002), pensemos em situações de aprendizagem que valorizem a linguagem do sensível.

### **A aula expositiva: o *Hip Hop* e os quatro elementos (aula 3)**

Na terceira aula do conteúdo, pedi para que os alunos se sentassem no chão da quadra para uma explicação sobre os quatro elementos/personagens do *Hip Hop* (DJ<sup>38</sup>, *rapper*, *b-boys* ou *b-girls*, grafite). A ideia da aula era ampliar o imaginário do *Hip Hop*, que no senso comum costuma ser associado restritamente à dança (*Streetdance*). Contudo, a cultura *Hip Hop* é composta pela música, dança e grafite. Sendo assim, projetei um arquivo de apresentação em *slides* com diversas imagens e vídeos acerca de cada elemento do *Hip Hop*. Os vídeos executados foram: o videoclipe da música *Hip Hop é foda*, de Rael, com participação de Emicida, Marechal, KI Jay e Fernandinho Be; um DJ remixando

---

38 DJ é abreviação de disco-jóquei (do inglês, disc jockey). Refere-se ao artista que seleciona, executa, remixa e reproduz músicas em algum evento.

músicas; uma batalha entre *rappers*; uma batalha de *b-boys*; uma cena de dança de *Hip Hop* do filme *As branqueelas*; e alguns grafites em muros de cidades.

Na exposição dos recursos audiovisuais, percebi que os alunos faziam comentários pontuais. Alguns comentários com tom de surpresa, outros manifestando que já conheciam algum elemento, outros permaneceram quietos durante toda a aula. Em outras palavras, a aula desenvolvida foi expositiva, pouco dialogada e muito diferente da proposta anterior sobre a contextualização histórica do *Hip Hop*.

De fato, a literatura especializada na Educação Física escolar já constatou que aulas expositivas costumam desfavorecer a participação dos alunos (SO, 2020). Contudo, pelo menos na perspectiva docente, tornou-se uma estratégia para suprir deficiências no âmbito dos saberes docentes. Ademais, vale ressaltar que a estratégia pedagógica de ensino (conhecimento pedagógico do conteúdo) é consequência, na maioria das vezes, da maneira que o docente se apropriou do conhecimento específico do conteúdo (a matéria) (SO, 2010). Logo, se o docente interioriza o conhecimento específico do conteúdo de modo linguisticamente enunciado (leitura de textos, verbalizado etc.), a tendência é que seu modo de ensino se reproduza da mesma maneira (SO, 2010). Em suma, professores que não dominam determinado conhecimento e se encontram na “encruzilhada” de ensiná-los, tendem a tornar as aulas mais expositivas (SO, 2010; 2020).

No caso específico da Dança, essa situação de dificuldade de transposição didática é compactuada com Alves *et al.* (2015) que, ao questionarem 50 professores de Educação Física da rede estadual de Recife, PE, constataram que 50% ensinam danças apenas na perspectiva teórica-expositiva, pois mencionam possuir dificuldades de mobilizar saberes docentes no ensino deste conteúdo. Nesse sentido, retornando à aula expositiva do atual estudo, minha percepção é que foi uma aula mais cansativa, que foi “salva” pelos recursos audiovisuais, como os vídeos e as músicas. De modo relativizado, os recursos audiovisuais ofertaram uma possibilidade de “experiência estética”; todavia, uma experiência apassivada que não foi claramente sentida e afetada no corpo.

Como exercício reflexivo, julgo que o conteúdo dos quatro elementos do *Hip Hop* poderia ser abordado de outro modo. Para o elemento

grafite, poder-se-ia trazer cartolinas e solicitar que os alunos expressassem os seus imaginários de *Hip Hop*. No elemento da música (DJ e *raper*), poder-se-ia compartilhar letras de faixas sonoras de *Rap* com o intuito de diferenciar estilos, gêneros discursivos e melhor compreender o *Rap* como uma expressão musical de desvelamento das mazelas sociais. No elemento da dança (*b-boys* e *b-girls*), poder-se-ia dividir os alunos em duplas e organizar algumas batalhas, e, posteriormente, trocar as duplas. Parte destas novas ideias foram inspiradas no manuscrito de Oliveira, Batista e Medeiros (2014), que apresentou um relato de experiência no trato didático-pedagógico do *Hip Hop* em uma escola. Os autores sugeriram situações de aprendizagem que relacionam a experiência estética de dançar com a racionalização dos signos linguisticamente enunciados do *Hip Hop*. Ademais, vale ressaltar que há pouquíssimos trabalhos acadêmicos sobre *Hip Hop* no âmbito da Educação Física escolar. Em consulta a dez periódicos nacionais<sup>39</sup>, valendo-me do termo *Hip Hop* no campo de buscas, encontrei apenas dois artigos em que o *Hip Hop* é o elemento central das obras. Um que trata sobre *Hip Hop* no âmbito da educação especial e o outro apresentado neste estudo (OLIVEIRA; BATISTA; MEDEIROS; 2014). Portanto, a carência de estudos de *Hip Hop* na Educação Física também representa um problema para a construção de conhecimentos de professores.

De toda forma, a partir desta aula expositiva, propus que os alunos, em grupos de cinco integrantes, elaborassem um videoclipe de *Hip Hop* que contivesse os quatro elementos apresentados, com o prazo de entrega para o último encontro do conteúdo (aula 7). Isto é, por mais que a aula tenha sido demasiadamente racionalizada, correndo-se o risco de descaracterizá-la como Educação Física, o processo de produção de um videoclipe poderia ser um alento para o disparar de um saber-fazer dos quatro elementos do *Hip Hop*, uma nova oportunidade para fazer florescer um saber que resiste às palavras.

---

39 Periódicos consultados: Movimento, Motrivivência, Motriz, Pensar a Prática, Conexões, Revista de Educação Física da UEM, Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE), Revista de Educação Física e Esporte da USP, Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Revista Brasileira de Ciência e Movimento.



## Vivência de passos da *Streetdance* (aulas 4, 5 e 6)

Para além da liberdade de expressão e a comunicabilidade proposta em momentos anteriores, advogo também que os estudantes conheçam gestos mais específicos da cultura *Hip Hop*, que tomem contato com elementos mais cristalizados e abstratos da dança. É preciso demarcar a necessidade anunciada por jovens em avançar mais no conteúdo, proporcionando outras aprendizagens que ultrapassem a perspectiva do jogo. Isto é, o conhecimento de uma linguagem própria do *Hip Hop*, como os passos técnicos de dança da modalidade.

Brasileiro e Souza (2019) denunciam que a escola precisa romper o tecnicismo exacerbado em direção a uma experiência estética do dançar. Concordo com as autoras quando utilizam o adjetivo “exacerbado”. Todavia, não abduco da técnica nas aulas de Educação Física, até porque a “técnica” não impede o desvelar de uma experiência estética. Aliás, Antunes (2016) apontou que a vivência da técnica favoreceu a mobilização dos estudantes, o que nos faz questionar se a exclusão da técnica faz sentido.

Uma má interpretação das proposições teórico-metodológicas críticas da Educação Física acusa que a “cultura corporal de movimento” abdicou a técnica nas aulas de Educação Física. Supostamente, crê-se que a técnica está atrelada ao conservadorismo e à “busca da eficiência” dos corpos e, portanto, seria ela merecedora de exclusão das situações de aprendizagem em Educação Física. Todavia, Bracht (2000), um dos autores da importante obra *A metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES *et al.*, 1992), afirmou que a negação da técnica em relação às proposições críticas da Educação Física escolar é fruto de um equívoco ou mal entendimento. Tal impasse foi discutido em Rodrigues e Darido (2008), para quem a técnica nas proposições críticas da Educação Física foram deslocadas de lugar, transitando de atividade-fim para atividade-meio, como esboçam os autores: “é preciso reconhecer a técnica, enquanto um dos elementos da cultura corporal de movimento, poderá possibilitar aos praticantes a prática autônoma do lazer e a crítica do espetáculo esportivo, desde que assuma o papel de meio e não de fim em si mesmo” (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 149).

Diante disso, propus nas aulas 5, 6 e 7, a vivência de passos de *Streetdance* e elaboração de pequenas coreografias. Foram realizados

quatro momentos principais: (i) ensino de passos de *Streetdance* (aula 5); (ii) *Sstreetdance* e uso de tecnologias a partir do jogo virtual *Just Dance* (aula 6); (iii) compartilhamento de passos de *Streetdance* entre os alunos (aula 7); (iv) elaboração de pequenas coreografias a partir das vivências anteriores (aula 7). Vale ressaltar que o *Streetdance*, no jogo virtual, foi apresentado na seção anterior denominada “jogos de dança”. Portanto, partiremos para as situações de aprendizagem das aulas 5 e 7.

No primeiro momento, na aula 5, posicionei os alunos em círculo e ensinei alguns passos de *Streetdance*. Em primeiro momento, abordei um pouco de ritmo, marcando a música com as pernas, alternando uma “batida” na perna esquerda e outra “batida” na perna direita. Essa marcação de ritmo foi estendida com uma passada maior lateral e com a movimentação de braços. Em seguida, propus alguns passos simples de *Hip Hop*, especialmente passos de *top rock*<sup>40</sup>. Especificamente, o *front step*, passo que envolve a alternância do pé direito e o esquerdo à frente, acompanhada de uma movimentação dos braços. Posteriormente, abordei o passo *Salsa side to side*, que possui um maior nível de complexidade, pois demanda uma maior coordenação entre o movimento de cada perna. Neste passo, com inspiração na Salsa, há uma combinação entre um leve chute frontal com uma perna e um deslocamento lateral com a outra. Especificamente este passo os alunos tiveram dificuldades de realizar, demandando um longo tempo para a aprendizagem deste movimento.

No conteúdo *Hip Hop*, esta atividade é a que sinto maior insegurança para ministrar por não possuir conhecimento específico dos movimentos do *Streetdance*. Todavia, para esta atividade ensaiei previamente os passos, porém, o meu repertório de movimentos é restrito, o que não permite que a aula tenha muitas variações, que saia daquilo que foi programado. Contudo, mesmo com a insegurança docente, a aula decorreu de modo harmônico, pois os alunos manifestaram muito interesse, além de se esforçarem para aprender esses passos.

Nesse sentido, Shulman (1986) afirma que a base de conhecimento do professor é categorizada em três: (i) conhecimento específico

---

40 “O top-rock é um movimento realizado em planos altos, ao mesmo tempo é um tipo de provocação para outro b-boy e serve como preparação para movimentos mais complexos que serão realizados” (SÃO PAULO, 2008, p. 20).

do conteúdo (conhecimento sobre a matéria a ser ensinada, dos conceitos, da episteme do saber); (ii) conhecimento pedagógico do conteúdo (modo ou maneira de transposição didática, estratégias de ensino etc.); e (iii) conhecimento curricular (noção sobre o material curricular, compreensão de sequência pedagógica etc.). A partir dessa classificação, é preciso encarar que a deficiência ou a insuficiência de conhecimento específico interfere no conhecimento pedagógico do conteúdo. Isto é, se o modo que o professor conhece o conteúdo é restrito ou insuficiente, possivelmente, as estratégias pedagógicas também serão. Conforme Almeida e Biajone (2007), o domínio do conteúdo de diversas maneiras (compreensão da natureza do saber, os princípios filosóficos norteadores, as múltiplas facetas e pontos de vistas) permite que o professor ofereça explicações alternativas sobre o conteúdo. Dessa forma, a relação entre as categorias de conhecimento de Shulman (1986) necessitam ser compreendidas em inter-relação e não de modo fragmentado, como categorias independentes. Isto é, são categorias que possuem uma dinâmica orgânica que interferem entre si.

É nesse sentido que esclareço quais foram minhas fontes de construção de conhecimento específico do *Streetdance*. Em primeiro momento, assim como aborda a literatura específica de dança, reconheço que minha formação inicial não forneceu bases suficientes para o ensino de Dança na escola como decorre também com diversos professores (BRASILEIRO; SOUZA, 2019). Mesmo que o curso de graduação tenha ofertado uma disciplina específica de Dança, não acredito que foi suficiente diante das demandas do campo escolar. Dessa forma, como complementação à formação inicial pratiquei Forró em uma escola de dança, o que me proporcionou uma melhor compreensão de ritmo e expressividade; no entanto, especificamente no conteúdo do *Hip Hop*, essas transferências do Forró não foram “automáticas”, de modo que me baseei em vídeos disponíveis na *Internet* e a partir de um dos volumes do Currículo Oficial de Educação Física do Estado de São Paulo<sup>41</sup> (SÃO PAULO, 2008), para melhor compreender o conteúdo. Portanto, a minha apropriação do *Hip Hop* foi interiorizada de modo racionalizado por meio de signos linguísticos enunciados, correndo um grande risco de estar descaracterizada como linguagem *Hip Hop*.

---

41 O documento sugere aos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo diretrizes de “o que”, “como” e “quando” ensinar os conteúdos da Educação Física.

Para isso, costumo dizer que muitos professores se sentem em uma “encruzilhada”, já que, por um lado não dominam o conhecimento do conteúdo e, por outro, por compromisso ético com os alunos, com a escola e com currículos oficiais, dedicam-se a implementar novos saberes nos espectros dos jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas. No caso do atual estudo, mesmo que eu não tivesse o domínio da modalidade de dança Streetdance, procurei ensaiar passos de dança a partir de recursos audiovisuais para melhor interagir com os alunos e pensar em estratégias didáticas que poderiam compensar a pobreza de conhecimento específico do *Hip Hop*. Foi nesta direção que, ainda na aula 4, propus para que os alunos, em grupos de cinco integrantes, pesquisassem e trouxessem (para a aula 6) três passos de Streetdance para compartilhamento entre discentes e professor.

De modo geral, cada apresentação de grupo seguiu as seguintes etapas: (i) o grupo apresentava os três passos, encaixando-os no ritmo da música; (ii) posteriormente, o grupo repetia os passos de maneira lenta para que os outros alunos da sala também pudessem acompanhar; (iii) alguns passos mais complexos demandaram minha intervenção, na “pedagogização” do gesto. Posteriormente, após o compartilhamento de passos de Hip Hop, propus que cada grupo reelaborasse sua coreografia, inserindo mais três passos aprendidos de outros grupos. Portanto, as condutas dos alunos em pesquisar e compartilhar passos de Hip Hop ocasionaram uma vivência de 18 a 21 passos de dança em uma aula (já que cada turma possuía de cinco a sete grupos).

Em suma, os passos específicos do Streetdance pertencem à cultura corporal de movimento e representam um dos elementos “conectores” com a identidade cultural da dança na cultura *Hip Hop*. Por esses motivos, precisam ser tematizados nas aulas de Educação Física. Ademais, a dificuldade no âmbito dos saberes docentes de demonstrar passos técnicos de dança pode ser atenuada a partir da inclusão de um jogo eletrônico de dança e de pesquisa dos alunos.

### **Avaliação-aprendizagem (todas as aulas)**

A avaliação é um processo reflexivo do nível de qualidade do trabalho do professor e do aluno (LIBÂNEO, 2013). Ao discente, a avaliação auxilia no desenvolvimento e na reflexão dos conhecimentos escolares; e ao docente, contribui na auto percepção do desempenho do seu tra-

balho. Contudo, muitas vezes, a avaliação é destituída desses valores reflexivos, tornando-se frequentemente utilizada como ferramenta de controle autoritário com fim em si mesmo (LUCKESI, 2005).

Uma discussão popularmente conhecida nos estudos de avaliação é a diversificação dos instrumentos avaliativos, de modo a contemplar diferentes formas de linguagem e expressão dos estudantes (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019). Sendo assim, na ocasião do ensino do *Hip Hop*, optou-se por quatro instrumentos de avaliação: (i) avaliação contínua por observação em todas as aulas (participação efetiva, respeito aos colegas, cooperação, engajamento, tomada de decisão etc); (ii) elaboração de videoclipe de *Hip Hop*; (iii) socialização de passos de *Streetdance*; (iv) três questões do conteúdo dança no Simulado do ENEM<sup>42</sup>.

O primeiro instrumento consistia em avaliar continuamente o aluno no processo de aprendizagem, analisando suas atitudes e necessidades. Observa-se o que os estudantes conseguem fazer, falar, escrever, expressar “sobre” algo. O procedimento observacional decorreu de modo assistemático com base no interesse e a participação dos estudantes. Vale ressaltar que a avaliação contínua do discente orientava minhas reflexões de atuação docente.

Em seguida, um segundo instrumento avaliativo foi a produção de videoclipes que expressassem os quatro elementos/personagens da cultura *Hip Hop* (DJ, *rapper*, grafite e *Streetdance*). De modo geral, notei o empenho de diversos grupos. Para a função de DJ, alguns grupos elaboraram uma mesa de som com materiais recicláveis, outros apenas simularam os gestos de um DJ. A atividade de *rapper*, na maioria das vezes, foi indicada na dublagem da música com a manipulação de um microfone. Já no grafite, muitos alunos utilizaram um tubo de desodorante aerossol como um modo de simular que estavam grafitando. Alguns procuraram qualquer parede da escola para fazer a simulação, outros realmente produziram um grafite em papel pardo, e outros emularam a grafitação em algum muro da cidade que já estava grafitado.

Por fim, os passos de *Streetdance* foram elaborados a partir de alguns abordados nas aulas. Contudo, os grupos também incluíram outros passos, indicando que a apropriação de um conteúdo da Educa-

---

42 Prova multidisciplinar institucional de preparação ao ENEM que concedia nota escolar comum para todas disciplinas escolares.

ção Física extrapola as aulas. As edições dos vídeos foram muito bem elaboradas, o que sinaliza que é um tipo de linguagem que parecem dominar minimamente. Todavia, nem todos os videoclipes tiveram uma produção tão detalhada e elaborada. Uma parte dos estudantes realizou a produção de um modo mais adaptado, com poucos minutos de vídeo, sem uma preocupação com um enredo e com a exclusão de alguns elementos do *Hip Hop*.

As apresentações dos videoclipes foram realizadas em projeção no ambiente da sala de aula (aula 7). A reação dos alunos que assistiam era de muita expectativa, especialmente na possibilidade de apreciar o desempenho dos colegas de turma. Alguns alunos mostravam-se tímidos com seus desempenhos no videoclipe, mas muitos diziam que era uma: *vergonha gostosa de se passar*. Também chamou atenção as críticas sociais de alguns videoclipes, com os seguintes temas: homofobia, desigualdade social e a vida na periferia. Contudo, vale ressaltar que a maioria dos vídeos retratou músicas norte-americanas, o que levanta duas hipóteses. A primeira seria da grande influência da indústria cultural americana no mundo, mas também, os alunos foram induzidos a isto, já que nas aulas anteriores esta questão não foi problematizada.

Ademais, a maioria das músicas que reproduzi nas aulas eram norte-americanas. Após a exibição de cada videoclipe, discuti com os estudantes sobre a produção do vídeo, questionando-os sobre facilidades e dificuldades. Nesta ocasião, perdi algumas oportunidades de debater acerca de elementos críticos, como aqueles temas que os próprios alunos trouxeram nos videoclipes. Outro debate interessante com o qual tomei contato depois de ministrar o conteúdo foi, a partir de (OLIVEIRA; BATISTA; MEDEIROS, 2014), a discussão sobre a diferença entre canções norte-americanas e brasileiras, já que a primeira se aproxima de um “*Rap ostentação*”, e a segunda de um “*Rap de crítica social*”. Tal diferenciação ficou evidente nos videoclipes, pois as produções que contemplaram o *Rap* nacional demandaram uma gestualização mais agressiva e crítica (expressão, inconformação com o sistema etc.) dos estudantes. Por outro lado, as produções com o *Rap* internacional foram performadas com maior variedade de passos de dança e com uma ambiência de “ostentação”.

Diante da avaliação por meio de vídeos, vale ressaltar que no caso específico da Educação Física, as estratégias de avaliação precisam ser diferentes das demais disciplinas, uma vez que a área trata de um saber que lida com a corporeidade, o que pressupõe uma dimensão de “sentir” e “relacionar-se” (BETTI, 1994, p. 41). Tal característica da Educação Física implica práticas avaliativas específicas que devem extrapolar o potencial da linguagem escrita. Este impasse entre um “fazer” nas aulas e um “verbalizar” sobre Educação Física em avaliações foi debatido em Schneider e Bueno (2005), para os quais, esta conversão de figuras de saber costuma ser problemática. Neste sentido, Santos *et al.* (2015) sugerem que a avaliação da disciplina também contemple outras formas de linguagem mais próximas do saber encarnado da Educação Física, para tanto, propõem que se utilizem recursos imagéticos (desenhos, vídeos, fotos etc.) como forma de avaliar a experiência vivenciada pelo estudante.

Nesta perspectiva de valorizar avaliações que lidem com a corporeidade, o terceiro instrumento avaliativo propôs que os alunos socializassem passos de dança do *Streetdance*, conforme já apresentado na aula 6. Tal estratégia está concatenada com Betti e Gomes-da-Silva (2019), que esclarecem que a avaliação não pode ser um processo isolado do processo educativo, já que espera-se que a avaliação e aprendizagem se aproximem “progressivamente até que, no limite teórico, não mais se distingam” (p. 176), o que significa dizer que “os momentos de avaliação devem ser também entendidos como momentos de aprendizagem” (p. 177). Sendo assim, o compartilhamento entre os alunos de passos de *Streetdance* (aula 6), por mais que fosse uma avaliação, apresentou-se em caráter híbrido, em simbiose com a aprendizagem. Isto é, tanto para o professor quanto para os alunos, não foi notada uma ambiência estereotipada de avaliação.

Por fim, uma quarta forma de avaliar estava atrelada ao Simulado de ENEM da instituição. A disciplina de Educação Física contribuiu com três questões de múltipla escolha: (i) uma questão relacionada ao conteúdo “esporte”<sup>43</sup>; (ii) uma questão relacionada ao *Hip Hop* (extraída de ENEM, 2015), que questionava a características dos movimentos

---

43 O “Simulado do ENEM” ocorre semestralmente. Por esta periodicidade, deve contemplar questões relativas aos conteúdos desenvolvidos no semestre. Como no bimestre anterior, os alunos tiveram contato com o conteúdo “Voleibol”, elegi uma questão relacionada ao esporte.



de *Streetdance*; (iii) e outra que indagava características culturais da dança (extraída de ENEM, 2010).

Um “provão” de múltipla escolha pode ter sua legitimidade contestada. Contudo, é preciso esclarecer que a Educação Física é uma disciplina curricular e, por este motivo, está submetida aos valores da política educacional, do sistema escolar, da escola, do Simulado do ENEM. Então, se a instituição conta com esse instrumento avaliativo para todas as disciplinas, pior seria não estar presente ou ser esquecida pelos gestores. Isto é, a autoexclusão da Educação Física deste instrumento avaliativo poderia acentuar sua característica marginalizada dentro da instituição, diminuindo seu capital simbólico. Neste sentido, é possível enxergar este simulado como um momento em que o aluno sistematiza seu conhecimento para análise docente posterior, tanto para confirmar uma resposta ou para comunicar uma compreensão equivocada. Ademais, o referido simulado não precisa ser julgado isoladamente, mas concatenado a um rol de instrumentos avaliativos.

De modo geral, julgo de forma positiva a busca por estratégias que integrem momentos de aprendizagem com momentos de avaliação, como decorrido na produção do videoclipe, na socialização de passos de *Streetdance* e na avaliação-observação contínua. Contudo, quanto a este último instrumento, seria necessária a inclusão de critérios formais com fim de torná-lo mais transparente para a comunidade escolar. Em suma, a intencionalidade nesta seção não foi prescrever instrumentos avaliativos, mas demonstrar a necessidade de diversificar os modos de avaliação, de forma a considerar as múltiplas linguagens que permeiam a disciplina curricular de Educação Física.

## Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi analisar as estratégias didático-pedagógicas do trato das danças, a partir do exercício reflexivo de uma experiência de ensino do conteúdo *Hip Hop*. Neste sentido, foram apresentadas cinco categorias de situações de aprendizagem, e pode-se dizer que algumas condutas docentes “funcionaram” e outras necessitam de replanejamentos e adequações.

Dos pontos favoráveis, destaco: (i) a predominância de aulas que privilegiam situações de movimento das danças; (ii) o jogo eletrônico e os jogos de dança como processo comunicacional lúdico; (iii) a estra-



tégia de integrar múltiplas linguagens, propondo um saber orgânico a partir de uma experiência estética da dança; (iv) a problematização de questões raciais e a contextualização histórica do *Hip Hop*; (v) a vivência de passos específicos de *Hip Hop*; (vi) avaliações como parte integrante da aprendizagem.

Por outro lado, dos pontos desfavoráveis que merecem novos planejamentos e ações, destaco: (i) o *Rap* brasileiro mereceria ser melhor apresentado e problematizado; (ii) a diversificação de passos específicos do *Streetdance*, como a inclusão de *power moves* e *foot work*, poderia ter sido abordada; (iii) o debate sobre os videocliques de *Hip Hop* careceu de um roteiro previamente estruturado e detalhado; (iv) a aula expositiva precisa ser repensada considerando a corporeidade dos estudantes; (v) a avaliação por observação careceu de critérios formais.

Por fim, a contribuição deste trabalho foi apresentar situações de aprendizagem de dança em um processo de construção de saberes docentes. O texto compartilhou trajetos de êxito e caminhos nebulosos que demandam adequações de “rota” em um universo de poucas produções acadêmicas que apresentam casos concretos de intervenção em Dança na Educação Física. Sendo assim, a potência deste trabalho está na possibilidade de o leitor aprender com a experiência de acertos e erros do outro e colocar-se em direção à melhoria qualitativa do ensino de danças nas aulas de Educação Física.

## Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 33,, 2007 p. 281-296.

ALVES, M. S. *et al.* O ensino da Dança no Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede estadual de Recife–PE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.

ANTUNES, A. R; **Mobilização, sentido(s) e aprendizagem em aulas de educação física no ensino médio**: uma investigação sob as perspectivas da semiótica e da teoria da auto-organização. 2014. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n. 3,, 1994 p. 25-45.

\_\_\_\_\_.; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem:** a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, 1996, p. 23- 28.

\_\_\_\_\_. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, 2000, p. 14-24.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física- 5ª a 8ª séries.** Brasília: MEC, SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo Dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2002, p. 5-18.

\_\_\_\_\_. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, v. 14, n. 4, 2008, p. 519-528.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, Ana Aparecida Almeida de. Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo Dança. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, 2019, p. 01-18.

\_\_\_\_\_.; FRAGOSO, Aline Renata de Farias; GEHRES, Adriana de Faria. Produção de conhecimento sobre dança e educação física no Brasil: analisando artigos científicos. **Pro-Posições**, v. 31, e20180113, 2020.

BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. O jogo humano. In: GADAMER, Hans Georg; VOGLER, Paul (orgs.). **Nova Antropologia: o homem na sua existência biológica. social e cultural.** São Paulo: EPU, v.4, 1977, p. 63-87.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A Dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar:** aproximações entre formação e atuação profissional. 2003. 130p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ENEM 2010 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

ENEM 2015 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília: Ministério da Educação, 2015.

- FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. **O processo pedagógico da Dança na escola**: estudo de caso de uma escola do município de São José-SC. 2013. 112p. Dissertação (Mestrado) – PPGEF, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, maio/agosto de 2007, p.155-171.
- GRILLO, Rogério de Mello. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em Educação Física escolar**. 2018. 356p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física escolar e Dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, 2009, p. 193-214.
- KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas H. (orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 75-93.
- MUGLIA-RODRIGUES, Barbara; CORREIA, Walter Roberto. Produção acadêmica sobre Dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, v. 27, n. 1, 2013, p.:91-99.
- OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa de; BATISTA, Alison Pereira.; MEDEIROS, Rosie Marie. Educação Física e a linguagem do *Hip Hop*: um diálogo possível na escola. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 166-189.
- ROCHA; Deizi Domingues da Rocha; REZER, Ricardo. Estética, formação inicial e dança: um olhar para a formação de professores de Educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, 2015, p. 865-876.
- RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. A Técnica esportiva em aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências

sócio-culturais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, maio/agosto de 2008, p. 137-154.

SANTOS, Wagner dos Santos *et al.* Avaliação na Educação Física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, v. 21, n. 1, 2015, p. 205-218.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental – 8ª série, 2º bimestre**. São Paulo: SEE, 2008.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade do Movimento Humano, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./abr 2005, p.23-46.

SHULMAN, Lee S. Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n.2, 1986, p. 4-14.

SO, Marcos Roberto. **Saberes profissionais dos docentes no ensino de lutas: um estudo de caso no Ensino Fundamental a partir da proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo**. 2010. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lutas na Educação Física escolar: as relações dos alunos com o saber**. Curitiba: CRV, 2020.

SOARES, Carmen Lucia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. 2ª ed. Madri: Morata, 1993.

VAGHETTI, César Augusto Otero; MUSTARO, Pollyana Notargiacomo.; BOTELHO, Silvia Silva da Costa. Exergames no ciberespaço: uma possibilidade para Educação Física. **X SBGames**, n. 1, 2011, p.1-12.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

## CAPÍTULO 10

# Vivenciando as artes marciais no Ensino Médio Integrado

Marcio Martins  
Ronnie Fonseca Barbosa

As artes marciais já foram mal vistas no âmbito escolar, entretanto, essa realidade tem mudado e, hoje, as artes marciais podem ser consideradas como instrumento de formação humana relacionadas aos princípios filosóficos e práticos de educação, no que concerne à aprendizagem, postura corporal e humana, paciência, persistência, motricidade, saúde e, ainda, como conteúdo de ensino da Educação Física escolar.

É importante destacar que nem sempre as artes marciais foram contempladas nas aulas de Educação Física na escola, devido ao seu atrelamento à violência, estigmatizada pelas imagens de lutadores de gangues, confronto ou violência urbana, trazendo evidência de golpes aplicados por praticantes, mesmo que distantes da filosofia das artes marciais.

Ruffino (2017) infere que além dos preconceitos com as lutas, há também a dificuldade enfrentada por diversos professores ao ensiná-las, entraves que podem inviabilizar a prática pedagógica dos professores com o ensino desses conteúdos. Para Carreiro (2005), a resistência dos professores de Educação Física se deve a argumentos relativos à falta de espaço, material e roupas adequadas, além da associação às questões de violência.

A dificuldade dos professores de Educação Física em tratar pedagogicamente as lutas ou artes marciais no contexto escolar se deve, na maioria das vezes, pela formação profissional insuficiente com o conteúdo, restringindo-se a apenas uma modalidade específica (como Judô), ou mesmo não tendo componentes curriculares que abordem o assunto. A quase inexistência do ensino das lutas nas aulas de Educação Física soma-se à escassez de produção científica sobre o tema na área (RUFINO; DARIDO, 2013; HEGELE; GONZÁLEZ; BORGES, 2018).

Em se tratando de evidência dos benefícios das artes marciais nas aulas de Educação Física, além da aprendizagem dos aspectos filosóficos, motrizes e sociais, o esporte em si é um mecanismo motivador de empenho e desempenho, como exemplo o Karatê e o Judô, haja vista que as artes orientais trabalham com o conceito de caminho para o aperfeiçoamento humano.

Esse “caminho”, em linhas gerais, é o do aperfeiçoamento humano não como fim em si mesmo, mas como um processo interminável de avanço, constância e, principalmente, de olhar as extenuações necessárias desse aprimoramento, pois assim se assumem fragilidades, podendo visualizar caminhos e pontos de melhoria, seja ela de aspectos físicos, tais como coordenação motora, lateralidade, flexibilidade, como de atitudes perante o compromisso do enfrentamento em si e com o outro: coragem, disciplina, postura de partilha e aprendizagem.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo apresentar experiências realizadas com o ensino das artes marciais no Ensino Médio Integrado em dois *campi* do IFMT. A primeira experiência relatada é sobre o ensino do Karatê como conteúdo das aulas de Educação Física no *campus* Rondonópolis. A segunda experiência, realizada também com a sistematização do ensino do Karatê, foi desenvolvida no *campus* de Diamantino.

## **As artes marciais nas aulas de Educação Física na escola**

As lutas ou artes marciais ganharam destaque como conteúdo das aulas de Educação Física na Educação Básica nos documentos oficiais a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Nos PCN as lutas perfaziam um bloco de conteúdos conceituado como:

[...] disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de desleal-

dade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê. (BRASIL, 2000, p. 43)

Na BNCC (BRASIL, 2017) as artes marciais estão inseridas em duas unidades temáticas: “lutas” e “esporte”, neste último, especificamente no objeto de conhecimento denominado “esportes de combate”. A unidade temática “Lutas” deve abordar desde as lutas presentes no contexto comunitário e regional, como também as lutas brasileiras (Capoeira, Huka-huka, Luta Marajoara etc.) e as lutas de diversos países do mundo (Judô, Aikido, Jiu-jítsu, *Muay Thai*, Boxe, *Chinese Boxing*, Esgrima etc.). As lutas consistem em

[...] disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário (BRASIL, 2017, p. 218).

Os esportes de combate reúnem as modalidades caracterizadas como “disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa” (BRASIL, 2017, p. 217), como exemplos, o Judô, o Boxe e a Esgrima. Observem que esta citação trazida pela BNCC é relativamente a mesma já apontada pelos PCN ao caracterizar o Bloco de Conteúdos “Lutas”.

As lutas aparecem como objeto de conhecimento a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e os esportes de combate são indicados pela BNCC a partir do 8º ano do Ensino Fundamental. No Ensino Médio a BNCC indica a experimentação de novos esportes (incluindo de combate) e lutas, desafiando os estudantes a refletirem sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo.

Segundo Carreiro (2005), as artes marciais ou as lutas tiveram duas conotações principais antes de se tornarem um esporte, ora com objetivo guerreiro, ora pela menção filosófica. De modo geral, as artes marciais têm apelo filosófico em sua origem, mas com seu desenvolvimento a técnica superou a filosofia, surgindo a necessidade

de criar federações, agregando o *status* de esporte às artes marciais. “No que tange à participação das lutas como conteúdo da Educação Física escolar, existe a necessidade de se refletir sobre sua aprendizagem e filosofia” (CARREIRO, 2005, p. 245).

Ademais, as artes marciais podem servir como ponto de partida para debates sociais, como discussões sobre a questão da violência, da formação de gangues que se apropriam dos gestos técnicos das artes marciais ou até mesmo sobre o enfrentamento de torcidas organizadas de Futebol.

Para Rufino (2017), as práticas corporais das lutas possuem aspectos universais, sendo eles: enfrentamento físico direto; regras; oposição entre indivíduos; objetivo centrado no corpo da outra pessoa; ações de caráter simultâneo e imprevisibilidade.

Sobre o ensino das artes marciais ou lutas na escola, Rufino e Darido (2013) afirmam que os alunos têm o direito de se apropriar desses conteúdos ao longo da Educação Básica, sendo dever do professor ensiná-los. A discussão sobre as lutas não deve ser mais pautada na possibilidade ou não de sua inserção nas aulas de Educação Física na escola, mas ao contrário, no “que” e no “como” ensinar esse conteúdo.

Para tanto, a seguir serão apresentadas duas experiências com o ensino das artes marciais ou lutas no Ensino Médio Integrado. Longe se tornar uma “receita de bolo”, as experiências poderão inspirar outros professores a organizar e ensinar as lutas em suas aulas, apropriando-se dessas ideias, adequando-as e adaptando-as em seus contextos de ensino.

## **A experiência com o Karatê nas aulas de Educação Física do *campus* Rondonópolis**

“Dê polimento à sabedoria: aprenda sobre a justiça, distinga entre o bem e o mal, estude os caminhos de diferentes artes, uma por vez” (MUSASHI, 2000, p. 62).

A experiência com as aulas de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) *campus* Rondonópolis, nesses últimos anos (2013/2020) como docente, constituiu-se de ponderação entre os documentos oficiais e o perfil da turmas de Ensino Médio Integrado, trazendo fundamentos de práticas gerais das



lutas, até então não consideradas, tais como Cabo de Guerra, Pega-pega, Braço de Ferro, Sumô Pedagógico e tantos outros.

A prática da Educação Física na escola, em qualquer nível de ensino, se justifica tanto pelo atendimento de preceitos legais, mas, principalmente, por se caracterizar como um componente curricular, dotado de informações, conhecimentos, conteúdos, saberes, valores, atitudes, que são tão importantes para o processo de formação dos seres humanos e constituição da sociedade que se fazem presentes no seio da escola (MOREIRA; PEREIRA; LOPES., 2009a, p. 117).

O Karatê é uma dessas artes trabalhadas na escola, sendo a arte japonesa das mãos vazias, sua prática está pautada em usar o corpo todo como autodefesa, preconizando valores para a vida em ditames do Karatê Tradicional, tais como: esforço para a formação do caráter; fidelidade para com o verdadeiro caminho da razão; desenvolver o espírito e o esforço; respeito acima de tudo; conter o espírito de agressão destrutiva.

Compreender a essência das artes marciais e vivenciar algumas ações através de jogos de oposição são fatos ainda muito escassos nas aulas de Educação Física. Levar o estudante a conhecer os conceitos e princípios, e a compreender algumas técnicas e objetivos desde conteúdo corporal, certamente vão agregar valores na sua formação intelectual e pessoal (MARIANO; SOUZA, 2018, p. 77).

Assim, as aulas de artes marciais, em específico o Karatê, ganham caminhos em sua prática pedagógica para a Educação Física do IFMT Rondonópolis, sendo elas a relação do lúdico com os confrontos corpo-a-corpo, as discussões filosóficas de preceitos e princípios – que rendem boas discussões filosóficas –, e a efetiva prática de movimentos básicos do Karatê, do estilo, ou melhor, escola Shotokan.

Segundo palavras do Mestre Funakoshi (1975, p. 50), “no Karatê contemporâneo, não há lugar para escolas diferentes”. Inclusive, destaca sua oposição à tentativa de classificação do Karatê e complementa: “Minha convicção é que essas ‘escolas’ deveriam fundir-se numa única, permitindo assim o Karatê evoluir de maneira organizada e benéfica na direção do futuro do homem” (p. 50).

Normalmente, até chegar à prática do Karatê ou outra arte marcial proposta na aula de Educação Física, ou seja, aos movimentos específicos da arte marcial, passa-se por etapas anteriores que esperam promover oportunidades para adaptações e o maior envolvimento com a prática das artes marciais na Educação Física.

As práticas do Karatê são de ações físicas de aquecimento, alongamento e, ainda, podem ter conexão direta com a atividade posterior, como as atividades lúdico-técnicas, por exemplo, trabalho de agilidade com atividades lúdicas de mudança de direção, como o Pega-pega; seguido por movimentos técnicos, como golpes de defesa, ataque, esquiva, concentração, potencialmente desenvolvidos nos formatos estáticos ou dinâmicos.

O desempenho de habilidades motoras envolve a organização dos músculos do corpo, o que permite que a pessoa atinja a meta da habilidade que está sendo desempenhada. É nesse aspecto de organização que se baseia a definição do termo coordenação (MAGILL, 2000).

Tal organização permite que com os pés fixos no chão, com movimento de giro de quadril-braço, possa-se elevar o braço na direção do rosto, simulando a defesa da própria face; na sequência, a defesa do abdômen, fazendo com que o braço desça/diagonal a 90° graus flexionados; e, por fim, o movimento de extensão da articulação do braço para baixo, alternando os braços e fazendo movimentos lentos inicialmente e com repetição acelerando, gradativamente, acrescentando ainda elementos tais como a respiração-contração e o relaxamento. Após esses exercícios, desenvolvem-se os mesmos movimentos repetidas vezes em deslocamento e, finalmente, com um colega de treino/classe frente-a-frente.

O treino se divide basicamente em quatro momentos, cada um com suas dinâmicas próprias que podem variar a partir dos objetivos de uma aula específica, como um seminário, ou de um calendário de treinos, por exemplo, de preparação para um exame de troca de faixas. O foco em um ou outro momento também varia de acordo com o turno do treino (diurno ou noturno). São eles o aquecimento/alongamento e as práticas de kihon, kata e kumite. Também, em cada um deles, estão presentes os valores do dojo kun. Desta forma, este é o momento, por

excelência, ideal para a observação do ethos karateka em seu processo diário de reafirmação (SOUZA, 2017, p. 27).

A prática do Karatê na aula de Educação Física com os fundamentos básicos, chamado de *Kihon*, que seriam os movimentos fundamentais, podem ser feitos de forma dinâmica ou estática, tendo em vista o aperfeiçoamento da qualidade dos movimentos, enquanto o *Kata*, que são aqueles movimentos predeterminados de ataque e defesa com adversário imaginário, e o *Kumite*, que é a luta, também se iniciam por algo combinado e praticado conforme cada nível de conhecimento do aluno, chegando à luta sem simulação, tal confronto livre entre dois praticantes.

É necessário o bom equilíbrio, um elevado grau de estabilidade e ordem dos movimentos de cada parte do corpo, uma vez que os movimentos são executados em sucessão rápida num curto período (NAKAYAMA, 1999).

Com a intenção de superar alguns obstáculos, independentemente do nível a ser trabalhado, faz-se necessário conhecer as necessidades e interesses da faixa etária em questão. Por sua vez, o professor de Educação Física do Ensino Médio também precisa ser detentor de informações essenciais sobre as características de seus alunos para nortear a definição de objetivos, conteúdos e estratégias utilizadas durante o ano letivo (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009b).

As estratégias com aulas mais atrativas, saindo da monotonia, perpassam as discussões que vão da arte marcial às lutas comerciais televisivas, as experiências da necessidade de autodefesa, os preconceitos relacionados a questões como a inclinação como cumprimento oriental, sinal de reverência entre os praticantes ou, ainda, o imaginário de que as lutas podem provocar mais violência ou o de que as lutas são práticas exclusivamente masculinas. Nesse sentido, tais preconceitos podem ser debatidos nas aulas de Educação Física.

Outra estratégia utilizada é o relato de experiências de vivências de praticantes de artes marciais da própria turma, como atleta ou praticante, sem interesse esportivo algum, agregando referências advindas dos aspectos culturais e/ou atrelados às culturas orientais e não distante de práticas meditativas, como de busca de equilíbrio emocional, diminuição do estresse e melhoria de concentração no foco para estudos.

As aulas foram desenvolvidas no 3º bimestre de cada ano letivo, com duas aulas semanais, durante um período aproximado de oito semanas, tendo seu fechamento com uma mesa-redonda entre alunos praticantes, convidados externos e comunidade escolar.

Por fim, outras práticas de artes marciais foram desenvolvidas e motivadas com a participação de convidados de diferentes manifestações corporais, tornando essas práticas mais interessantes, atrativas e investidoras no protagonismo do aluno. Essa estratégia teve um retorno positivo, despertando o interesse dos alunos para a prática das lutas de maneira esportiva, para além dos muros do IFMT.

## **A experiência com o conteúdo de lutas no *campus* Diamantino**

O IFMT *campus* Avançado Diamantino teve sua inauguração na cidade de Diamantino, médio norte de Mato Grosso, no ano de 2015. No entanto, a primeira turma de estudantes do Ensino Médio deu-se no ano de 2016. Ao iniciarmos o conteúdo de lutas houve grande expectativa por parte da maioria dos estudantes, contudo, era perceptível na face de alguns certa preocupação com o tema, pois associavam este conteúdo com o perigo, a violência e até mesmo com a má conduta dos indivíduos.

Logo nas primeiras aulas informamos aos estudantes sobre o tema e, ainda, que iríamos realizar aulas práticas de algumas modalidades de lutas. Com isso, ouvimos várias expressões: “*eu não gosto de luta*”, “*eu não gosto de violência*”, “*tenho medo de me machucar*”, dentre outras. Nesta oportunidade foi possível explicar que a violência e o perigo de se machucar também estão presentes nos outros esportes, contudo, as lutas, principalmente na Educação Física Escolar, se distanciam da violência, pois para os praticantes de esportes de combate ou de artes marciais, existem princípios de conduta a serem seguidos que enfatizam o respeito ao oponente e o repúdio à violência, ou seja, o uso das técnicas de luta só deve ser empregado fora dos treinos ou dos campeonatos, em caso de defesa pessoal.

Um dos princípios condicionais<sup>44</sup> das lutas que auxiliou bastante no entendimento do conceito do que são as lutas foi a existência de

---

44 Princípios condicionais é um termo usado por Gomes *et al.* (2010), no artigo “Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais”.

“regras”, assim, se não há regras, o que está havendo é apenas uma briga. Ou seja, as regras são princípios condicionais para a caracterização das lutas (GOMES *et al.*, 2010).

Nós nos deparamos, então, com um assunto muito importante que permeia as aulas sobre lutas: a violência. Nesses diálogos trouxemos para as aulas, com a utilização de metáforas, autores, como Chauí (2000), Elias (1994) e outros, que nos auxiliaram na tentativa de compreensão do que é violência ou atos violentos.

De acordo com Chauí (1997), a violência é um fenômeno, antes de tudo, multideterminado e multifacetado. Para a filósofa, as diversas culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma forma, muito pelo contrário, elas atribuem diferentes sentidos de acordo com os tempos e os lugares.

Na tentativa de minimizar a distância da compreensão existente sobre o conceito de violência recorreremos a Norbert Elias (1994), que afirma que o controle da violência é o controle das pulsões (emoções), e que os indivíduos passaram por um processo de abandono da agressividade, os costumes se tornaram mais polidos e o homem menos brutal.

Realizados os debates em torno do conceito da violência e os esclarecimentos de que a violência pode estar desassociada das lutas, partimos para as atividades a serem realizadas pelos estudantes.

Na primeira aula prática mostramos aos estudantes as possibilidades de vivências de execução de golpes/gestos das lutas, adaptando tais gestos para brincadeiras durante o aquecimento. Por exemplo: no Pega-pega, para descolar um amigo que foi pego, o estudante deveria executar um gesto da Capoeira chamado “queixada”, e assim ocorreu com outros exemplos. Após o aquecimento pudemos vivenciar a execução de diversos golpes de várias modalidades de lutas como Capoeira, Karatê e Judô.

Na segunda aula, definimos uma modalidade para que os estudantes pudessem realizar uma apresentação, a modalidade escolhida foi o Karatê. Em seguida escolhemos um *kata*<sup>45</sup> para estudar e definimos

---

45 Kata é uma simulação de luta real, em que o praticante executa uma sequência de golpes e defesas predeterminadas, isso de acordo com o estilo de Karatê e o nível do praticante. Conforme o praticante vai avançando em seus estudos e prática os katas vai tendo uma evolução nas dificuldades dos movimentos a serem aplicados.

uma data para a apresentação. A sala foi dividida em três grupos e todos decidiram apresentar o mesmo *kata*.

Os grupos tiveram duas semanas para estudar os movimentos do *kata* escolhido, *heian shodan*, e apresenta-los. Vale ressaltar que durante as aulas semanais, que antecederam as apresentações, sempre era reservado um tempo para que os professores realizassem a correção de execução dos movimentos dos estudantes, embora não tivéssemos como objetivo a *performance* na execução dos movimentos, e sim a experiência de conhecer e realizar a prática de uma apresentação de Karatê.

Finalizadas as apresentações, os estudantes foram indagados sobre a nova experiência. A maioria considerou como algo muito divertido, apesar das dificuldades encontradas pela falta de contato com a modalidade. Cabe ressaltar que foi investigado com os estudantes e alguns moradores da cidade sobre a existência de uma academia ou de um professor que ensinasse Karatê. Embora tivéssemos a intenção de convidar algum profissional da área para visitar o IFMT e dialogar com os estudantes, não encontramos nenhum.

As aulas de lutas são, de fato, desafiadoras para nós, professores, principalmente porque, na maioria das vezes, não vivenciamos nenhum tipo de luta anteriormente ou durante o curso de graduação. Por este motivo, muitos de nós deixamos de abordar esse conteúdo repleto de riquezas culturais que podemos transmitir aos nossos alunos.

## Considerações finais

Neste capítulo apresentamos um relato de experiência do trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física com as artes marciais. Buscamos também apresentar conceitos e fundamentos teóricos deste conteúdo da cultura corporal de movimento, bem como refletir sobre as barreiras e as vantagens de se abordar este objeto de conhecimento nas aulas de Educação Física. As experiências de ensino apresentadas foram desenvolvidas por dois professores especialistas em artes marciais, em dois *campi* do IFMT, a saber, Rondonópolis e Diamantino.

Vale destacar que a Dança e a Ginástica, tal como as lutas, também são conteúdos deixados à margem dos currículos de Educação Física, justamente pela dificuldade técnica e de conhecimentos, falta de experiências prévias, ou falhas na formação inicial dos profes-

res. No entanto, cabe notar que podemos recorrer a outros recursos como convidar alunos que têm vivência com as lutas ou professores especialistas para palestras e vivências em nossas aulas de Educação Física na escola.

Ademais, no *Youtube* há vários vídeos de professores de lutas com tutoriais de movimentos básicos ou elementares com a história e curiosidades das lutas. Os professores podem projetar esses vídeos para os alunos, promover discussões, aplicar questionários, incentivar a aprendizagem a partir dos tutoriais que mostram os movimentos, promover seminários com os alunos sobre as diferentes modalidades de lutas, dentre outras possibilidades. As alternativas são várias, mas precisamos nos lançar à experimentação do novo em nossas aulas.

Consideramos que a incursão de professores e alunos diante do novo permite expandir conhecimentos, experiências e saberes da cultura corporal de movimento, incluindo os relacionados às lutas. Vale notar que podemos explorar também as lutas de origem indígena, bastante presentes no território nacional e ainda pouco conhecidas pelos não indígenas. Enfim, a inclusão das lutas, seja de origem indígena ou as artes marciais de origem oriental, nas aulas de Educação Física permite ampliar nosso universo cultural, entender a filosofia, as regras, os princípios e os movimentos fundamentais das lutas, e isso tudo pode contribuir com a formação cultural e esportiva de nossos alunos do Ensino Médio, quiçá de maneira significativa. Ousemos!

## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 08 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 jul. 2020.

CARREIRO, Eduardo Augusto. Lutas. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (orgs.). **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 244-261.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, São Paulo, 2000.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** V. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FUNAKOSHI, Gichin. **Karatê-DO:** o meu modo de vida. São Paulo: Cultrix, 1975.

GOMES, *et al.* Ensino das lutas: dos princípios condicionados aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, abril/junho 2010, p. 207-227.

HEGELE, Bernhardt; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. Possibilidades do ensino das lutas na escola: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte.** Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, jan./jun. 2018, p. 99-107.

MARIANO, Eder.; SOUZA, Sérgio. Lutas/artes marciais no Ensino Médio: um relato de experiência no Centro Educacional don Ungarelli, em Pinheiros-MA. LIVRO DE RESUMOS. **XIV SIEFLAS** (Seminário Internacional de Educação Física lazer e saúde). II Simpósio Internacional de Psicologia do Esporte. III Budo Congress, Universidade Positivo, Conselho regional de Psicologia do Paraná, 2018.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Considerações, reflexões e proposições para a Educação Física na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *In*: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola.** Jundiaí: Fontoura, 2009a, p. 109- 150

\_\_\_\_.; \_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Desafios e propostas para a Educação Física no Ensino Médio. *In*: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola.** Jundiaí: Fontoura, 2009b, p. 177-197.

MUSASHI, Miyamoto. **O livro dos 5 anéis.** O clássico guia de Estratégia. São Paulo: Madras, São Paulo, 2000.



NAKAYAMA, Masatoshi. **O melhor do Karatê**. Visão abrangente-práticas. São Paulo: Cultrix, 1999.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. As lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: possibilidades para a prática pedagógica. *In*: DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 323-352.

\_\_\_\_\_.; DARIDO, Suraya Cristina. Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 1, jan/mar. 2013, p. 145-170.

SOUZA, Igor Purger Stork de. **Karatê-DÔ Tradicional**: a construção de um ethos através do corpo. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Ciências Sociais, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2998/1/MONOGRAFIA%20BACHARELADO%20IGOR%20PURGER%20STORK%20DE%20SOUZA%202016-2.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

## **Xadrez: um conteúdo possível na Educação Física escolar**

Elias Martins

As instituições de ensino têm se apropriado da prática do Xadrez das mais variadas formas possíveis, em algumas o jogo é utilizado como um atrativo para os alunos nos momentos de intervalos, em outras, é trabalhado através de projetos, geralmente, relacionados a um professor apaixonado pela prática, ou ainda, como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física. Há também escolas que adotam o jogo de Xadrez como uma disciplina dentro da estrutura curricular de ensino.

O fato é que, independentemente do modelo organizacional, o Xadrez possibilita fomentar a autonomia do educando, desde que sejam estabelecidos procedimentos adequados dentro de uma zona de desenvolvimento e percepção do sujeito. Talvez, a grande dificuldade em se estabelecer o jogo de Xadrez como um conteúdo pedagógico na Educação Física escolar resida nos elementos lúdicos presentes na arte deste jogo, o que contraria o aspecto técnico e burocratizado do movimento corporal, que ainda prevalece em muitas instituições de ensino. Mas não resta dúvidas de que a ludicidade como ciência tem demonstrado resultados significativos deste processo de ensino.

Os resultados apresentados por essas diversas formas de organização do Xadrez no espaço escolar possibilitam reflexões sobre o uso exclusivamente técnico do jogo, desde sua implementação como uma modalidade esportiva nos Jogos Escolares da Juventude e nos Jogos dos Institutos Federais de Ensino, ou seja, é preciso avançar na reflexão e ação dos usos do Xadrez como um conteúdo didático-pedagógico para além do ensino técnico.

Sem pretensões de estabelecer uma verdade única sobre a forma de organização e ensino do Xadrez no espaço escolar, este capítulo tem o objetivo de apresentar reflexões e estratégias de ensino oriundas do desenvolvimento deste conteúdo nas aulas de Educação Física no

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *campus* Campo Novo do Parecis, a partir do ano de 2016.

Nesse sentido, encontram-se nesse trabalho descrições detalhadas das estratégias de ensino, dos conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à arte do Xadrez, além de depoimentos dos estudantes sobre as experiências realizadas. Independentemente da forma de organização escolar, a inclusão do Xadrez como conteúdo da Educação Física poderá ocorrer ao longo de um bimestre letivo.

## **Xadrez no Instituto Federal de Mato Grosso**

O Xadrez no IFMT começou a ser articulado a partir do interesse pessoal de um professor apaixonado pelo jogo que, em agosto de 2009, protocolou na reitoria um projeto de ensino que pudesse envolver todos os *campi* da rede federal.

Este projeto tinha como premissa para cada *campus* a organização de um espaço, oferta de tabuleiros, peças e cronômetros, além da designação de um instrutor responsável pelo projeto em cada unidade de ensino. Esse instrutor seria capacitado, ainda em 2009, para que as atividades pudessem começar no início do ano letivo de 2010 em todos os *campi*.

No entanto, como o próprio projeto previa algumas dificuldades na articulação com toda a rede, o Xadrez se iniciou em 2010 apenas no *campus* Cel. Octayde Jorge da Silva, em Cuiabá, justamente pela característica já descrita anteriormente, em que geralmente o Xadrez está inserido nas escolas devido a algum servidor público apaixonado pelo jogo.

Nos últimos dez anos o Xadrez se espalhou pelos demais *campi* do interior do estado e, na sua maioria, através de projetos de ensino e extensão desenvolvidos por outros profissionais, como no caso dos *campi* de Diamantino, pelo professor de Matemática, e Confresa, pelo professor de Física. Em outros *campi*, o Xadrez é relacionado como conteúdo da Educação Física, como em Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis, Primavera do Leste, Várzea Grande e *campus* Bela Vista, em Cuiabá.

## A experiência com o Xadrez no *campus* Cuiabá

A experiência pedagógica com o Xadrez apresentada neste capítulo ocorreu durante o período letivo do segundo semestre de 2019, no *campus* Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva, do IFMT. Inicialmente, foram organizadas três turmas, com uma média de 20 alunos cada, com duas aulas de 50 minutos semanais.

Ao chegar ao *campus* Cuiabá, por meio de edital de remoção, vindo do *campus* Parecis no meio do ano letivo, inicialmente, assumimos as aulas conforme um dos modelos<sup>46</sup> de organização na Educação Física – interna ao *campus* – em que os conteúdos são tratados como modalidades esportivas, e os alunos se matriculam na modalidade desejada.

Diante da proposta de escrever sobre práticas exitosas na Educação Física Escolar no âmbito da Rede Federal de Ensino, colocamos como proposta refletir sobre a prática do Xadrez enquanto conteúdo da Educação Física, pois para Santos (2012), o Xadrez possibilita o desenvolvimento integral do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e, sobretudo, aprender a viver com o outro, sendo este último pilar, o principal fundamento que articula esse processo de ensino-aprendizagem.

Esse desafio de relatar a experiência impôs-se a partir da percepção do desejo de outros professores de Educação Física do *campus* em transformar o projeto de Xadrez, em funcionamento desde o ano de 2010, em uma modalidade da disciplina de Educação Física, devido à aposentadoria do professor de Matemática que era responsável pelo projeto e, também, pelo Xadrez estar inserido como uma modalidade esportiva nos Jogos Escolares da Juventude e Jogos da Rede Federal de Ensino.

Essa situação chama a atenção para a organização da Educação Física do *campus* Cuiabá em modelos tradicionais de ensino, em que o esporte é reproduzido com seu *status quo* estabelecido, além dos problemas já muito debatidos sobre o tema “esporte na escola” ou “esporte da escola”. Almeida, Moreira e Ferreira (2018) relatam as

---

46 No outro modelo, o qual acreditamos ser o mais adequado, as turmas não são divididas por modalidade, no entanto, devido às concepções de ensino, esse formato mais contemporâneo está funcionando apenas nos 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado ao Secretariado. Expandido em 2020 para os 1º anos e a inclusão do Ensino Médio Integrado ao curso técnico de Eventos.

constatações de uma professora que atuou no *campus* na década de 1970, mas que corrobora a realidade atual:

O colégio exigia vitória, tinha que ganhar, então as meninas eram treinadas para ganhar treinamento pesado, puxado e, as meninas que vinham para o esporte eram as que queriam, quem queria esporte se inscreviam, nós criamos um sistema novo, até pra época foi audacioso, o aluno escolhia a modalidade e o professor, no que gostava (p. 92).

Desde o início de nossa trajetória na Educação Física Escolar na rede federal, o desafio, para além deste sistema de organização da Educação Física, se revela na ação-reflexão-ação de como proporcionar uma diversidade de conteúdos da cultura corporal de movimento aos alunos do Ensino Médio, em contraposição à limitação imposta quando são obrigados a escolher uma única modalidade esportiva para praticar semana após semanas, bimestre após bimestre, semestre após semestre ou até mesmo em todo o ciclo do Ensino Médio.

Ao iniciar as aulas de Educação Física, na modalidade Xadrez, observando a chegada dos alunos para a primeira aula no espaço do “laboratório de Xadrez”, manifestou-se a curiosidade de alguns deles com a nova oportunidade. No diálogo inicial com a turma ficou evidente o desejo de aprender o jogo de Xadrez, mas também as barreiras criadas pelo próprio sujeito, talvez por medo ou insegurança diante do que é desconhecido, sem ter vivido a experiência do jogo, assim como a organização do Xadrez enquanto projeto de ensino extraclasse acabava por privilegiar apenas os alunos que já sabiam jogar.

Na tentativa de diminuir algumas resistências iniciais da turma, pedimos para se sentarem em duplas e retirarem as peças do tabuleiro já montados nas 16 mesas organizadas no laboratório de Xadrez. Nesse primeiro momento nosso objetivo era que cada aluno pudesse explorar o contato com as peças, pegar, sentir, perguntar seus nomes e fazer relações com o jogo de Dama (mais conhecido pelos alunos), como de fato aconteceu.

Diante das inúmeras indagações, nossa atitude enquanto professor, além de oferecer respostas iniciais, foi de observar as perguntas que os alunos faziam para o colega do lado. Ao adotar esse comportamento,

a intenção era estimular o diálogo, a troca de experiências entre os alunos, independentemente dos conceitos de “certo” e “errado” já estabelecidos. Sendo assim, nossas observações e explicações para com a turma sempre partiram da indagação direta de um aluno ou de algo que conseguimos perceber no diálogo entre eles.

Esse tipo de organização pedagógica é denominado como “primeiro momento de ensino”, dentro de uma proposta metodológica dividida em três momentos, que se articulam entre si, não existindo um tempo específico de duração de cada um deles, pois todo o processo depende da participação e dos questionamentos dos alunos (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009a).

Nessa proposta pedagógica o primeiro momento de ensino se caracteriza como a exploração dos objetos e dos espaços programados para a aula, é o momento de observação, por parte do professor, de como os alunos se relacionam com a realidade mediada pelos materiais e as percepções cognitivas do que o aluno já sabe e o que será ensinando do/no jogo de Xadrez.

O segundo momento é caracterizado por sugestões alternativas por parte do professor. Nesse momento o professor verbaliza *o que* fazer, sem, contudo, dizer *como* fazer – nesse caso, a proposição inicial era estabelecer a batalha dos peões através da informação de que os peões se movimentam para frente e capturam na diagonal. É nesse momento que se exige uma maior presença do professor nas atividades, contudo, é importante encontrar o equilíbrio em cada turma e cada aluno para não dar mais pistas do que o necessário, mantendo a complexidade do processo de ensino, nesse cenário, do jogo de Xadrez.

O terceiro momento de ensino é a oportunidade para o professor acrescentar algo relacionado ao potencial do aluno. Nesse momento é muito comum o processo de imitação de algo já realizado por algum aluno como referencial de informações de como um problema foi resolvido e as possibilidades de adaptação de determinada solução em outras batalha dos peões, já que a cada lance no jogo é uma nova configuração e universo de possibilidades de movimento, seja dos peões ou das demais peças do jogo.

A articulação deste primeiro momento de ensino não é dada *a priori* apenas em função da organização do conteúdo Xadrez, a articulação

com os outros dois momentos de ensino ocorrem de forma coletiva em função da proposta pedagógica do professor para o grupo de alunos, no entanto, não há limites para esse tipo de articulação.

Com o passar das aulas foi possível observar a articulação de cada aluno com as três etapas metodológicas na relação com os colegas de turma, na troca de informações sobre os movimentos das peças no jogo de Xadrez e até sobre estratégias de jogo mais avançadas.

Os depoimentos a seguir confirmam nossa percepção:

*Neste ano de 2019, aprendi coisas sobre o jogo de Xadrez, principalmente por meio dos colegas de escola. Aprendi sobre o rei, movimentos de roque. A principal fonte de ajuda que encontrei foi os colegas (sic), além da presença “confirmadora” do professor (ALUNA 04, 1º ANO).*

*Fiquei feliz por aprender o básico de um jogo que eu pensava que nunca iria aprender a jogar. Aprendi algumas jogadas com os colegas e agora é preciso praticar muito (ALUNA 02, 1º ANO).*

Dentro da proposta metodológica em três momentos, nosso objetivo foi articular o Xadrez às três dimensões do conteúdo, conforme referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), a saber: conceitos e princípios do jogo de Xadrez; procedimentos no jogo de Xadrez; e valores, normas e atitudes do jogador de Xadrez. Nesse sentido, a articulação destas três dimensões do conteúdo Xadrez foi sistematizada, sendo a vivência fomentada por meio de pequenos jogos didáticos.

Essa organização tem por objetivo a vivência individual e coletiva na construção, paulatinamente, do jogo de Xadrez em que cada pequeno jogo vai somando experiências e percepções individuais a cada sujeito sem a necessidade de seguir etapas engessadas de ensino.

O quadro 1, a seguir, foi organizado como uma opção de sistematização e descrição de cada etapa do sistema de ensino em três momentos em relação às dimensões do Xadrez enquanto conteúdo escolar, a partir de Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009a; 2009b) e Moreira, Pereira e Lopes (2009).

**Quadro 1:** Sistema de ensino em três momentos em relação às dimensões do Xadrez

|                  |   |
|------------------|---|
| Conceitos        | Reconhecimento do jogo de Xadrez e a identificação de alguns aspectos técnicos com o jogo de Dama e sua utilização em situações de jogo. Bem como a identificação simbólica de algumas peças do jogo de Xadrez com a realidade de cada aluno.                       |
| Procedimentos    | Participação em duplas das diversas batalhas de peões com a inclusão paulatina de outras peças do jogo de Xadrez.   |
| Atitudes         | Reflexão e ação da participação e movimentos possíveis a partir de cada nova batalha iniciada.  |
| Primeiro momento | Oferecemos aos alunos o tabuleiro de Xadrez e as peças para exploração e diálogo com os colegas.  |
| Segundo momento  | Oferecemos aos alunos a batalha dos peões como um jogo alternativo, disponibilizando apenas informações dos movimentos dos peões.   |
| Terceiro momento | Oferecemos aos alunos sugestões de soluções para aumentar a complexidade da batalha dos peões a partir da inclusão por etapas das torres, bispos, cavalos e damas. E, por fim, a inclusão do rei como elemento transformador da batalha de peões em jogo de Xadrez. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

## Relato da experiência

Partindo do princípio de que o Xadrez é um jogo de combate simbólico, indagamos aos alunos o que sabiam sobre o jogo de Xadrez e as comparações com o jogo de Dama foram inevitáveis, assim como achar um jogo difícil e ter medo diante de uma atividade nova, conforme destacou a Aluna 31, 1º Ano:

Quando comecei a participar, não sabia nada, achava que era igual Dama de um jeito diferenciado, em outras palavras mais difíceis. Depois que aprendi o básico ficou bem mais fácil e deixar de ter medo para aprender. O Xadrez me ensinou a pensar de uma forma mais rápida, ter agilidade. Minha experiência foi ótima ter conhecido essa modalidade de esporte.

Nesse momento, sugerimos aos alunos um jogo denominado duelo de peões, esse pequeno jogo tem como procedimento fazer avançar



os peões sobre o tabuleiro de Xadrez, ocupando espaços e seguindo as normas e regras dos movimentos característicos dos peões no jogo.

O duelo se organiza da seguinte forma, os oito peões são posicionados na segunda fileira, conforme a figura 1, sendo que o objetivo principal desta batalha é chegar, com o maior número de peões, à última fileira do adversário, sabendo que, para isso, é preciso avançar em linha reta, uma peça por vez, entre lances alternados entre os peões brancos e pretos, podendo fazer captura do peão adversário desde que seja feita através do movimento diagonal, conforme figura 2.

**Figura 1** – Posicionamento dos peões



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 2** – Movimento de captura do peão adversário



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa batalha entre peões tem por objetivo fomentar a percepção dos alunos para o fato de que, no jogo de Xadrez, não é obrigatório capturar peças do adversário, como ocorre no jogo de Dama, pois o vencedor do duelo será aquele que colocar maior número de peões na última fileira do adversário.

Ainda durante essas batalhas, a partir da indagação de um dos alunos, explicamos que o peão pode avançar duas casas em seu primeiro lance, se assim o jogador desejar, contudo, é preciso tomar cuidado com a regra do *en passant*<sup>47</sup> (BOWMAN, 2017). Assim, sugerimos aos alunos que repetissem várias batalhas alternando as duplas e as cores das peças, para que cada um pudesse vivenciar a experiência de jogar com as peças brancas e pretas.

Nesse momento, após algumas batalhas, ao percebermos que os alunos dominavam os movimentos característicos dos peões, do avanço em linha reta para frente e de captura em diagonal para frente, e já conseguiam identificar que a quantidade de peões na linha final do adversário determina o vencedor da partida, e não a captura de todas as peças (característico do jogo de Dama), começamos a incluir outras peças do jogo de Xadrez na batalha dos peões, por meio de uma sequência de regras de movimento de cada peça, começando pelas torres, depois os bispos, seguidos dos cavalos e terminando o jogo “batalha dos peões” com a inclusão da dama, pois, ao inserir o rei, todas as demais peças passam a exercer a função de guerreiros e guerreiras no jogo de Xadrez.

A partir de um tabuleiro montado em num painel de fácil visualização para todos os alunos no laboratório de Xadrez, colocamos as torres em sua posição inicial no tabuleiro, conforme figura 3, e explicamos sua forma de movimento nos sentidos horizontal e vertical. Reforçamos a ideia de que cada torre pode se movimentar por quantas casas o jogador desejar, limitadas às bordas do tabuleiro ou de sua própria peça ou do adversário à sua frente, podendo capturar a peça adversá-

---

<sup>47</sup> Consiste em uma captura especial realizada pelo peão, que ocorre quando um peão adversário avança duas casas no seu primeiro movimento na tentativa de evitar um confronto com um peão avançado que se encontra na fileira 5, no caso das brancas, ou na fileira 4, no caso das pretas. O peão que efetua a captura passa a ocupar a casa na qual o peão capturado se encontraria caso tivesse avançado apenas uma casa. É um lance especial muito pouco utilizado, por isso não oferecemos aos alunos na batalha dos peões, mas ficamos atentos durante as atividades caso surgisse a necessidade da explicação.

ria tomando seu lugar na casa ocupada e, diferentemente dos peões que progridem apenas em linha reta para frente, a torre se move na horizontal e vertical para qualquer casa, conforme a figura 4.

**Figura 3** – Posicionamento das torres no tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 4** – Movimento da torre no tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, solicitamos aos alunos para iniciarem mais uma batalha dos peões, sendo que os dois primeiros peões de cada jogador, ao chegarem à linha final do adversário, seriam trocados por uma torre, aumentando-se, assim, as possibilidades de estratégia de cada jogador na batalha dos peões. O vencedor da batalha seria o jogador com o maior número de peões colocados na linha final a partir do terceiro peão, já que os dois primeiros foram promovidos a torres e, então, poderiam ajudar nas estratégias de jogo.

Novamente, estimulamos os alunos a executarem algumas batalhas com peões e torres alternando os adversários e as cores das peças brancas e pretas. As ações descritas aqui podem durar de três a quatro aulas de 50 minutos, conforme o envolvimento da turma.

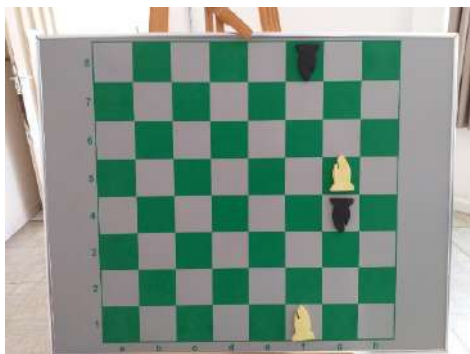
Para reforçar o entendimento dos alunos, o próximo passo foi explicar sobre a importância das estratégias de jogo, desenvolvendo as peças pelo tabuleiro de forma a criar condições de cercar as peças adversárias, sem a necessidade de capturar imediatamente uma peça, mas sim colocá-la em risco iminente de ser capturada. Assim, passamos a explicar a posição inicial dos bispos, conforme a figura 5, dando maior capacidade de movimentação das peças pelo jogador, aumentando o controle do jogo a partir da ocupação das casas do tabuleiro nas diagonais, já que o bispo se movimenta nas diagonais do tabuleiro, limitando-se às laterais do tabuleiro ou uma casa ocupada por outra peça, conforme a figura 6. Orientamos os alunos a capturarem peças adversárias no mesmo sentido de seu movimento diagonal tomando uma casa ocupada pela peça adversário.

**Figura 5** – Posicionamento dos bispos no tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 6** – Movimento do bispo pelo tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Cada jogador possui dois bispos que se movimentam em diagonal ocupando espaços diferentes, pois, enquanto um se movimenta nas casas brancas, o outro se movimenta apenas nas casas pretas, o que, sem dúvida, aumenta a complexidade das batalhas dos peões. Nesse momento, é possível perceber uma certa dispersão natural dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, em que acabam iniciando o movimento de um dos bispos pela casa branca e movendo-o na diagonal, mas terminando o movimento numa casa preta ou vice-versa.

Caso ocorra essa situação, o que não é um problema, nos é dada a oportunidade para fazer observações aos alunos, alertando-os de que a concentração de longa duração é resultado de pequenos exercícios constantes de concentração durante o jogo. O relato a seguir demonstra as possibilidades do jogo no desenvolvimento cognitivo: *“eu achei a experiência interessante, porque aprendi Xadrez de uma forma natural. Aprendi jogando e cometendo erros e não apenas decorando regras”* (ALUNA 05, 1º ANO).

Nesse momento, argumentamos com os alunos sobre a dificuldade de concentração por um período mais longo e sobre a necessidade de se realizar uma “varredura” no tabuleiro antes de cada novo lance, analisando todas as configurações e possibilidades do jogo, pois cada lance é um novo recomeço, uma nova oportunidade de reconectar e se concentrar.

Após algumas batalhas iniciadas foi possível observar que em algumas partidas os alunos não conseguiam promover os peões a bispos. Isso acontece, na maioria das vezes, devido ao interesse dos alunos por

peças de maior valor, como é o caso das torres, que já fazem parte da batalha dos peões, e pelo desejo de vencer o outro a qualquer custo, não deixando o adversário promover seus peões ao manter as torres posicionadas na linha de defesa.

Depois de mais algumas pequenas “batalhas dos peões” com uso das torres e bispos é hora de introduzir uma dupla de peças com uma característica especial e habilidade de pular outras peças. O cavalo é uma peça que se movimenta de forma um pouco diferente no tabuleiro e seu poder está em sua capacidade de pular qualquer peça durante seu movimento de jogo, sendo uma ótima oportunidade para fazer um paralelo com o Hipismo enquanto esporte olímpico.

O cavalo, inicialmente, é posicionado entre as torres e os bispos, conforme a figura 7. Explicamos aos alunos que, do início ao término do lance, o cavalo descreve a letra “L” durante seu movimento, passando por quatro casas contando a partir da sua localização atual, ou seja, ao iniciar o movimento pela casa branca, ele deverá terminar o movimento numa casa preta e vice-versa, conforme figura 8, sendo que a captura de qualquer peça adversária pelo cavalo, caso o jogador julgue necessário para sua estratégia, dá-se com a captura da peça que estiver na última casa em que o cavalo terminar o lance.

**Figura 7** – Posicionamento dos cavalos no tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 8** – Movimentação do cavalo no tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir desta “batalha dos peões” sugerimos aos alunos colocarem as torres e bispos desde o início do jogo, sendo os cavalos inseridos a partir da promoção dos dois primeiros peões. Utilizamos desta estratégia para reforçar aos alunos não haver uma sequência de conquistas de peças a partir da promoção dos peões, mas sim a escolha do jogador conforme suas habilidades e conhecimentos das possibilidades e capacidade de movimentação de cada peça.

Outra estratégia, que pode ser demonstrada aos alunos nesse momento é explicar sobre a necessidade de domínio das ações do jogo, a partir do domínio dos espaços do tabuleiro do centro para as laterais, sendo o cavalo uma das peças com essa possibilidade já em seu primeiro lance.

Como alternativa para esse momento de ensino com a inclusão dos cavalos, já tendo as torres e bispos no jogo, sugerimos alternar a promoção dos peões entre: primeiro uma torre, seguida de um bispo e cavalo; depois a outra torre, seguida de mais um bispo e cavalo; ou alternado, conforme interesse do aluno, desde que não seja a promoção de duas peças iguais seguidamente. Identificamos a necessidade de se construir alternativas para iniciar a “batalha dos peões” a partir do seguinte relato:

*A minha experiência com as aulas de Xadrez fora boas (sic), tranquilas e divertidas, porém na minha opinião poderia ter passado mais conteúdo como por exemplo: estratégias para dar xeque-mate ou como começar uma partida etc (ALUNO 29, 2º ANO).*

A essa altura do processo de ensino-aprendizagem do jogo de Xadrez, alguns alunos já estavam ansiosos pelo uso da dama na batalha dos peões, devido ao poder de movimentação desta peça. Assim, sugerimos aos alunos uma “batalha dos peões” exclusiva para a promoção de peão em dama.

Ressaltamos aos alunos que o poder da dama no jogo do Xadrez é em função da sua capacidade de movimentação pelo tabuleiro, ou seja, a dama se movimenta para qualquer lado, seja na diagonal, igual aos bispos, ou na horizontal e vertical, como as torres, estando limitada por uma outra peça ou as laterais do tabuleiro, podendo capturar as peças adversárias por meio da tomada de uma casa ocupada ao final do seu movimento, conforme figuras 9 e 10.

**Figura 9** – Posicionamento da dama no tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 10** – Movimentação da dama pelo tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal.



Até aqui decorreram cinco aulas presenciais com os alunos no laboratório de Xadrez. Devido à recordação da nossa afirmação durante o primeiro encontro de que, ao final da sexta ou sétima aula, “todos estarão jogando xadrez”, uma certa ansiedade voltou a tomar conta dos alunos por estar chegando a hora de incluir a peça de valor absoluto no jogo, o rei.

Nessa estratégia de ensino, foi possível perceber a necessidade do desenvolvimento de controle emocional dos alunos, sendo este controle desenvolvido a partir da prática constante do jogo de Xadrez e consolidada ao relacionar os simbolismos do jogo de Xadrez com outros aspectos simbólicos do dia a dia do educando. Os depoimentos dos alunos corroboram essa constatação:

*Quando vim a primeira vez no Xadrez eu nem sabia o nome das peças mais (sic) depois de algum tempo vendo o professor sempre falando eu aprendi. É muito bom o que o Xadrez nos proporciona, com o Xadrez aprendi a se concentrar (sic) a pensar por qualquer erro. Você pode perder uma peça. Qualquer dúvida os colegas ou o professor tirava e ensinavam novas estratégias (ALUNA 30, 1º ANO). Quando comecei a participar, não sabia nada, achava que era igual Dama de um jeito diferenciado, em outras palavras mais difíceis. Depois que aprendi o básico ficou bem mais fácil e deixar de ter medo para aprender. O Xadrez me ensinou a pensar de uma forma mais rápida, ter agilidade. Minha experiência foi ótima por ter conhecido essa modalidade de esporte (ALUNA 31, 1º ANO).*

*A minha experiência no Xadrez foi maravilhosa no pouco tempo que tive aula. Nunca havia jogado Xadrez antes e aprendi muitas estratégias de jogo, tive a oportunidade de compartilhar conhecimentos com inúmeras pessoas da escola (ALUNA 29, 2º ANO).*

Nesse momento, terminaram as batalhas dos peões, pois com a inclusão do rei no jogo não seria mais a quantidade de peões colocados no campo de defesa do adversário que contaria os pontos para determinar o vencedor, mas sim o desenvolvimento de uma estratégia de jogo capaz de levar o rei adversário ao “xeque-mate” e não apenas colocá-lo em xeque. Sendo o Xadrez um jogo entre cavalheiros em que

qualquer peça captura qualquer peça, informamos ao alunos que o rei, para se defender, poderia capturar uma peça adversária ou se movimentar de forma a sair do alvo de captura adversária, para isso colocando entre si e a peça que o atacava uma outra peça de defesa.

A importância desta informação reside no fato de o rei ser de valor absoluto no jogo de Xadrez e ser uma peça que não pode ser capturada pelo adversário, mas deve ser levada a uma condição de que não possa mais se movimentar por meio de um lance legal de jogo. Aqui reafirmamos o objetivo principal do jogo de Xadrez, que é colocar o rei adversário sob ataque para que o oponente não tenha mais como movimentar seu rei de forma legal no jogo.

Para finalizar, a figura 11 identifica que o rei preto inicia o jogo numa casa de cor diferente do rei branco, já que ambos devem ficar alinhados no início da partida, ou seja, rei preto na casa “e8” e branco na “e1”. Neste momento, os alunos começaram a entender o porquê de o tabuleiro ser marcado com letras e números, pois, caso um rei se mova de forma irregular, deve-se voltar ao lance anterior, já que um rei sob um ataque deverá se defender ou capturar a peça que o ameaça, a não ser que seja um lance de xeque-mate.

**Figura 11** – Posicionamento inicial das peças no tabuleiro de Xadrez



Fonte: Arquivo pessoal.

Realizamos a descrição desta experiência de ensino do Xadrez como um conteúdo sistematizado. A partir da avaliação efetivada com os alunos, buscamos descrever as situações que ocorreram com possíveis soluções para outras oportunidades de ensino do Xadrez na

escola. Para finalizar, seguem os depoimentos dos alunos realizados ao final deste processo de ensino do Xadrez:

*Fiquei feliz por aprender o básico de um jogo que eu pensava que nunca iria aprender a jogar. Aprendi algumas jogadas com os colegas e agora é preciso praticar muito (ALUNA, 02, 1º ANO).*

*Desde o primeiro ano queria ter entrado na turma do Xadrez, mas nunca tive a oportunidade, porém no terceiro ano irei me formar fazendo aquilo que gosto, as aulas foram divertidas e sempre aproveitei outros horários para jogar e me distrair (ALUNA 21, 3º ANO).*

*Professor, estou no terceiro ano, mas nunca vim ao laboratório, pois, sempre pensei que era apenas para os alunos que participavam dos Jogos Escolares (ALUNO, 39, 3ºANO).*

*Adorei participar das aulas de Xadrez visto que tinha vontade de aprender a jogar, eu não sabia nada além dos nomes das peças. Eu sabia que tinha um laboratório, mas nunca tive acesso (ALUNA 01, 3ºANO).*

*Eu queria aprender a jogar jogo de tabuleiro, sempre fiz na Nação, no começo achei difícil na parte de decorar os movimentos, mas com as aulas fui aprendendo e foi uma experiência boa (ALUNA 24, 3º ANO).*

## Considerações finais

A partir do segundo semestre de 2019, o Xadrez, antes organizado como um projeto de ensino relacionado a um professor de Matemática no *campus* Cuiabá, passou a ser oferecido aos alunos da disciplina de Educação Física enquanto uma modalidade esportiva. Assim sendo, a experiência aqui relatada demonstrou que o Xadrez, enquanto um conteúdo de ensino da Educação Física, deve ser inserido no contexto de planejamento e atuação dos professores da área.

No depoimento de alguns alunos, percebeu-se o desejo de continuar a aprender o jogo de Xadrez, no entanto, nossa percepção é de que este desejo está mais relacionado ao não querer participar de uma modalidade esportiva tradicional oferecida no *campus*, do chamado “quarteto fantástico” (Vôlei, Basquete, Handebol e Futsal).

Ao relatar esta experiência esperamos contribuir para que o Xadrez seja inserido nas escolas como um conteúdo repleto de significados e simbolismo relacionados à Educação Física, para que os alunos possam adquirir habilidades mínimas para continuar a jogar, com autonomia para desenvolver estudos mais aprofundados, conforme seu interesse diante do jogo.

## Referências

ALMEIDA, Rogério Marques de; MOREIRA, Evando Carlos; FERREIRA, Talita. **Entre histórias e memórias da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

BOWMAN, Lucy. **Livro de Xadrez**. Barueri: Usborne Publishing Ltda, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Desafios e propostas para a Educação Física no Ensino Médio. In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. 1º ed. Jundiaí: Fontoura, 2009, p. 177-197.

TOLEDO, Eliana de; VELARDI, Marília; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Como ensinar esses conteúdos nas aulas de Educação Física? In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. 1º ed. Jundiaí: Fontoura, 2009a, p. 63-90

\_\_\_\_\_. O quê ensinar nas aulas de educação Física? In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. 1º ed. Jundiaí: Fontoura, 2009b, p. 27-62.

SANTOS, Fatima Lucia Bispo. **Xadrez escolar – uma abordagem psicopedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2012.

## CAPÍTULO 12

# Olimpíada BLV - saúde, esporte e cultura: corpo e mente em movimento

Rogério Marques de Almeida  
Anderson Augusto Ribeiro  
Elias Martins

Neste capítulo apresentaremos o processo de construção dos jogos internos do *campus* Cuiabá Bela Vista (BLV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Nosso objetivo é apresentar uma possibilidade metodológica em que os alunos passam da condição de receptores passivos, quando muito colaboradores, para sujeitos ativos e autônomos que planejam, organizam e executam a sua prática educacional, alicerçada no conhecimento construído durante a sua formação escolar.

Para tanto, faremos uma contextualização de como os jogos internos, tratados aqui como olimpíada escolar, elemento presente em muitos planos de ensino da disciplina Educação Física, foram sendo construídos a partir de um modelo desportivo tradicional aos moldes do esporte de performance, até se tornarem a materialização dos jogos internos sonhados por “Marcos<sup>48</sup>”, do artigo “Jogos internos”, de Castellani Filho (1988).

Ao se falar em olimpíada, somos remetidos a imagens de atletas de alto nível superando recordes mundiais de velocidade, força e técnica, durante um dos maiores eventos midiáticos da atualidade, os jogos olímpicos dos tempos modernos, a expressão máxima de um dos maiores fenômenos culturais da humanidade, conjunto de esportes que tradicionalmente exerce forte influência na área da Educação Física com apelo para o campo da saúde e o rendimento físico desportivo. Porém, podemos dizer que sua compreensão enquanto

---

48 Sonhou que todos na escola estavam se preparando, com os que tinham mais conhecimento ensinando aqueles que demonstravam mais dificuldades, e também preparando os jogos, em reuniões em que os alunos podiam debater e decidir sobre a organização das equipes, arbitragem, sistema de competição, enfim, sobre estratégias para que aquele fosse um momento prazeroso e de aprendizagem para todos.

fenômeno sociocultural vem se ampliando e chamando a atenção de outros campos, na perspectiva de Bourdieu (1983) e Helal (1990), de modo que podemos afirmar:

O esporte na contemporaneidade é compreendido como um fenômeno processual físico, social, econômico e cultural, construído dinamicamente e historicamente, presente na maioria dos povos e culturas intercontinentais, independentemente da nacionalidade, língua, cor, credo, posição social, gênero ou idade, tem se popularizado globalmente e redimensionado seu sentido pelas lógicas contextuais dos processos de mercantilização, profissionalização e espetacularização (MARCHI JÚNIOR, 2015, p. 59).

Diante do exposto por Marchi Júnior fica mais do que justificada a presença do esporte na Escola, pois além de ser um importante elemento da cultura humana moderna, teve como berço o ambiente educacional as *public schools* inglesas (BOURDIEU, 1983) e, segundo Dunning e Elias (1992), foi utilizado para disciplinar corpos, valores, comportamentos e, assim, contribuir para a formação do homem moderno.

Foi a partir desse ambiente educacional que o esporte moderno se fortaleceu nas elites como símbolo de distinção social, e com os Jogos Olímpicos da Era Moderna se mundializaram (GALATTI, 2010 *apud* LEONARDI; BERGER; REVERTIDO, 2019), conseguindo alcançar todas as camadas sociais, conquistando praticantes e espectadores por todo o planeta.

A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ao aportar recursos financeiros, humanos e reservar um espaço de destaque no calendário acadêmico anual para a realização dos Jogos dos Institutos Federais (JIF), demonstra que reconhece a significância do esporte na formação de seus educandos. Aproveitamos para deixar a provocação para a realização de futuros estudos sobre os impactos desse evento de alcance e envolvimento da maior parte dos *campi* da Rede Federal no País.

Trazendo para a realidade do IFMT, Almeida, Moreira e Ferreira (2018) apontam que o esporte faz parte da cultura institucional desde 1950, quando ainda se chamava Escola de Aprendizes Artífices. Em sua

obra, apresentam a fala da professora Ciníra Melhorança, que pontua que, na década de 1970,

O colégio exigia vitória, tinha que ganhar, então as meninas eram treinadas para ganhar treinamento pesado, puxado e, as meninas que vinham para o esporte eram as que queriam, quem queria esporte se inscreviam, nós criamos um sistema novo, até pra época foi audacioso, o aluno escolhia a modalidade e o professor, no que gostava (ALMEIDA; MOREIRA; FERREIRA, 2018, p. 92).

No final da década de 1970, a gincana das cores, proposta e desenvolvida pelas professoras Ciníra Melhorança e Delma Borges para as turmas de Ginástica feminina, é apontada como a única atividade interdisciplinar em que a Educação Física estava integrada e, como não priorizava a rivalidade, foi aberta para as demais turmas (ALMEIDA; MOREIRA; FERREIRA, 2018), e é possível que tenha sido o embrião para os atuais jogos internos dos *campi* do atual IFMT, assunto do relato que aqui será apresentado.

### **Relato da experiência**

Com um olhar um pouco mais atento para a rotina interna do *campus* Cuiabá Bela Vista, podemos dizer que este atribui à Educação Física e, dentro desta, à olimpíada escolar desportiva interna, um papel bastante importante para a criação e fortalecimento de sua identidade institucional. Essa afirmação se sustenta em documentos institucionais como os Projetos Pedagógicos dos Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (PPC), que além da oferta da disciplina Educação Física como componente curricular obrigatório de todos os semestres desses cursos, também oferece os treinamentos desportivos como componente curricular optativo. No caso específico da olimpíada, já faz parte do calendário acadêmico do *campus* e recebe aporte financeiro, ainda que limitados na atualidade, já que no passado era bastante expressivo.

Sabemos que qualquer evento no interior de uma escola pode ser observado e analisado por múltiplos olhares e referenciais teóricos, neste caso, é através do olhar do(s) professor(es) e dos alunos que trazemos informações que demonstram como esse evento foi sendo ressignificado com o passar dos anos.

Apesar de terem acontecido edições anteriores, por opção dos autores, tomaremos como marco inicial, a olimpíada Bela Vista 2012 que, somada às edições de 2013, 2014 e 2015, tem como ponto comum o forte viés competitivo desportivo. Durante esse período o planejamento e execução ficavam na responsabilidade dos professores de Educação Física do *campus* e contava com um aporte financeiro para arbitragem, premiação e aquisição de material esportivo oficial; em função da estrutura física existente no *campus*, as modalidades esportivas seguiam as regras oficiais com algumas ressalvas, como na duração do tempo de jogo, contagem de pontos e nos uniformes dos alunos.

Como estratégia para garantir o envolvimento de todos no evento, a participação era exclusiva e obrigatória aos alunos do Ensino Médio Integrado, valendo nota para a disciplina de Educação Física, e restringindo a participação dos alunos a, no máximo, três atividades diferentes, sendo que, destas, uma obrigatoriamente deveria ser em uma prova individual.

A obrigatoriedade no evento tinha como objetivo selecionar os alunos mais habilidosos de cada modalidade esportiva para compor as equipes representativas do *campus* em eventos desportivos escolares como os Jogos Internos do IFMT (JIF-MT) e Jogos Escolares municipais.

Das atividades ofertadas, estiveram presentes em todas as edições: o Basquete, o Vôlei, o Handebol, o Futsal e o Xadrez, desenvolvidas como conteúdo obrigatório na Educação Física escolar, e também através das turmas de treinamento desportivo, sendo opcional ao aluno a participação nos treinamentos; o Tênis de Mesa, antes trabalhado apenas como conteúdo curricular da Educação Física, mas que com o tempo passou a ser ofertado nas turmas de treinamento; o Atletismo, que sempre esteve presente nos jogos, porém com adaptações devido ao espaço físico disponível; quanto à Dança, apesar de ser ofertada em formato de competição durante as olimpíadas no *campus*, assim como as demais modalidades, tinha como objetivo, enquanto conteúdo da Educação Física escolar, fomentar e criar uma cultura de prática desses elementos da cultura corporal de movimento, no maior número possível de alunos do *campus*.

Na Olimpíada Bela Vista 2014 a possibilidade de participação foi estendida aos servidores e alunos dos cursos do ível superior, no entanto, o desinteresse por parte dos alunos em participar dos jogos



sob a alegação de “não gostar de esporte” já preocupava os professores de Educação Física que, como alternativa para assegurar a participação e diminuir a evasão, passaram a oferecer como modalidade da olimpíada o jogo da Queimada.

Algumas inquietações, como a participação obrigatória dos alunos, o custo financeiro, e a falta de engajamento dos professores das demais áreas, foram os elementos que estimularam a proposição de um novo modelo de jogos, que deixasse de ser um evento exclusivo da disciplina Educação Física e se tornasse um evento educacional multidisciplinar com objetivos de ampliação das interações sociais, acadêmicas e culturais de toda a comunidade do *campus*.

Assim nasceu a proposta da I Olimpíada BLV - Saúde, Esporte e Cultura: Corpo e Mente em Movimento do IFMT *campus* Cuiabá Bela Vista, onde, além das competições desportivas, abriu-se a oportunidade para os demais professores desenvolverem oficinas culturais de Dança, Artes Plásticas e Música.

Essa proposta ultrapassava o viés da competição esportiva e buscava fomentar a participação em práticas esportivas e culturais, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do relacionamento interpessoal, interclasses e intercursos, sempre visando o bem-estar físico, mental e social dos alunos, assim como dos servidores do *campus* Cuiabá Bela Vista, além de proporcionar aos educandos, por meio deste novo modelo de olimpíadas, um espaço para o desenvolvimento do protagonismo da juventude.

Os projetos das olimpíadas de 2015, 2016 e 2017 já tiveram essa nova roupagem, porém, apesar das cobranças dos alunos, nesses anos não tivemos os jogos devido à contenção financeira e reformulação do calendário acadêmico para reposição de aulas, pós-greve de servidores.

Em 2018 as turmas formandas, 6º semestre, dos cursos de Ensino Médio Integrado em Meio Ambiente e Química, compostas por vários alunos que faziam parte das equipes de treinamento e com uma vivência de aproximadamente quatro anos nos JIF-MT, aceitaram o desafio de resgatar a olimpíada como uma atividade pedagógica regular. Tendo como base o projeto de 2015, realizaram um evento com 24 atividades, sendo oito atividades desportivas tradicionais: Basquete, Vôlei, Vôlei de Praia, Handebol, Futsal, Tênis de Mesa, Xadrez e; Dança; seis oficinas: *Hip Hop*, *K-pop*, Dança do Ventre, Jogos de Tabuleiro, Desenho, Canto;

duas modalidades de eSports<sup>49</sup>: LoL e FIFA; dois jogos competitivos: Base Quatro e Gincana (Cabo de Guerra, Corrida do Saco, Corrida do Ovo, Rouba Bandeira, Taco, Batata Quente, Torre de Copos, Caça ao Tesouro, *Quiz*); uma atividade lúdica não competitiva: Karaokê; e para os alunos do turno noturno, também foram ofertados os jogos Bozó, Dama e Dominó.

No segundo semestre letivo de 2019 as turmas formandas de Química e Meio Ambiente já aguardavam a proposta para serem os organizadores da olimpíada. Assim como em 2018, todo o projeto foi desenvolvido como conteúdo da disciplina de Educação Física – organização e realização de evento esportivo –, durante as aulas e com a orientação dos professores de Educação Física, que apresentaram como referência para o início dos trabalhos o projeto e a realização da olimpíada do ano anterior.

Os alunos envolvidos debateram sobre todos os pontos do projeto, desde os regulamentos (geral e específico), realizando alterações que julgaram necessárias para que os principais objetivos da olimpíada fossem alcançados, ou seja, os alunos em conjunto deliberaram desde a data do evento, atividades a serem oferecidas, formas de organização das equipes, pontuação, equipe de arbitragem até premiação e outros aspectos.

Para a definição das atividades a serem ofertadas, foi organizada uma pesquisa prévia com os alunos de todas as turmas, via formulário *Google*, sobre quais atividades gostariam de realizar. Essa ação tinha como objetivo captar o interesse dos demais alunos e, assim, diminuir a evasão durante o evento.

## Olimpíadas BLV 2019/2

Aqui se situa a mudança paradigmática, em que os alunos passam de sujeitos receptores passivos, quando muito colaboradores, para sujeitos ativos e autônomos que planejam, organizam e executam a sua prática educacional, alicerçada no conhecimento construído durante a sua formação escolar.

---

49 O termo, derivado da abreviatura de *electronic sports*, é utilizado como analogia aos esportes tradicionais para se referir a competições de jogos eletrônicos nas quais jogadores profissionais competem em ligas e campeonatos organizados, merecem destaque o jogo *League of Legends* (LoL) e FIFA.

A organização e coordenação do evento ficou a cargo dos alunos das turmas do 6º semestre dos cursos técnicos em Química e em Meio Ambiente integrados ao Ensino Médio. A equipe organizadora composta pelos estudantes contou com o auxílio dos professores de Educação Física e os demais servidores (professores e técnicos) do *campus* que poderiam participar auxiliando e/ou ministrando atividades e oficinas, e como jogadores das equipes.

Os jogos aconteceram entre os cursos, com duas equipes cada, sendo uma formada pelas turmas do 1º, 3º e 5º semestres e outra pelas turmas do 2º, 4º e 6º semestres. Cada equipe poderia se organizar livremente e inscrever até dois times – essa proposta tinha como objetivo recuperar e aumentar a integração das turmas, bem como promover um equilíbrio de forças e experiência entre as equipes ao unir turmas ingressantes, intermediárias e concluintes de cada curso.

As inscrições foram feitas por meio eletrônico – formulários *Google* – criado pelos organizadores e, também, presencialmente com os coordenadores da modalidade, podendo cada aluno participar de até três modalidades esportivas e/ou oficinas. Cada equipe pôde inscrever dois times, sendo um masculino e outro feminino, nas modalidades de Futsal, Basquete, Vôlei, Vôlei de Praia. Nas provas da Gincana e Dança os times poderiam ser mistos e, tal como nas oficinas, não houve limitação de vagas.

Essa metodologia de inscrição permitiu a visualização do nível de interesse dos alunos e, apesar dos esforços para diminuir a evasão durante os jogos, de um total de pouco mais de 400 alunos, apenas 253 se inscreveram; a oficina de Cinema teve o maior número de inscritos, o que evidencia e coloca como objetos de futura investigação e análise o nível de interesse pela prática de atividade física ativa e o formato competitivo de exclusão do esporte de rendimento utilizado com frequência nos jogos internos e, em último caso, o próprio esporte enquanto objeto da cultura corporal de movimento e conteúdo da Educação Física.

Após a consulta utilizando o formulário do *Google* para identificar quais atividades os alunos gostariam de fazer, foram ofertadas as seguintes: COMPETITIVAS DESPORTIVAS: Vôlei, Vôlei de Praia, Basquete, Jogos Eletrônicos (LoL, FIFA e *Hearthstone*), Xadrez, Futsal, Dança; Gincana: *Quiz*, Queimada, Pega Bandeira, Soletrando; PARTI-

CIPATIVAS: Intervenção Poética, Cinema, RPG, Teatro, *K-pop*, Karaokê, Jogos Pedagógicos.

Uma das características educativas importantes do esporte na formação humana é a possibilidade de as equipes e competidores avaliarem os resultados individual e coletivo alcançados em uma partida ou prova, e então fazer os ajustes para melhorar o seu desempenho – ação-reflexão-ação – no decorrer de uma competição, porém, a falta de tempo, espaço físico, recursos para arbitragem, entre outros, geralmente são barreiras para que isso aconteça, e torna o modelo competitivo de eliminatória simples, quase sempre, a única alternativa para a realização dos jogos, deixando a frustração de uma derrota como principal saldo para um evento que se pretende e tem potencial para ser educacional.

A solução encontrada, para garantir o potencial formativo e a diminuição da frustração, foi utilizar um sistema competitivo em que cada equipe pudesse jogar pelo menos duas vezes, cada modalidade aconteceria em um período do dia, respeitando um tempo de descanso dos alunos entre cada partida. Assim, uma das opções foi diminuir o tempo de jogo e intercalar as partidas das modalidades entre as equipes masculinas e femininas da seguinte forma:

1ª rodada – masculino – Química X Química;

2ª rodada – feminino – Química X Química;

3ª rodada – masculino – Meio Ambiente X Meio ambiente;

4ª rodada – feminino – Meio Ambiente X Meio ambiente;

5ª rodada – masculino – Perdedor de Química X Perdedor de Meio ambiente;

6ª rodada – feminino – Perdedor de Química X Perdedor de Meio ambiente;

7ª rodada – masculino – Vencedor de Química X Vencedor de Meio ambiente;

8ª rodada – feminino – Vencedor de Química X Vencedor de Meio ambiente.

Outra deliberação dos alunos organizadores, com intenção de valorizar a participação de todos, foi a não premiação por modalidade e sim apenas para o campeão geral através da somatória de pontos

obtidos em todas as atividades ofertadas, sendo atribuídos 100 pontos para o primeiro lugar na modalidade; 75, para o segundo; 50, para o terceiro; e 25, para o quarto colocado. Para as atividades competitivas desportivas e Gincana, essa ordem foi definida pelo resultado técnico na modalidade e, nas participativas, pelo quantitativo de participantes.

Para diminuir o custo do evento, a arbitragem foi feita pelos alunos da comissão organizadora e ex-alunos do *campus*, criando também uma possibilidade formidável de aplicação dos conhecimentos adquiridos em sua trajetória escolar e extraescolar, extrapolando o tradicional papel de apenas participar passivamente do evento.

Desse modo, as atividades propostas foram realizadas seguindo as regras discutidas e votadas pelos representantes das equipes e os coordenadores de cada atividade, ficando decidido que os jogos seriam regidos pelas regras específicas de cada modalidade e, para dividir a responsabilidade em manter um ambiente cordial e coibir possíveis problemas disciplinares durante os jogos, também ficou definido que o infrator (jogadores ou torcidas) poderia sofrer as penalidades previstas no regimento disciplinar do *campus*. No caso específico de agressão física ou verbal, na forma efetivada ou tentada, dentro ou fora dos espaços de prática, a equipe seria penalizada com a perda de pontos na classificação final e o agressor não poderia participar de nenhuma outra modalidade esportiva ou oficina.

As atividades competitivas desportivas tiveram algumas modificações em suas regras para se adequarem ao tempo e espaço físico disponível, foram realizadas com dois tempos de dez minutos e cinco de intervalo; o Vôlei e o Vôlei de Praia com dois sets de 15 pontos e um terceiro para desempate de dez pontos.

Apresentaremos, a seguir, breve relato dos alunos que organizaram os jogos, sobre o desenvolvimento das atividades propostas e as avaliações das respectivas comissões organizadoras, após a realização das atividades.

Sobre o Futsal, a comissão organizadora relatou:

Na olimpíada, que ocorreu na última semana, tivemos um resultado satisfatório na modalidade de Futsal. Foram feitos os primeiros jogos no dia 21/11/2019 e as finais no dia 23/11/2019. Houve momentos de desentendimen-

tos por alguns jogadores não estarem usando as roupas adequadas, mas no fim tudo ocorreu como planejado. Os jogos foram animados e também te desestressam. Contudo, foi uma realização organizada e agradável. Nos jogos foram feitas exigências básicas de um jogo Futsal e em nenhum dos jogos houve problemas com brigas entre os times ou algum acidente grave.

Para o Xadrez, foram realizadas duas competições, sendo uma individual e outra por equipe com quatro participantes, utilizando o sistema de chaves com equipes mistas e tempo de dez minutos por jogador, não havendo limitação de número de participantes. Segue a avaliação da comissão organizadora:

Segundo as minhas experiências tanto na organização e execução da parte de Xadrez das olimpíadas anoto que as únicas deficiências da prática foram alguns relógios que não demonstraram funcionamento, não comparecimento de vários inscritos, resultado de talvez pouca exposição e interesse dos participantes pelo Xadrez.

A primeira atividade da Gincana, no *Quiz* – jogo de perguntas e respostas –, o aluno que conseguisse tocar primeiro uma corda posta à frente de todos, após um sinal de comando, deveria responder à pergunta sem a ajuda da equipe formada por todos os alunos inscritos nas provas da gincana. Vejamos a avaliação da comissão organizadora:

A atividade foi organizada com perguntas relacionadas ao conhecimento geral e aulas técnicas como História, Geografia, curiosidades e Química Experimental, que eram divididas em perguntas de níveis de complexidade baixo, médio e alto. A estimativa esperada de presença era de 27 pessoas e participaram mais de 40 alunos.

Pontos positivos: testar e relembrar matérias já estudadas no Instituto; proporcionar diversão e conhecimento ao mesmo tempo; desenvolver o trabalho coletivo; inclusão de alunos sem distinção de semestre. Pontos negativos: algumas vezes o time oposto constrangia o concorrente que errava as questões. Para evitar esse tipo de acontecimento deve-se aplicar normalmente durante o

período de jogo, descontando pontos no time que ridicularizar o participante adversário.

A Queimada foi realizada com equipes mistas, formadas por oito pessoas, sendo indicado um integrante (queimador) de cada time para arremessar a bola em direção aos 16 participantes dispostos no centro do espaço de jogo, com a intenção de acertar os jogadores da equipe adversária; neste jogo, o aluno “queimado” sai do centro e se junta ao queimador de sua equipe para ajudar a queimar os seus adversários, o último aluno que não foi queimado conquista a vitória para o seu time.

O jogo Pega Bandeira foi realizado em uma das ruas internas do *campus*. A meta seria passar pela área da equipe oponente, pegar a bandeira e retornar para a área da sua equipe sem ser tocado por ninguém da outra. Venceria a equipe que em dez minutos atravessasse o maior número de vezes a linha divisória com a bandeira adversária.

No jogo Soletrando, os times podiam ser formados com número de participantes de um a dez, sendo obrigatório que cada integrante soletrasse uma palavra num tempo máximo de 1 minuto e 30 segundos, podendo solicitar a definição e aplicação da palavra em voz alta, então repetir a palavra em voz alta depois de soletrá-la. Sobre o soletrando, a descrição da comissão organizadora foi:

Iniciando às 08h15min teve a participação de seis integrantes da equipe vermelha e cinco da equipe azul, havendo troca de dois participantes da vermelha no decorrer da atividade. Seriam soletradas dez palavras para cada equipe, porém os alunos optaram por seguir com todas as palavras disponíveis sendo feitas, no total, 23 perguntas para cada equipe, terminando com um placar de 17x13 para a equipe azul.

De acordo com um dos objetivos deste novo modelo de organização da olimpíada fica evidente a participação dos alunos na reformulação das regras, destacando que, não somente durante a preparação da atividade, mas também em sua organização e natureza, desde que haja interesse e consenso, uma regra pode ser alterada durante a realização da atividade a partir da ação, reflexão e ação, como foi o caso relatado na atividade soletrando.

A atividade da Dança inovou abrindo a possibilidade para a inscrição de egressos, além dos alunos regulares e servidores. Para nortear a elaboração das apresentações ficou acordado que o estilo seria livre, e as equipes deveriam entregar antes da apresentação um tema relacionado com a cultura específica de uma das quatro regiões do Brasil. Esse tema seria observado na criatividade e interpretação musical, expressão corporal: tanto da imagem como da mensagem e do figurino.

As atividades participativas também foram propostas a partir de consulta aos alunos de todos os semestres e, segundo a comissão organizadora da oficina de Cinema, tiveram como objetivo principal “atrair os alunos e acolher pessoas que não se sintam confortáveis ou simplesmente não queiram participar das práticas esportivas das olimpíadas etc.”.

A oficina de Cinema merece destaque, pois foi a atividade com maior procura pelos alunos, com 95 inscritos, contra 64 do Futsal e 61 do Vôlei, o que ao atingir um dos seus objetivos, destacado a seguir, chama a atenção para a necessidade de reflexões mais aprofundadas a respeito do interesse pelas práticas de atividade física e pela forma como estão sendo trabalhados os temas “esporte” e “competição esportiva”.

Essa oficina teve como objetivo instigar nos participantes a capacidade de perceber as obras cinematográficas não somente como produtos comerciais, mas também como qualquer outra manifestação da linguagem e da arte, tal qual a literatura, a fotografia, a pintura e a música, provocando os participantes a realizarem reflexões críticas acerca das produções culturais que consomem e agregar repertório sociocultural à sua formação acadêmica.

Com duração média de duas a três horas, nos três dias do evento, e contando com dois mediadores (membros da própria comissão cultural das olimpíadas), a oficina foi dividida em três momentos:

- I. A contextualização, momento em que os participantes foram apresentados a alguns conceitos básicos da sétima arte e conheceram o filme a ser exibido;
- II. A exibição;
- III. A discussão, seccionada em três subpartes:



- III. I. Análise subjetiva, período destinado a fazer com que os participantes expusessem suas opiniões pessoais sobre o filme, com enfoque nas emoções despertadas pelo longa;
- III. II. Análise objetiva, proposta de que os alunos descrevessem e argumentassem a favor de seus pontos de vista em relação aos aspectos técnicos da película (fotografia, direção, atuações, direção de arte, trilha sonora etc.);
- III. III. Análise temática, momento destinado a interpretar e discutir os macro e micro temas abordados no filme.

Vejamos a avaliação da comissão organizadora:

A oficina foi deveras proveitosa. Embora não tenha ocorrido totalmente de acordo com o planejamento, em virtude de intempéries técnicas e do fato de não termos sido informados quanto a determinadas especificidades com relação ao uso de algumas salas, mesmo que já tivéssemos informado que faríamos uso delas, conseguimos lidar bem com as avarias. O retorno por parte do corpo discente foi bastante positivo, tanto com relação à oficina ocorrida no auditório quanto à mostra de animações. Os alunos se envolveram genuinamente e não houve grandes complicações. Além do que, foi bastante divertido e gratificante poder executar tal atividade.

A oficina de Intervenção Poética abriu o espaço da olimpíada para um projeto idealizado pela professora Andreza Moraes, com o objetivo de estimular a criatividade, a socialização e ajudar a vencer a timidez dos participantes através da manifestação de suas individualidades nos poemas e da própria declamação destes. Foi desenvolvida da seguinte forma: no primeiro dia, leitura e interpretação de poemas selecionados pelos próprios alunos; no segundo dia, escrita e estilização de seus próprios poemas. A comissão organizadora avaliou que:

A taxa de participação nesta atividade talvez tenha sido a menor de todo o evento. Mesmo assim, foi certamente uma das mais divertidas e edificantes. Os professores Paulo e Andreza, desempenharam um trabalho, no mínimo, espetacular, tanto com relação à leitura e apreciação de textos literários quanto à confecção, por parte dos

próprios estudantes, de seus escritos. Desejamos verdadeiramente que os responsáveis pela próxima edição do evento façam questão de que esta atividade figure entre as principais e que, se possível, desenvolvam ainda mais oficinas voltadas para a arte e para a cultura.

O Karaokê teve o objetivo de promover a socialização e o rompimento da timidez, dando oportunidade de se conectar com uma de suas facetas mais artísticas e extrovertidas. Para atrair e atender o interesse dos alunos foi encaminhado um formulário, via *Google Forms*, para todos os estudantes do Ensino Médio Integrado antes do evento. A avaliação da comissão organizadora foi a seguinte:

Muito embora uma série de problemas técnicos tenha ocorrido, certamente essa foi uma das atividades com maior taxa de participação no decorrer de todo o evento, sendo ocupada do início ao fim. Infelizmente, em decorrência de problemas técnicos e administrativos, a atividade não pôde ocorrer no sábado, mas esta não deve ter sido uma questão particularmente incômoda para aqueles que visavam participar da oficina uma vez que o último dia do evento foi aquele que contou com o menor número de alunos. De todo modo, foi uma vivência extremamente divertida e agregadora.

Sobre o *K-pop*, a pesquisa de interesse pelas atividades a serem oferecidas revelou a presença de diversos amantes da cultura sul-coreana no *campus*, sendo assim foi decidido organizar uma oficina relacionada ao tema, objetivando entreter os que gostam do assunto, promovendo amizades e conversas voltadas para o interesse em comum por meio da aplicação de um *quiz* relacionado ao gênero da música sul-coreana e seus principais artistas. Sobre esta atividade a comissão organizadora avaliou que:

A interação e atividades dos semestres foi muito boa. Possibilitando a quebra da “hierarquia” existente entre os semestres.

Prós: melhor convivência e conhecimento sobre a cultura sul-coreana; novas amizades; descontração e brincadeiras e danças.

*Contras: pouco interesse dos alunos em participar e o preconceito de muitos sobre o assunto K-pop.*

*O IFMT–Bela Vista deve continuar com a atividade “oficina de K-pop” visando interações entre pessoas de mesmo interesse de semestres diferentes, aumentando o conhecimento do assunto e conhecer pessoas e histórias distintas.*

A oficina de Teatro tinha como objetivo estimular a criatividade e controle da timidez por meio de técnicas de interpretação em cenas improvisadas. Sobre esta oficina a comissão organizadora destacou que:

A oficina ocorreu no dia 21 de novembro de 2019 (quinta-feira), com o intuito de oferecer aos alunos do IFMT-Bela Vista a oportunidade de adquirir vivências teatrais durante as olimpíadas da instituição.

Ministrada pelo professor dr. Sandro Lucose, contou com a presença de dez alunos, os quais exerceram atividades de improvisação. Em seguida, Sandro direcionou o momento de prática à uma discussão de cunho crítico a fim de analisar as situações cotidianas (que foram encenadas) sobre outras perspectivas. Reafirmando valores éticos e morais, pode-se concluir que Sandro Lucose – em parceria com a comissão organizadora do evento – realizou uma efetiva oficina, não somente agregando conhecimentos específicos teatrais, como também intelectuais e relacionais.

No *Role-playing Game* (RPG)<sup>50</sup>, as sessões de jogo foram narradas para os jogadores e administradas por um “mestre”, membro da comissão organizadora. Seriam abertas quatro mesas diferentes para inscrição, duas de RPG medieval (Sistema do Livro de Jogo Rápido de *Dungeons and Dragons*, 5ª ed.) e duas de RPG de Horror Investigativo (Sistema do Livro de Jogo Rápido do Chamado de *Chtulhu*). As impressões da comissão organizadora foram as seguintes:

---

50 Jogo de representação em que os participantes cooperam entre si. Nele os jogadores representam livremente as ações de seus personagens, complementando uma história parcialmente contada por um narrador, o mestre do jogo.

A realização da oficina se mostrou um sucesso, principalmente no primeiro dia. A atividade teve um baixo custo e baixa demanda por equipamentos. A equipe foi versátil em se adaptar às vontades dos participantes e em aceitar participantes que não estavam inscritos, desde que houvesse vagas devido à ausência de alunos que estavam inscritos. A ideia de uma oficina de RPG para iniciantes mostrou-se viável, pois a confecção da oficina foi simples e a atividade foi divertida para a maioria dos participantes. Quanto aos desafios na realização da oficina, destacam-se a necessidade de um aluno experiente na comissão para fazer a função de mestre e o impacto negativo que participantes pouco motivados podem ter na experiência geral, impacto que foi mais marcante no segundo dia da oficina. Quanto aos alunos pouco motivados, não há muito o que ser feito, visto que, enquanto as olimpíadas forem obrigatórias, estes serão abundantes. Concluindo, a oficina de RPG mostra-se uma atividade cultural interessante para as olimpíadas. Sua repetição em edições futuras deve ser incentivada desde que, entre os alunos, esteja um grupo com capacidade de realizar essa tarefa.

Nos jogos eletrônicos, com o objetivo de estimular o pensamento estratégico e o espírito competitivo, seja coletivo ou individual, foram desenvolvidos três jogos: *League of Legends*<sup>51</sup> (LoL) (para 40 jogadores: sendo oito times de cinco *players*), FIFA<sup>52</sup> (para 32 jogadores: sendo 1x1) e *Hearthstone*<sup>53</sup> (para 16 jogadores: sendo o mesmo sistema 1x1). Para a execução da atividade foram necessários três mediadores, membros da própria comissão de jogos eletrônicos, um em cada jogo apresentado.

Como proposta dos organizadores, para os participantes que tivessem interesse na atividade e não possuíssem prática ou treinamento

---

51 LoL é um jogo no formato de partidas que se estendem de 20 a 50 minutos em uma arena de batalha online para vários jogadores. Cada partida se adequa ao nível do jogador, que segue uma escala progressiva de acordo com a experiência alcançada.

52 O primeiro videogame endossado pela Federação Internacional de Futebol Association (FIFA), o jogo virtual é baseado em partidas de Futebol, em que o jogador pode escolher os times e os seus jogadores.

53 *Hearthstone* é um jogo de cartas virtual onde as partidas são disputadas entre dois jogadores em um tabuleiro com cartas que representam criaturas e magias.

básico (e somente para esses jogadores), seriam disponibilizados os computadores do Laboratório de Informática II, duas semanas antes de o evento ter início, a fim de que os estudantes/participantes entendessem e pudessem ter uma melhor *performance* no dia da competição. Vejamos os apontamentos da comissão organizadora:

*Ocorreram dias nos quais o laboratório de informática ficou disponível para que os alunos inscritos treinassem. Somente um dos inscritos foi ao treino, os alunos inscritos para o LoL participaram mais dos treinos. É importante que haja treinos para os alunos inexperientes conseguirem aprender o funcionamento dos jogos e para os jogadores mais veteranos aprimorarem suas técnicas. seis jogadores dos 16 inscritos não puderam comparecer no dia do jogo do Hearthstone e foi necessário anunciar novas vagas para que as equipes fechassem. Os jogadores em sua maioria eram novatos e alguns nunca tinham tido contato com o jogo, tornando o campeonato um pouco menos competitivo.*

*Por Hearthstone ser um jogo com o público mais seleta, a quantidade de jogadores inexperientes foi grande. É necessário que, caso esse jogo seja empregado futuramente em outras olimpíadas, os jogadores inscritos sejam coagidos a comparecer nos treinos para que no dia dos jogos a competitividade e a diversão durante o campeonato seja maior.*

*A competição do FIFA foi realizada na sala 1 do bloco da cantina. Dos alunos que participaram, a maioria não teve dificuldade para jogar. Os jogos começaram nas oitavas de final com 16 participantes tendo representantes de todas as equipes. Foi um campeonato organizado e justo para todos, os alunos gostaram de participar dele.*

*A oficina de LoL não aconteceu por motivos de desentendimentos administrativos.*

Vale destacar que a excitação provocada pela competição é, sem dúvida, um elemento que atrai o interesse das pessoas pelo esporte (DUNNING; ELIAS, 1992). No entanto, como apresenta Ferreira (2000), é pouco provável que aqueles que nunca conseguem vencer uma prova de Corrida, de Salto ou um jogo sintam prazer em participar de

atividades competitivas e “o confronto com uma tarefa antevista por si só como irrealizável cria no aluno uma sensação de incapacidade pessoal, o que de certa forma afeta a sua autoestima” (MATOS; GRAÇA, 1990 *apud* FERREIRA, 2000, p. 97). Com isso, não é de se estranhar que a ênfase na vitória, tão enfatizada e valorizada em muitos jogos internos, como vimos nesse relato, possa dificultar o engajamento de alunos à prática regular da atividade física e, sem dúvida, interferir negativamente na adoção de hábitos de vida ativa, bem como nas relações interpessoais. Apresentamos agora o depoimento de uma aluna do quinto semestre de Química, que participou ativamente das atividades propostas

As olimpíadas foram muito boas, é uma forma incrível de descontração (principalmente por ser no meio do semestre, eu encaro como uma mini férias de jogos na escola) e eu tenho certeza que também ajuda bastante a união com outras pessoas de turmas diferentes. O fato de ter sido preparada por veteranos é melhor ainda, não está isento de falhas, mas querendo ou não eles são parte dos estudantes e sabem quais atividades seriam melhores aproveitadas. O melhor de tudo é que nós saímos totalmente do comum e incluímos uma boa parte dos alunos que não gostam muito do esporte em si, e sim de atividades mais recreativas como os jogos eletrônicos, teatro, dança etc.

Este relato nos fornece elementos para enxergar este modelo de organização dos jogos pelo olhar dos nossos discentes como espaço de lazer, relacionamento interpessoal, inovação, educando para a vida e para o trabalho coletivo.

## Considerações finais

O esporte contemporâneo pode ser compreendido como um fenômeno social complexo, relevante, cada vez mais presente na sociedade (FERREIRA, 2009) e pode adquirir múltiplos objetivos e significados (FERREIRA, 2009; GALATTI *et al.*, 2018; MARCHI JUNIOR, 2015), que perpassam os contextos histórico e social.

É neste sentido que acreditamos que na escola o esporte deveria assumir a dimensão educacional, ampliando o seu entendimento

como um fenômeno sociocultural, a fim de proporcionar maior autonomia na vivência e na organização das práticas esportivas, bem como desenvolver uma postura crítica quando o aluno estiver no papel de expectador. Assim, como Marchi Junior (2015) demonstra ser a dimensão educacional o elemento que interconecta todas as dimensões do esporte (emoção, estética, ética e espetáculo), e mais do que garantir o esporte na escola enquanto conteúdo normativo, o esporte educacional tem a capacidade de subsidiar a formação da reflexão-ação e criticidade do ser humano.

Partindo da premissa que os jogos internos são construções culturais que fazem parte da Educação Física escolar, neste relato de experiência apresentamos uma alternativa para a organização desse evento, que despertou o interesse dos alunos e da comunidade escolar pelas potencialidades do esporte como possibilidade educativa, de interação social, espaço multidisciplinar e protagonismo.

Para sua realização é preciso estar atento ao interesse dos alunos, pois, como observamos no número de inscrição e nos relatos dos estudantes das comissões organizadoras e da discente do 5º semestre, a ênfase na vitória precisa ser revista, uma vez que não são raras as vezes em que esses jogos geram comportamentos violentos, envolvendo agressões verbais e até físicas por parte de atletas e torcidas, deixando de ser momentos de confraternização e interação social para transformarem-se em verdadeiras guerras.

Em nossa opinião não precisamos abandonar a competição, mas resgatar o papel educativo que a competição pode ter na escola, minimizando seus aspectos negativos e potencializando os positivos, por meio da flexibilização das regras oficiais das modalidades para aumentar o caráter lúdico do desporto, e assim ampliar a participação nas atividades físicas e desportivas explorando-a como meio de incentivo à cooperação e à solidariedade entre os alunos.

Na avaliação dos alunos que organizaram o último evento, pudemos verificar o surgimento de uma nova cultura corporal de movimento, mais ampliada, que envolveu a produção, o consumo e a prática de atividade física, o esporte de rendimento e de lazer, sendo que os alunos/participantes passaram de agentes passivos para agentes críticos do fenômeno esportivo, seja como praticantes ou consumidores.

Diante do exposto, acreditamos que os objetivos desses jogos internos foram atingidos e até mesmo extrapolados, pois além de fomentar a prática de atividade física, esportiva e lúdica, esse novo processo de planejamento, organização, aplicação e avaliação do evento colabora para o processo de formação do cidadão autônomo, cooperativo e solidário.

## Referências

- ALMEIDA, Rogério Marques de; MOREIRA, Evando Carlos; FERREIRA, Talita. **Entre histórias e memórias da Educação Física no Instituto Federal de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2018.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Jogos internos. **Motrivivência**, p. 23-28, dez. 1988.
- DUNNING, Erick; ELIAS, Norbert. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- FERREIRA, Marcos Santos. A competição na Educação Física escolar. **Motriz**, v. 6, n. 2, p. 97-100, 2000.
- FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol**. 2009. 249 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.
- GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 115-127, set./dez. 2018.
- HELAL, Ronaldo. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LEONARDI, Thiago; BERGER, Artur; REVERDITO, Riller. Esporte contemporâneo e os novos desafios à pedagogia do esporte. *In*: BETINNIE, Marco; GUTIERREZ, Gustavo Luiz (orgs.). **Globalização e sociedade: um olhar a partir da globalização**. São Paulo: IEA-USP, 2019.
- MARCHI JÚNIOR, Wanderley. O esporte “em cena”: perspectivas históricas e interpretações conceituais para a construção de um modelo analítico. **The Journal of the Latinamericana Sociocultural Studies of Sport (ALESDE)**, v. 5, n. 1, p. 46-67, 2015.



# Interdisciplinaridade e qualidade de vida em tempos de pandemia e isolamento social – a Educação Física em prol dos cuidados do corpo e da mente

Ana Paula Vasconcelos da Silva  
Rafael José Triches Nunes  
Renata Francisca Ferreira Lopes

Passamos anos de nossa formação docente estudando para conhecer, dentre outras coisas, as diferentes concepções e abordagens para “se fazer” Educação, buscando sempre adequar as práticas pedagógicas nos diferentes contextos inseridos. A pandemia causada pelo novo coronavírus no mundo nos colocou em uma condição muito diferente de normalidade e nos impôs uma nova maneira de ensinar – maneira esta que não sabíamos (e que ainda estamos a aprender) como implementar. A experiência aqui relatada, trata de possibilidades e caminhos escolhidos para prática(s) pedagógica(s) em meio à pandemia, num movimento de reflexão *na* e *sobre* a nossa ação docente, de objetivos e perspectivas para o ensino e para a Educação.

Acreditamos que a partilha de tais experiências pode contribuir não apenas para pensarmos em novas práticas em situações emergenciais como esta, como também num projeto maior de Educação que buscamos em nossos espaços escolares.

As aulas, que passaram a ser remotas e *online*, demandaram de professores, equipe técnica e alunos novas habilidades e percepções que não se estruturam da noite para o dia, o que gerou um processo de construção a partir de erros e acertos, os quais balizaram algumas tomadas de decisão e a forma como se constituíram as aulas descritas neste relato. Assim, a prática que descreveremos se deu a partir da devolutiva dos estudantes relacionada à proposta adotada pela instituição nos últimos meses, e suas dificuldades ligadas aos problemas

gerais enfrentados durante a pandemia, relatados a nós, professores, pelos gestores da instituição em reuniões gerais e também pelos estudantes em nossas aulas.

As atividades remotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – *campus* Barra do Garças, foram organizadas segundo o Regime de Exercícios Domiciliares (RED), instituído por Instrução Normativa e publicado, pela reitoria da instituição, no mês de abril. O RED institui e normatiza as “atividades acadêmicas desenvolvidas pelo estudante em domicílio, em consequência da sua impossibilidade de frequentar as aulas e participar das demais atividades regulares previstas para o curso.” (IFMT, 2020, p. 01).

Ainda segundo o documento mencionado, o RED tem o objetivo de “assegurar condições especiais de acompanhamento e avaliação nas atividades pedagógicas ao estudante em situações que impossibilitarem a sua frequência e a participação nas atividades escolares” (IFMT, 2020, p. 01). Tal regime pode ser realizado pelos docentes e corpo técnico sendo mediado por tecnologias modernas ou tradicionais e meios digitais ou impressos, desde que a escolha de tal suporte possibilite o “acesso de *todos os estudantes* da turma, devendo ser escolhida a ferramenta que seja mais acessível a estes.” (IFMT, 2020, p. 03, grifos nossos).

Sendo assim, o RED teve seu início nas primeiras semanas de maio, e tem sido acompanhado de perto por uma equipe responsável por realizar avaliações dos trabalhos desenvolvidos. Os resultados, principalmente aqueles que partiram dos relatos dos alunos nas primeiras semanas, nos possibilitaram aprimorar as nossas ações.

Em reuniões entre docentes e equipe pedagógica para discutir o formato do RED, entre os meses de abril e maio, convencionou-se que as turmas do Ensino Médio Integrado ao Técnico teriam aulas de quatro disciplinas por semana, cada qual com carga horária de 8h/a, totalizando 32 aulas semanais em cada turma. Tal organização se manteve até meados de julho, pouco antes das férias escolares.

Os estudantes relataram, dentre outras coisas, que sentiam dificuldades de concentração devido à crise de ansiedade, depressão, tristeza e outros abalos emocionais. Além disso, apontaram as dificuldades vivenciadas para conseguirem executar a quantidade de atividades propostas pelos professores e a alta carga horária semanal. A partir daí, inicia-

mos uma reflexão sobre como poderíamos minimizar tais problemas e como ajudar os alunos a passarem por este momento de isolamento social com mais serenidade e saúde no sentido amplo da palavra.

Ao tomar ciência de toda a situação e ao ler e ouvir relatos de professores e alunos, optamos pelo trabalho interdisciplinar como uma saída na tentativa de solucionar um dos problemas levantados: o volume de trabalho para os discentes.

Não só entendemos, como também sentimos na pele muito do que fora exposto pelos estudantes quanto à dificuldade de adequar essa nova rotina e essa nova maneira de estudos. Os alunos relataram ainda dificuldades de concentração, outras obrigações com as tarefas da casa, cuidados com irmãos mais novos, além de problemas de saúde na família, o que os afetou diretamente na organização de seus estudos, acompanhamento e realização de tarefas. De fato, é impossível pensar em produtividade e rendimentos escolares similares aos que temos em dias “normais” de não pandemia. Desse modo, elegemos como algo importante a ser considerado ao pensar as nossas práticas pedagógicas durante este momento de pandemia.

Pelos motivos expostos nós ponderamos, a partir de uma pesquisa realizada pelo *Google Forms* com os estudantes, que elaborar uma proposta Interdisciplinar contemplando os temas qualidade de vida e saúde mental poderia ser de grande ajuda aos nossos discentes em qualquer tempo, sobretudo em um contexto de pandemia e isolamento.

Com o objetivo de apresentar aos estudantes possibilidades de hábitos saudáveis a serem aplicados – principalmente – neste período de pandemia, relacionados à qualidade de vida, selecionamos alguns tópicos específicos, a saber: a ordem, a higiene pessoal, a qualidade do sono e da alimentação e a saúde mental.

## **Interdisciplinaridade e qualidade de vida**

Por afinidade entre a equipe, unimos os componentes curriculares Educação Física e Língua Inglesa aos conhecimentos e apoio do psicólogo do *campus*. Assim, ao analisarmos a situação exposta pelos estudantes, coordenadores e as nossas próprias percepções e avaliação do que já havia sido realizado até o momento, fomos motivados a desenvolver uma atividade interdisciplinar que unisse conceitos –

apresentados de maneira bilíngue – da qualidade de vida e da saúde mental.

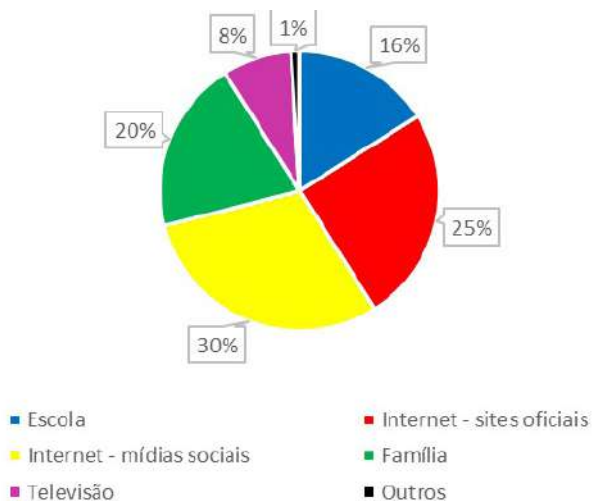
A atividade foi proposta e desenvolvida em quatro turmas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, a saber: 1º ano Técnico em Alimentos, 2º ano Técnico em Administração, 3º ano Técnico em Administração e 3º ano Técnico em Alimentos, totalizando aproximadamente 120 estudantes. A escolha das séries e cursos supramencionados se deu pelo fato de as professoras envolvidas na atividade interdisciplinar (Educação Física e Língua Inglesa) ministrarem aulas em comum nessas turmas.

Na atividade, uma situação em particular nos chamou muito a atenção quanto às respostas do questionário enviado aos estudantes durante a atividade interdisciplinar aqui descrita. À pergunta: “durante a pandemia você teve episódios parecidos com tristeza, desânimo, ansiedade e/ou depressão?”, 87% dos alunos respondentes assinalaram “sim”. Outro fator relevante a ser mencionado relaciona-se a uma ação do Coletivo de Psicólogas e Psicólogo do IFMT que elaborou um questionário para acolhimento psicológico de servidores e estudantes da Instituição. Na primeira semana houve um pré-cadastro de 94 inscritos, destes, aproximadamente 15% foram do *campus* Barra do Garças, a maioria dos cadastros foi do segmento “estudantes”.

Grande parte dos sentimentos acima descritos foram explicados pelos estudantes por sua dificuldade em reorganizar física e mentalmente suas rotinas em um contexto não experienciado neste século: a pandemia.

Outro dado importante diz respeito à forma como estes jovens acessam informações sobre qualidade de vida em geral. Dados relacionados às respostas dos estudantes podem ser verificados no gráfico abaixo:

**Gráfico 1** – “Como você tem acesso às informações sobre qualidade de vida e saúde mental?”



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Mais da metade das repostas para esta questão demonstraram que os estudantes têm a *Internet* como fonte de conhecimento sobre o assunto qualidade de vida e saúde mental, sendo que 25% das repostas se referem a acessos em *sites* oficiais, que divulgam dados e informações confiáveis, tais como páginas das Secretarias e do Ministério da Saúde, Organização Mundial da Saúde ou mesmo artigos em periódicos científicos. Todavia, 30% das repostas fazem alusão às mídias sociais, o que provoca inquietações devido ao elevado número de *fake news* que circulam por essas redes. Família e escola foram apontadas como fonte destes conhecimentos em 20% e 16% das repostas, respectivamente.

Por fim, 1% das repostas faz referência a outras fontes. É preciso salientar que a categoria “outros” agrupa repostas como igrejas e profissionais de saúde. Considerando que o público desta pesquisa frequenta uma escola que possui enfermeira e psicólogo em seu quadro de servidores, este dado nos alerta para a forma como a juventude tem tentado cuidar de sua saúde: *sozinhos, sem ouvir especialistas e com informações obtidas de fontes duvidosas*.

A partir do exposto, entendemos que informações bem fundamentadas, relacionadas à ordem/organização, cuidados com a higiene pessoal, observação da qualidade da alimentação e do sono e atenção

à saúde mental poderiam instrumentalizar os estudantes a compreenderem seus corpos e mentes neste período e dar-lhes algum subsídio para lidarem consigo mesmos nesta situação e em outras mais.

## **Contextualização: caminhos escolhidos**

A ideia de realizar um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares de Educação Física e Inglês, aliados aos conceitos da Psicologia, se deu como uma tentativa de solucionar um dos problemas que foram elucidados pelos discentes na avaliação do RED. Ao unir as disciplinas, os alunos teriam condições de se dedicar mais e melhor a uma única atividade, uma vez que teriam um volume menor de conteúdo para ler e estudar ao longo da semana. Dessa forma, os alunos tiveram a vantagem de realizar atividades e avaliações únicas e válidas para ambas as disciplinas. Buscamos, com esta interação entre disciplinas, proporcionar conteúdos mais criativos e atrativos para os estudantes adequando-os à realidade vivida por todos nós na pandemia do novo coronavírus.

Trabalhando temas que são considerados transversais, em Língua Inglesa buscamos aliar os temas presentes no cotidiano dos estudantes à funcionalidade da língua, apresentando-a não apenas como um conjunto de estruturas, com pontas soltas, mas um conjunto de funções, com foco na abordagem comunicativa (HYMES, 1972; MENEZES, 2012; ALMEIDA FILHO, 2010).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta as habilidades básicas da língua em cinco eixos, quais sejam: oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Esta última, aliada aos conhecimentos básicos promovidos pela Educação Física e saúde mental, foi aplicada de modo a desenvolver a língua considerando também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase nos multiletramentos. Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 484):

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional.

As possibilidades mencionadas só são possíveis e efetivas se mediadas a partir de uma visão crítica e reflexiva, na interação professor-aluno. Baseados pelos estudos de Giroux (1997) e Tardif (2002), que concebem os professores como autores de conhecimentos construídos por meio da análise, problematização e reflexão de suas práticas pedagógicas, foi que decidimos reconstruir e replanejar nossa intervenção. Mais que atender a uma readequação de carga horária e volume de trabalho, decidimos adequar também a maneira de inserir e contextualizar nosso conteúdo, levando em consideração aspectos emocionais, sociais e psicológicos, pelos quais os estudantes estão passando neste período.

Assim, para tentar abarcar essa questão ligada à saúde mental dos estudantes em nosso conteúdo e metodologia, agregamos ao trabalho interdisciplinar a contribuição do psicólogo do nosso *campus*, que conduziu toda essa abordagem antes, durante e após a esta atividade que consideramos uma intervenção pedagógica.

O tema escolhido para o desenvolvimento das aulas, conforme mencionado, foi “Qualidade de vida e o desenvolvimento de hábitos”, a partir daí trabalhamos os conteúdos para todos os componentes curriculares e profissionais envolvidos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 484), “o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento” e sabendo que muitas crianças e jovens têm nas aulas de Educação Física escolar o primeiro contato com práticas sistematizadas de exercícios e saúde, é que aproveitamos o espaço para que, ao falar de saúde e práticas saudáveis abordássemos também o componente interdisciplinar.

Justificamos a importância deste tema considerando as possibilidades de abordagem e abrangência do conceito de qualidade de vida que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) (SEIDL; ZANON, 2004, p. 583), significa “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Ademais, a BNCC na área de Linguagens e Suas Tecnologias no Ensino Médio prioriza cinco campos de atuação social, sendo o primeiro relacionado ao campo da vida pessoal, que trata de possibilitar ao aluno

uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si (BRASIL, 2018, p. 488).

Teoricamente, trabalhar tanto qualidade de vida quanto questões da saúde nos seus conceitos mais amplos, atendem alguns aspectos que a BNCC aponta, como quando trata do mapeamento de angústias, temores, autoconhecimento, construção de identidade e vivências, estão relacionados ao viés da construção de hábitos que escolhemos abordar dentro do tema “Qualidade de Vida”. Nota-se que são questões postas para serem trabalhadas em condições “normais” de ensino, e especificamente no tempo atual em que vivemos, consideramos que estas questões se apresentam com mais força destacando a sua relevância no trabalho com os jovens na escola.

Outro ponto importante neste contexto é o conceito sobre saúde que, segundo Mantovani (2018, p. 179), tem grande proximidade com a nossa qualidade de vida, já que ambas se relacionam com o “controle sobre as condições básicas e suplementares do ser humano, através de políticas públicas e de hábitos comportamentais, possibilitando o domínio de suas ações e escolhas em busca da melhoria do bem-estar” individual e coletivamente. Ao conceituar saúde, o autor faz uma relação de proporção conforme os hábitos da vida.

Assim, pode-se afirmar que saúde consiste em um conjunto de conhecimentos e ações práticas que propiciam sensação de melhora física, mental, social e espiritual de forma individual e coletiva, conforme conceitos culturais de cada sociedade, podendo ser desenvolvida, ampliada ou diminuída conforme os hábitos da vida (MANTOVANI, 2018).

Por isso, optamos por tratar, dentro do tema qualidade de vida e saúde, conceitos e maneiras para desenvolver hábitos saudáveis. Para tanto, abordamos o conceito e a importância de se educar constante-



mente para o desenvolvimento de hábitos relacionados à ordem, sono, alimentação, higiene pessoal e para melhoraria da nossa saúde mental.

O hábito da ordem foi pensado como maneira de ajudá-los na organização dos seus estudos, estabelecerem metas e prioridades, planejar a semana, aumentando a produtividade e diminuindo estresse. Tratamos também da importância de manter bons hábitos de sono e estabelecer rotinas de alimentação saudável enfatizando os benefícios disso, inclusive, para nossa imunidade, pauta relevante em época de pandemia. Sobre higiene pessoal enfatizamos a necessidade de nos policiarmos para manutenção de hábitos que, antes da pandemia, precediam alguns gatilhos e que, com o isolamento social, podem ter se tornado não habituais ou até inexistentes. Por último, tratamos de alguns hábitos e rotinas que pudessem auxiliar os alunos a enfrentar este momento que vivemos com mais calma, serenidade e equilíbrio mental e emocional.

## **Estudo, preparação e elaboração de materiais**

Para a preparação de materiais, reunimo-nos virtualmente para estudo do assunto e escolha da proposta de conteúdo, considerando relatos prévios dos estudantes sobre a pandemia, suas dificuldades, bem como observações quanto à realização e acompanhamento do RED neste período. Após escolhas dos assuntos abordados, construímos um material em *slides* contendo tópicos que pudessem nortear nossas explicações, utilizando ainda imagens para ilustrar aos alunos a importância de cada hábito, elucidando exemplos que os ajudassem na conquista de bons hábitos e rotina. Este material foi disponibilizado em formato pdf para os estudantes por meio do *Google Classroom*.

Em atendimento às orientações normativas de que todos os estudantes deviam ter acesso aos materiais disponibilizados, não foram gravadas videoaulas sobre os conteúdos, uma vez que alguns estudantes afirmaram não possuir acesso à *Internet* ou seu acesso à rede de dados não era suficiente para baixar e visualizar vídeos.

Nas turmas com as quais trabalhamos esta atividade há dois alunos surdos. Para eles elaboramos uma sequência de vídeos, após verificadas suas condições de acesso, nos quais explicamos todo o conteúdo e a importância do desenvolvimento dos hábitos abordados para a construção de uma boa qualidade de vida durante a pandemia.

O vídeo foi traduzido pela intérprete de libras (língua de sinais) do *campus* e todas as dúvidas e orientações também foram por ela mediadas. Desta maneira, buscamos atender e incluir todos os alunos no trabalho desenvolvido. Neste processo, o diálogo com a intérprete foi fundamental para que o conteúdo chegasse até os alunos surdos da forma mais compreensível possível. Para tanto, a intérprete não fez apenas um papel de tradutora, mas também de mediadora de todo o processo, auxiliando-nos, inclusive, a melhorar as nossas ações e abordagens para com os alunos surdos.

Acreditamos que a participação ativa da intérprete ao longo do trabalho foi fundamental para o alcance e sucesso da inclusão e participação destes alunos no processo de ensino aprendizagem.

Além das reuniões virtuais da equipe para preparo das aulas e materiais, realizamos uma reunião virtual em cada turma para exposição do conteúdo utilizando o *Google Meet*. Atentamos que a participação dos alunos não era obrigatória, por isso disponibilizamos todo o material produzido na plataforma do *Google Classroom*, mas, ainda assim, fizemos a gravação do encontro virtual e a disponibilizamos o *link* de acesso aos estudantes interessados em assisti-lo futuramente. Além do *Google Classroom*, utilizamos outras plataformas para plantão dúvidas como o *WhatsApp* e *e-mail*, inclusive para acolhimento pelo psicólogo, caso precisassem.

Elaboramos também um formulário com o intuito de compreender melhor como estão os hábitos dos alunos neste período de quarentena, e entender como eles têm cuidado de sua saúde em uma totalidade, contribuindo para prevenção de doenças e melhora do seu bem-estar. Este formulário foi importante, inclusive, para a construção e abordagem adotada na discussão do tema, tal qual, respaldou a sua importância no meio acadêmico principalmente no contexto atual.

## **Avaliação das atividades e do processo**

Considerando os exercícios propostos aos alunos como atividades-meio, e não como atividades-fim, analisamos seu desempenho sob a ótica da avaliação mediadora (HOFFMANN, 2009). Uma vez superados conceitos ligados às práticas tradicionais de avaliação e aferição/medição do conhecimento adquirido, conseguimos visualizar os estudantes e suas produções como partes do processo de aprendizagem. Neste

formato de atividades – que será detalhado adiante – os estudantes foram estimulados e motivados a aprender, principalmente a partir de assuntos ligados às suas realidades, dando-lhes, ainda, alguma possibilidade de escolha.

A exemplo disso, conforme citado anteriormente, foram trabalhados cinco temas: ordem/organização, higiene pessoal, alimentação saudável, qualidade do sono e saúde mental. Os estudantes puderam escolher dois temas de seu interesse e buscar, sobre eles, mais informações e conhecimento em materiais complementares aos disponibilizados pelas docentes. Com isso, buscamos o envolvimento máximo dos estudantes e trabalhamos para que eles fossem capazes de se enxergar no processo de construção do conhecimento – que poderia, inclusive, ser colocado em prática em seu cotidiano.

Nosso maior intuito foi alertar e incentivar os alunos para a construção de bons hábitos, indicando possíveis caminhos na busca de uma melhor qualidade de vida nesta quarentena. Com o propósito de colher um *feedback* concreto quanto à compreensão deles sobre o conteúdo proposto, elaboramos uma atividade. Para tal, os alunos foram instruídos a construir, por meio de aplicativos de *design* gráfico ou outras ferramentas de sua escolha, dois *banners* ou *posts* sobre dois dos cinco hábitos trabalhados nas aulas, onde uma das artes elaboradas deveria ser feita em inglês e a outra, em português. Nestes *banners* os alunos deveriam usar a criatividade e elaborar um conteúdo informativo ou explicativo chamando atenção para os benefícios e importância dos hábitos escolhidos. Para aqueles alunos que não tinham como baixar aplicativos que os auxiliassem na confecção dos *posts*, sugerimos que fizessem no *Power Point*, *Paint* ou mesmo a mão, com desenhos ou recortes e colagens.

Para a análise e avaliação dos *banners* foram considerados critérios como a criatividade dos alunos na sua confecção, o conteúdo exposto, a escrita correta na língua inglesa e língua portuguesa e a veracidade das informações contidas nas postagens (fontes seguras). Os estudantes realizaram esta atividade em duplas ou trios e as entregaram pelo próprio *Google Classroom*. Nas figuras dispostas abaixo podemos verificar alguns exemplos da atividade entregue pelos estudantes. Por questões de espaço não foi possível apresentar todas, embora tenha havido bem mais do que quatro excelentes trabalhos.

Figura 1 e 2 – Posts (em português) sobre alimentação saudável e saúde mental, respectivamente:



Fonte: Arquivo dos autores – produção dos estudantes (2020).

Com o intuito de avaliar o nosso trabalho e entender como este alcançou os estudantes, aplicamos um segundo questionário pelo *Google Forms* ao final das atividades. Dentre outros apontamentos, os resultados mostraram que 71% dos estudantes gostaram do conteúdo abordado e tentarão colocá-lo em prática. A maioria (68%) respondeu que o conteúdo estudado os ajudou de alguma maneira e, ao serem solicitados que atribuíssem uma nota de zero a dez ao trabalho desenvolvido, onde zero significa “não gostei nada” e dez significa “gostei muito”, a média das notas foi igual a 8,81. Desta forma, consideramos que o trabalho realizado bem como o conteúdo abordado repercutiu positivamente entre os alunos envolvidos.

**Figuras 3 e 4 – Posts (em inglês) sobre Organização dos estudos na quarentena e Qualidade do sono, respectivamente:**



Fonte: Arquivo dos autores – produção dos estudantes (2020).

## Considerações finais

Ao longo do trabalho nos deparamos com algumas dificuldades que buscamos resolver com múltiplas alternativas. Apesar de os alunos terem confirmado o acesso à *Internet* em suas casas, muitos relataram a dificuldade de baixar arquivos pesados e acessar aulas *online* por conta do uso de pacote de dados disponível. Isto foi limitador para as atividades, já que alguns coordenadores chegaram até a sugerir que não enviássemos vídeos ou marcássemos encontros *online*. No intuito de superar os impasses, disponibilizamos no *Google Classroom* e *WhatsApp* todo o material utilizado na aula realizada pelo *Google Meet*, nos colocamos à disposição em plantão de dúvidas virtualmente, e, quando era necessário enviar vídeos, nos preocupamos em fazê-lo sucintamente para facilitar o envio e *download* do material. Disponibilizamos ainda o *link* de acesso da aula gravada para aqueles alunos que não puderam comparecer, por quaisquer motivos, à aula *online* no horário escolhido pela maioria em votação prévia.

De forma geral, a participação dos estudantes na atividade foi bastante expressiva e acreditamos que, ao utilizar este modelo interdisciplinar aliado aos temas de utilidade pública e ferramentas de trabalho com as quais os jovens estão acostumados a lidar, conseguimos sanar algumas das dificuldades relacionadas ao volume de trabalho semanal, sobre o qual os estudantes fizeram observações anteriormente. Houve 97,5% de adesão à proposta e entrega das atividades solicitadas.

Devemos mencionar também que ao propor esta temática foi possível provocar uma reflexão dos estudantes em torno dos hábitos que possuem e o que pode ser feito para aumentar a qualidade de vida e melhorar sua produtividade nesta época de pandemia.

Ao final da aula realizada no *Google Meet* com cada uma das turmas, antes mesmo de recebermos as atividades propostas, já conseguimos receber algum *feedback* daqueles alunos que se dispuseram a compartilhar publicamente suas impressões sobre os novos formatos e propostas da aula, além disso, o formulário aplicado após o trabalho realizado também apontou resultados satisfatórios, conforme mencionado anteriormente. Dessa forma, pudemos verificar que não só alcançamos o nosso objetivo de apresentar aos estudantes possibilidades de hábitos saudáveis, como também, segundo os dados, os influenciámos positivamente para a sua importância, sobretudo em época de pandemia e isolamento social.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HYMES, Dell. On Communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
- IFMT. Reitoria. **Instrução Normativa nº. 003, de 22 de abril de 2020**. Orienta procedimentos quanto à execução do Regime de Exercício

Domiciliar – RED no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT e dá outras providências, em conformidade com a Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: [http://ifmt.edu.br/media/filer\\_public/fb/d0/fbd00136-08e6-4fa6-8b20-26ddd5038c65/in\\_0032020\\_-\\_22042020\\_-\\_orientacaodosprocedimentosderegimedeexerciciodomiciliardoifmt.pdf](http://ifmt.edu.br/media/filer_public/fb/d0/fbd00136-08e6-4fa6-8b20-26ddd5038c65/in_0032020_-_22042020_-_orientacaodosprocedimentosderegimedeexerciciodomiciliardoifmt.pdf). Acesso em: 14 jul. 2020.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos. Práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física em uma escola da rede particular: reflexões sobre a saúde e a qualidade vida. *In*: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência** 2. V. 37. Curitiba: CRV, 2018.

MENEZES, Vera. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana Costa. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, abr. 2004, p. 580-588. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2004000200027&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000200027&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jul. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



## **Educação Física, promoção da saúde e integração curricular: o engajamento do estudante no processo educativo no IFSP**

Daniel Teixeira Maldonado  
Marina Kanthack Paccini Razzé

Por sua função precípua, a escola é responsável pela produção e veiculação do conhecimento produzido historicamente e, essa condição solicita que, aos sujeitos que nela estão inseridos, sejam ofertadas oportunidades que promovam o seu desenvolvimento pessoal em seus aspectos cognitivo, intelectual, social e ético.

Em consonância, a finalidade da Educação Física para a formação crítica dos estudantes da Educação Básica foi fortalecida pela produção acadêmica sobre a Educação Física escolar no Brasil. Principalmente na última década, os professores e professoras realizaram um processo de interpretação, negociação e tradução das teorias curriculares progressistas formuladas nesse período, fomentando uma prática político-pedagógica nas escolas que possibilitou a vivência dos gestos de diversificadas práticas corporais, além da problematização dos marcadores sociais de classe, raça, gênero e geração que atravessam as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras durante as aulas (MALDONADO, 2020).

Com esse referencial, está sendo possível observar a participação efetiva da comunidade escolar da rede federal de ensino, principalmente no que diz respeito às propostas de práticas pedagógicas que conscientizam os discentes sobre os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos das práticas corporais.

Para que a conscientização, a formação crítica, bem como o desenvolvimento dos aspectos citados nos parágrafos anteriores aconteçam, é fundamental que os alunos se envolvam efetivamente com as atividades curriculares oferecidas pela escola, a fim de se sentirem cada vez mais engajados em seu processo de aprendizagem.



O presente trabalho surgiu a partir de propostas interventivas que buscaram possibilitar maior engajamento, melhorias na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, em um contexto em que as tecnologias de informação e comunicação – TIC – deveriam ser necessariamente utilizadas, para garantir que, mesmo a distância, as aprendizagens ocorressem de forma contextualizada, significativa e consequente.

Os autores deste texto optaram por trabalhar as temáticas da saúde e da integração curricular, em atividades promovidas pela disciplina de Educação Física em três diferentes turmas de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Desta forma, apresentaremos neste texto dois relatos de experiências que foram vivenciados por um professor e uma professora de Educação Física que lecionam no *campus* São Paulo do IFSP. Tais projetos educativos foram efetivados no primeiro semestre de 2020 e que, por conta da pandemia que se instalou no Brasil nesse período, tiveram que ser reorganizados durante a sua realização.

A promoção da saúde, a integração curricular e o trabalho como princípio educativo serão os principais temas abordados nesses relatos, que foram escritos na perspectiva de fortalecer a importância do componente curricular para a formação integral, humana e crítica dos jovens.

## **Educação Física no Ensino Médio: saúde e engajamento estudantil**

No início do ano letivo de 2020 nós, autores deste capítulo, nos reunimos para planejar as aulas de Educação Física das turmas de terceiros anos de três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Pensamos em diversas propostas diferenciadas porque tínhamos muitas expectativas e sonhos para o ano que se iniciava. Um dos temas propostos para o primeiro semestre era *atividade física e saúde*. Para embasar nossos debates utilizaríamos as diretrizes da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte e, para ampliar esta discussão, alguns artigos sobre saúde voltados para questões sociais, econômicas e políticas.

No entanto, com apenas algumas semanas de aulas presenciais a Covid-19 chegou ao Brasil e, a partir de 16/03/2020, as aulas no IFSP

foram suspensas. Apesar do medo, da insegurança e da extrema preocupação que este cenário nos trouxe, nos veio também a necessidade de adaptações, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Na área profissional, algumas questões surgiram: seria possível, neste cenário peculiar, manter a discussão dos temas planejados? Como estabelecer contato com os alunos? Como promover a aprendizagem em um período difícil como este e de forma remota? Como saber como os alunos estavam, se estavam passando por dificuldades ou teriam algum tipo de limitação em relação à comunicação?

Além dessas questões, havia a preocupação de realizar todo esse processo com acolhimento, flexibilidade e sensibilidade para entender as diferentes situações dos alunos. Para tanto, seria extremamente necessário fazer um levantamento de informações sobre as nossas turmas.

## Contato com os estudantes

Para colher informações sobre os estudantes do terceiro ano dos cursos técnicos em Eletrotécnica e em Eletrônica, ambos integrados ao Ensino Médio, entramos em contato com os representantes das turmas utilizando o *WhatsApp*, um aplicativo muito comum atualmente, simples de utilizar e que permite comunicação rápida. Neste contato foi solicitado que eles perguntassem para os seus colegas de sala se eles tinham acesso à *Internet*, acesso a *e-mail* e se todos concordariam em participar das atividades. Esta última questão se deve ao fato de que, no IFSP *campus* São Paulo, as atividades desenvolvidas, até o momento, estão sendo de forma optativa tanto para professores quanto para alunos. Após cada representante entrar em contato com a sua respectiva turma, tivemos a devolutiva de que os alunos tinham acesso à *Internet* e *e-mail*, mas alguns, de forma restrita, já que não tinham planos de dados suficientes para participar, por exemplo, de webconferências ou videoaulas. Outra informação importante obtida foi que os alunos concordaram em participar das atividades remotas de Educação Física.

Com essas informações em mãos, o desafio era pensar em uma proposta que atendesse à realidade de acesso à *Internet* dos alunos e que dialogasse com os interesses deles.

## Proposta

Para aumentar a chance de êxito da proposta a distância, o conteúdo que estava sendo abordado nas aulas presenciais deveria ter uma adaptação completa, tanto nos meios quanto na forma. Para promover esta adaptação, tentamos tornar o assunto mais leve, divertido e, principalmente, mais interessante aos alunos. Desta forma, a proposta elaborada envolvia a utilização de meios que os estudantes normalmente gostam de usar em seus momentos de lazer: as redes sociais. Sabendo que os estudantes, de uma forma geral, gostam de bons desafios, considerando o quanto eles são criativos para encontrar soluções de problemas e, ainda, com a intenção de promover o engajamento e a autonomia dos estudantes, decidimos que o produto final da proposta seria idealizar, planejar e realizar uma campanha virtual.

Uma vez que não teríamos nossos encontros presenciais, o instrumento utilizado deveria ser autoexplicativo, com direcionamentos muito claros e objetivos. Considerando estas informações, a proposta foi organizada em um roteiro, com o propósito de planejar o passo a passo de cada atividade. A ideia, basicamente, era de que os alunos lessem e compreendessem dois artigos científicos sobre atividade física e saúde para que tivessem condições de relacionar este conhecimento com o momento de pandemia e isolamento social que estamos vivendo. Por fim, eles deveriam elaborar uma campanha virtual de incentivo à aquisição de hábitos saudáveis, a ser veiculada em alguma rede social.


Na entrega do roteiro aos alunos foi esclarecido que, dado o ineditismo da condução virtual das atividades e do processo de adaptação que todos estamos vivendo perante esta nova realidade, o roteiro era uma sugestão, que poderia ser alterado, flexibilizado e construído conjuntamente, caso eles tivessem sugestões ou mesmo dificuldades.

Nas figuras 1 e 2 pode ser observado o roteiro apresentado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. O início do roteiro traz uma breve explicação sobre o documento, o objetivo da proposta e, em seguida, aborda as atividades a serem realizadas, divididas em etapas. Em cada uma das etapas há informações sobre o que fazer, qual o meio a ser utilizado e a data de entrega.

Para promover o contato entre os alunos, que havia diminuído drasticamente devido à suspensão das aulas presenciais, a proposta

foi pensada para ser realizada virtualmente e em grupo. Portanto, a primeira etapa do roteiro consistiu em promover a organização dos alunos e instituir uma forma de comunicação rápida e fácil entre nós. Para tanto, em cada grupo foi eleito um líder para participar de um grupo de *WhatsApp* com a professora responsável. Através desse grupo de *WhatsApp* os estudantes tiraram dúvidas, receberam materiais de apoio, entregaram as prévias das atividades para que pudéssemos dar sugestões, bem como compartilharam informações com os demais grupos. Esta foi e continua sendo a nossa base de comunicação, tendo os líderes como nossa ponte de diálogo com os seus respectivos grupos.

**Figuras 1 e 2** – Páginas 1 e 2, respectivamente, do roteiro entregue às turmas do terceiro ano dos cursos técnicos em Eletrotécnica e em Eletrônica integrados ao Ensino Médio.



**INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
São Paulo**

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Roteiro de atividades 1**

**Turma:** 332  
**Assunto:** Atividade Física e Saúde.

Encaminho a vocês o primeiro roteiro das nossas atividades online, que trata como tema a Atividade Física e Saúde. Este trabalho visa conhecer e que a literatura diz sobre esse assunto, contextualizá-la com a situação atual de pandemia que estamos vivendo a, por fim, divulgar, junto à população, o conhecimento adquirido.

**Etapa 1: Organização**  
Formar 5 grupos de 6 pessoas. Cada grupo deve eleger 1 Líder, que fará parte de um grupo no *whatsapp* formado para tratar EXCLUSIVAMENTE sobre as atividades propostas.

→ O líder é que cada grupo recebe pelo menos 1 pessoa que possui bom conteúdo de internet e que saiba fazer e editar imagens de vídeos.

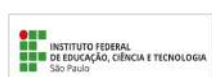
→ Pesquisar os nomes dos integrantes e indicar o líder de cada grupo para o representante da turma até 09/05/2020.

**Etapa 2: Breve explicação de termos importantes para o entendimento dos artigos que serão lidos na etapa 3**  
Cada grupo pesquisar e explicar, brevemente, para a turma, o significado de alguns termos, de forma a facilitar o entendimento da leitura dos artigos que será feita na etapa 3. A explicação deverá ser feita de forma que o grupo saiba muito didático e fácil para o restante da turma entender; poderá ser através de vídeos curtos, animação, áudio e imagens, etc. Os termos são:

- Grupo 1: Saúde e Qualidade de vida.
- Grupo 2: Sedentarismo.
- Grupo 3: Jogo: cálicrino.
- Grupo 4: Consumo Máximo de Oxigênio.
- Grupo 5: Doenças crônicas não transmissíveis (no artigo está o termo antigo: doenças crônicas degenerativas, mas atualmente o termo correto é doenças crônicas não transmissíveis).
- Grupo 6: Componentes da Atividade Física Relacionada à Saúde.

→ Entrega desta etapa **VIA WHATSAPP** até 15/05/2020.

**Etapa 3: Leitura dos artigos científicos**  
→ Antes de iniciar a leitura dos artigos, cada líder deverá enviar para o seu respectivo grupo as explicações dos termos entregues pelos grupos na etapa 2, de forma a auxiliar o entendimento da leitura dos artigos.



**INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
São Paulo**

→ O grupo deverá realizar a leitura de dois artigos: "Treinamento físico da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte (SBME) sobre Atividade Física e Saúde" e/ou o "Vida Fisicamente Ativa como Medida de Entrenamento ao COVID-19". Todos do grupo poderão ler os dois artigos (se puderem se dividir e alguns lerem o da SBME e outros lerem o sobre o COVID). A divisão ou não fica a critério de cada grupo.

**Etapa 4: Elaboração e execução de campanha virtual para informação das pessoas de sua rede social**

Com base na leitura dos textos sugeridos e de pesquisas complementares caso seja necessário, os grupos deverão elaborar uma campanha (em projeto virtual para redes sociais (whatsapp, facebook, instagram, tiktok, etc), com o intuito de incentivar a adoção de hábitos fisicamente ativos durante este período de isolamento social. Pode ser uma série de pequenos vídeos, fotos, animações, desenhos de posts, memes ou o que mais a criatividade do grupo mandar. A campanha/projeto virtual deve envolver os assuntos tratados nos artigos:


- A importância da atividade física para a saúde das pessoas de forma geral e, também, agora, com o isolamento social.
- Recomendações da OMS sobre quantidade e intensidade de exercícios para indivíduos saudáveis.
- Explicar o que é e qual a importância para a saúde dos 3 componentes que, segundo o posicionamento da SBME, devem fazer parte de um programa regular de exercícios físicos: a resistência cardiovascular, a força/musculatura muscular e a flexibilidade.
- Sugestão de atividades criativas/diversas para fazer em casa, que contemplem todos 3 componentes citados anteriormente.

→ Entrega da ideia da campanha/ projeto virtual via e-mail ou whatsapp, até 22/05/2020.

→ Entrega da campanha/projeto virtual ANTES DE POSTAR NAS REDES SOCIAIS, via e-mail ou whatsapp até 29/05/2020.

→ Entrega de registros das publicações, com as respectivas interações das pessoas (pode ser foto, print, etc.) via e-mail ou whatsapp até 05/06/2020.

Se puderem, figurem em casa, meus queridos! Cuidem-se e cuidem de quem vocês amam. Vai dar tudo certo!



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como no *WhatsApp* a chegada de diferentes mensagens poderia deixar o processo confuso, foi elaborada uma planilha no *Excel* para acompanhar as entregas de cada etapa, bem como os registros de *feedbacks* e comentários sobre os trabalhos.

Para auxiliar a compreensão dos artigos científicos a serem lidos na etapa 3, foi solicitado que, na etapa 2, cada grupo pesquisasse e elaborasse uma breve explicação sobre alguns termos que apareceriam nestes documentos. Nessa etapa, com a intenção de facilitar a

compreensão dos termos pela turma, os grupos fizeram vídeos variados, elaboraram panfletos, gravaram áudio e fizeram apresentação de *slides*. Os materiais explicativos foram entregues via *WhatsApp*, para que fossem facilmente enviados pelos líderes aos seus respectivos grupos e ainda via *Google Drive*, para ficarem arquivados.

Após todos os alunos estarem com as explicações dos termos em mãos, era hora de realizar a etapa 3, que consistiu na leitura de dois artigos científicos. O primeiro, um artigo mais antigo, intitulado “Posicionamento oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte sobre atividade física e saúde” (CARVALHO *et al.*, 1996), e o segundo, bastante atual, um editorial da *Revista da Sociedade Brasileira de Cardiologia*, chamado “Vida fisicamente ativa como medida de enfrentamento ao COVID-19” (FERREIRA *et al.*, 2020). Esta etapa era a base de informações para possibilitar a realização da etapa 4.

Na etapa 4, a proposta era a elaboração de uma campanha virtual de incentivo à adoção de hábitos saudáveis durante este período de distanciamento social. Para tanto, eles deveriam dialogar com os assuntos tratados nos artigos lidos na etapa 3 e também oferecer sugestões de ideias de atividades criativas e lúdicas que, realizadas em casa, pudessem contribuir com a melhoria da saúde. Os estudantes deveriam escolher uma rede social para veicular suas campanhas (*Facebook, Instagram, TikTok, WhatsApp*), acompanhar as postagens, interagir com as pessoas e fazer divulgação, objetivando o maior alcance possível da campanha.

Nesta etapa ficou evidenciado o engajamento dos estudantes, já que eles tiveram total liberdade para conduzir o projeto do jeito que eles julgassem ser mais apropriado. As ideias dos projetos nos foram enviadas e sobre elas foram feitos questionamentos e observações, de forma a provocar reflexão, correção e, conseqüente, melhoria. Já a operacionalização dos projetos ficou inteiramente a cargo dos estudantes. Eles eram os “donos” dos projetos e se sentiram motivados a contribuir positivamente com a comunidade.

Para favorecer o engajamento do discente no processo educativo, nos inspiramos em Freire (2014), que deixa claro que ensinar não é transferir conhecimento, mas organizar experiências educativas em que os diferentes saberes de educandos e educadores possam ser res-

significados e transformados, possibilitando que todos e todas consigam ampliar a sua consciência sobre o tema que está sendo estudado.

Portanto, após esse amplo processo de reflexão, como produto, nós tivemos diferentes tipos de projetos, desde vídeos engraçados, dando uma certa leveza ao assunto, até vídeos explicativos mais sérios, panfletos, fotos, enquetes, *slides* etc. Alguns grupos optaram por divulgar via *WhatsApp*, outros usaram suas redes pessoais do *Facebook* para fazer as publicações, outros criaram perfis no *Instagram*: @saude\_e\_vidaifsp, @cuidesebemquarentener, @educa\_fisicando, @\_quarentenacomsaude, @saudenaquarentena2020 e @quarentenersemcombate.

Foram vários trabalhos interessantes e destacamos este último citado, o perfil @quarentenersemcombate no *Instagram*. Esta campanha, que pode ser observada nas figuras 3 e 4, foi realizada pelos alunos do terceiro ano do curso técnico em Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio.

**Figuras 3 e 4** – Perfil no *Instagram* de um dos trabalhos realizados



Fonte: Disponível em: <https://instagram.com/quarentenersemcombate?igshid=1147lxle6weoh>.

O grupo iniciou a página com uma foto artística (figura 4), de uma pessoa sentada dentro de um cômodo vazio, em frente a uma janela e, como legenda, postaram um texto poético, manifestando o sentimento deles diante desta situação de pandemia. Em seguida, postaram uma sequência de folhetos explicativos sobre a importância do distanciamento social, dicas para cuidar da mente e dos sentimentos neste período e sugestões de alimentação saudável. Postaram ainda desafios e ideias de atividade física mediante sugestões de canais no *YouTube* e aplicativos. Eles apresentaram um material muito signifi-

cativo e bonito, que evidencia o cuidado e o esmero do grupo em sua elaboração, além de mostrar que a troca de saberes entre professora e discentes possibilitou uma produção que pode fomentar o debate sobre a saúde da população em diferentes contextos, extrapolando os muros escolares.

## **Análise sobre o projeto desenvolvido**

Quando planejamos tematizar a “saúde” nas aulas de Educação Física dos terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, tivemos o cuidado de não nos prendermos a uma visão restrita sobre o tema. Pelo contrário, a ideia era buscarmos tratar o conteúdo em uma perspectiva ampla, tentando promover mais a reflexão sobre a saúde, do que simplesmente desenvolver a saúde durante as aulas. Mesmo com toda a adaptação necessária ao cenário atual de distanciamento social, esta ideia de ampliar a reflexão sobre o assunto se manteve.

De acordo com Oliveira, Gomes e Bracht (2014), as aulas do componente curricular devem superar a visão tradicional de saúde restrita aos conceitos biológicos, problematizando outros conhecimentos que possam proporcionar a conscientização dos alunos e das alunas sobre os aspectos sociais e econômicos que se relacionam com essa temática. Carvalho (2001) menciona que ao possibilitar o debate sobre os temas relacionados à promoção da saúde para além da perspectiva biológica, as aulas de Educação Física ajudam a desconstruir o discurso de que o exercício, por si só, é responsável pelo *status* de uma vida com maior qualidade para as pessoas.

Hoje, analisando o processo, pensamos que poderíamos ter proposto, além dos artigos sugeridos no roteiro, a leitura de textos que tratassem da saúde com enfoque também nas áreas sociais, econômicas e políticas. Certamente o trabalho teria ficado mais rico.

Vale destacar que a participação dos alunos nesta atividade remota, que foi optativa, no meio de uma pandemia global (com aulas suspensas e todos em distanciamento social), foi maciça, responsável e extremamente dedicada. Grande parte do êxito desta proposta certamente se deve ao diálogo do tema com os interesses da juventude, resultando na execução de um produto final interessante e que possibilitou o engajamento dos estudantes.



## **Integração curricular no curso de Informática integrado ao Ensino Médio: a Educação Física em evidência**

Iniciamos a carreira docente no IFSP no final de 2015. Naquele momento, imaginávamos que estávamos ingressando em uma instituição de ensino que oferecia a formação do Ensino Médio para os estudantes brasileiros, além de possibilitar o aprendizado de uma profissão para esses jovens.

Após compreendermos melhor a proposta da rede federal de ensino e estudar, com maior profundidade, a educação profissional técnica de nível médio na sua modalidade integrada, passamos a entender o significado dessa formação para os jovens. Na perspectiva de Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) a proposta de formação integrada no âmbito da educação profissional em nível médio é aquela que propicia aos alunos e alunas o domínio dos fundamentos e das técnicas diversificadas que são utilizadas no processo produtivo e não o mero adestramento em técnicas produtivas.

Portanto, a integração de conhecimentos dos diferentes componentes curriculares que fazem parte do Ensino Médio expressa uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, tais como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Nesse contexto, o nosso desafio era relacionar a função social da Educação Física como um componente curricular que possibilita a formação do pensamento crítico dos estudantes sobre os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos das práticas corporais (SIQUEIRA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019) com a finalidade da educação profissional de nível médio (BRASIL, 2012).

Além disso, ao analisarmos a missão e os valores específicos do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), tomamos consciência de que a prática político-pedagógica dos docentes da instituição deve ser orientada por uma práxis educativa que efetive uma formação integradora e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento científico (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2018).



Após dez anos de docência na Educação Básica passamos a nos perguntar como efetivar experiências pedagógicas com os alunos e alunas do Ensino Médio que dialogassem com as finalidades do componente curricular, da modalidade de ensino e da instituição em que estava inserido. Passamos então, após muitas reflexões, a organizar projetos educativos que relacionavam os conhecimentos da formação profissional dos alunos com os saberes sobre as manifestações da cultura corporal que eu estava tematizando e problematizando nas aulas de Educação Física.

Assim, a experiência político-pedagógica que será relatada nesse capítulo está sendo organizada com uma turma do 3º ano do curso de Informática integrado ao Ensino Médio. Além disso, a proposta apresenta uma tentativa de pensar a Educação Física no IFSP como um componente curricular que tematiza e problematiza os saberes historicamente construídos pela área, levando em consideração o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade cultural e a possibilidade de produção científica e tecnológica por parte dos discentes e docentes.

Nessa conjuntura, no início do ano letivo de 2020, foi apresentada uma proposta para os estudantes, em que eles e elas deveriam planejar um projeto que possibilitasse a integração curricular entre os conhecimentos que aprenderam na sua formação profissional com aqueles que seriam desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Estamos organizando esses projetos com as turmas de 3º ano do curso de Eletrônica nos últimos dois anos, mas nunca tínhamos realizado essa organização didática no curso de Informática. Para iniciar o processo educativo, investigamos diferentes reportagens e pesquisas disponíveis na *Internet* que versavam sobre a relação entre a tecnologia e as práticas corporais. Entregamos cada uma dessas pesquisas para uma dupla de jovens que realizaram a leitura da matéria e contaram para todos os colegas sobre as principais ideias do texto.

Após esse debate, organizamos oito grupos com a turma e pedimos que eles pensassem nos seus próprios projetos, que seriam desenvolvidos durante todo o ano. Em conjunto com essa atividade de ensino, os jovens iriam desenvolver um seminário para compreender a relação entre a prática de atividade física e a saúde da população. Além disso, planejamos realizar a vivência dos gestos de diversificadas práticas

corporais com os discentes, na perspectiva de conhecer a cultura dessas danças, lutas, ginásticas e esportes, analisar se essas manifestações culturais realmente poderiam ajudar na promoção de saúde e utilizar essas experiências para construir aplicativos relacionados aos conhecimentos que iríamos aprender, na perspectiva de ajudar a comunidade que reside no entorno da instituição de ensino.

Infelizmente, as aulas presenciais foram interrompidas no início de março por conta da pandemia do novo coronavírus. Nos primeiros dias de suspensão do calendário acadêmico todos ficaram muito assustados. Dessa forma, perdemos o contato com os alunos e pensamos que essa proposta não poderia ser concretizada. Nesse momento, um amplo debate sobre a possibilidade de implementar o ensino remoto de forma emergencial foi realizado na instituição.

A direção do *campus* decidiu que os docentes poderiam realizar atividades optativas com os estudantes, divididas por semanas entre os componentes curriculares. Após essa decisão, entramos em contato com a representante da turma e fizemos a proposta para continuarmos a desenvolver o projeto de integração curricular, de forma optativa, apenas com os grupos que tivessem interesse e possibilidade de realizar essa atividade.

No primeiro contato, retomamos as orientações realizadas durante as aulas presenciais, relembramos os jovens sobre os grupos que já estavam formados e solicitamos que eles entregassem um texto com a ideia do projeto que seria desenvolvido, contendo apenas a introdução e o objetivo da proposta. Para a nossa surpresa, mesmo com a atividade sendo optativa, todos os grupos entregaram a tarefa solicitada, com ideias muito interessantes.

Nesse momento, o mês de abril estava começando e realizamos uma análise de todos os projetos, fazendo uma devolutiva para cada grupo pelo *e-mail* e *WhatsApp*. Ainda nesse contato, solicitamos que os jovens entregassem, em um prazo de três semanas, a metodologia para a realização dos aplicativos, além de realizar as correções solicitadas. Mais uma vez, todos os grupos realizaram a entrega na data combinada e as propostas começaram a ganhar corpo. No quadro 1, o leitor e a leitora podem observar os oito projetos que começaram a ser desenvolvidos pelos estudantes durante as aulas de Educação Física no formato remoto.

**Quadro 1** – Projetos de integração curricular organizados com os estudantes do curso de Informática integrado ao Ensino Médio

|   |   |
|---|---|
| <b>Isis</b>                             | Aplicativo voltado para a saúde da gestante.  |
| <b>Loca Fit: mais saúde em sua casa</b> | Aplicativo organizado para facilitar a conexão entre o praticante de atividades físicas e o professor de Educação Física.   |
| <b>Moovic</b>                           | Aplicativo que desempenha uma recomendação para prática de exercícios e oferece uma <i>playlist</i> exclusiva de acordo com o humor do usuário e suas preferências de artistas.   |
| <b>Other Eyes</b>                       | Dispositivo com o objetivo de melhorar a vida de pessoas com deficiência visual ou cegas, oferecendo funções inteligentes, dando a elas mais autonomia e independência em suas atividades cotidianas.   |
| <b>Temcamp</b>                          | Aplicativo que organiza campeonatos construindo as chaves, auxiliando nos horários, locais dos jogos, notificando o torcedor de um próximo jogo e mantendo-o sempre atualizado do que irá acontecer   |
| <b>Top Tier Fit</b>                     | Aplicativo com a finalidade ajudar na organização de treinos para pessoas que possuem doenças crônicas  |
| <b>Varzeando</b>                        | Aplicativo que mostra todos os campos de Futebol de várzea localizado em uma região de São Paulo, além de disponibilizar entrevistas com esses atletas.   |
| <b>Match activities</b>                 | Aplicativo que visa auxiliar as pessoas na tarefa de encontrar as melhores atividades físicas, que estejam de acordo com a sua preferência, levando em conta disponibilidade de horário, custo, região (os locais mais indicados, como parques e praças) e tipo de exercício. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Começamos a marcar videoconferências com os grupos e disponibilizamos nosso número de *WhatsApp* para conversar de forma mais individualizada, na perspectiva de fazer uma orientação mais específica sobre a proposta. Dessa forma, perguntamos aos estudantes se seria possível realizar um protótipo dos aplicativos para dar continuidade aos projetos. Mais uma vez, todos e todas realizaram a atividade e iniciaram a organização dos seus trabalhos, utilizando os conhecimentos da Informática e da Educação Física.

Para exemplificar a proposta desenvolvida pelos estudantes, mostraremos algumas “telas” dos aplicativos dos projetos intitulados *Varzeando*, *Match Activities* e *Loca Fit*. Infelizmente, por conta do espaço deste texto, apenas essas três propostas serão apresentadas,

mas reforçamos que todos os protótipos, que ainda estão sendo realizados no momento em que escrevemos essa experiência, ficaram muito interessantes.

Figura 5 – Varzeando



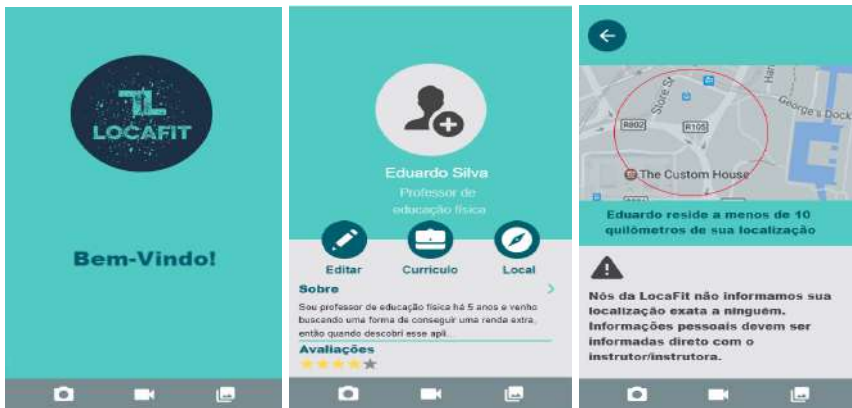
Fonte: Produzido pelos estudantes do curso de Informática integrado ao Ensino Médio.

Figura 6 – Match Activities



Fonte: Produzido pelos estudantes do curso de Informática integrado ao Ensino Médio.

**Figura 7** – Loca Fit



Fonte: Produzido pelos estudantes do curso de Informática integrado ao Ensino Médio.

Ao produzir o aplicativo sobre o Futebol de Várzea, os estudantes estão pesquisando sobre os poucos espaços existentes para que as pessoas continuem vivenciando os gestos dessa prática corporal em São Paulo. Por conta da especulação imobiliária, muitos campos de Futebol foram substituídos por prédios, acarretando um apagamento da história dessa manifestação cultural na cidade. Nessa perspectiva, a ideia do grupo foi criar um aplicativo que mostre os clubes de várzea, a história de seus atletas e onde ainda podem ser encontrados campeonatos dessa modalidade esportiva.

O aplicativo *Match Activities* possui uma proposta voltada para a orientação da população sobre a realização de musculação, alongamentos e yoga. Ao construir o protótipo, o grupo de estudantes realizou uma longa pesquisa sobre essas práticas corporais e organizou o seu trabalho mostrando como realizar alguns exercícios, quais músculos são ativados e onde encontrar espaços públicos e privados que oferecem essas atividades com profissionais especializados.

A proposta do Loca Fit é criar uma plataforma com diferentes professores de Educação Física que podem ser encontrados pela população, de acordo com a sua especialidade e o interesse do público. Esse projeto foi o único que não priorizou destacar informações sobre as práticas corporais no aplicativo. Todavia, para efetivar a proposta, os integrantes do grupo estão estudando a possibilidade de tornar o aplicativo um espaço para encontrar docentes que ensinem danças, lutas, esportes e ginásticas pouco tradicionais.

Ao dialogar com os jovens, percebemos que eles não aprendem nas disciplinas do curso de Informática a finalizar um aplicativo, obtendo conhecimentos apenas para efetivar o seu protótipo. Por conta disso, o projeto vai se encerrar no 2º semestre de 2020, com todos os grupos finalizando a sua proposta nesse formato. Caso algum estudante queira finalizar o aplicativo, iremos desenvolver um projeto de ensino para viabilizar tal atividade.

Como não existe a perspectiva de retorno das atividades presenciais com todos os estudantes na sala de aula nesse ano letivo, vamos finalizar essa experiência político-pedagógica solicitando que os estudantes gravem um vídeo explicando os seus aplicativos. Nessa apresentação, será necessário mostrar os conhecimentos pesquisados da área de Educação Física para efetivar a proposta e quais programas da área de Informática foram usados para criar o protótipo. Nesse momento, estamos dialogando com um professor da área de formação profissional para que possamos realizar, em conjunto, a finalização desses projetos ao final de 2020.

Destacamos que a intenção de relatar essa experiência foi fomentar um debate sobre a efetivação da prática político-pedagógica dos professores e professoras de Educação Física que lecionam nos institutos federais. Embora muitas publicações científicas relatem projetos educativos com a tematização dos esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras no Ensino Médio integrado, evidenciando uma formação crítica e reflexiva dos estudantes sobre todos os aspectos que envolvem as práticas corporais (ALENCAR FILHO, 2018; DINIZ, 2018; TAVARES, 2018; VIEIRA; FREIRE; RODRIGUES, 2018; CORSINO, 2019; NOZAKI; PASCOM; BRANT, 2019), nenhuma delas possibilitou a integração curricular da Educação Física com a área de formação técnica dos jovens, colocando em evidência o trabalho como um princípio educativo que faz parte da essência da educação profissional de nível médio.

Porventura, com projetos educativos organizados com essa perspectiva, a Educação Física pode ser um componente curricular que dialoga, de forma efetiva, com uma formação politécnica para a juventude, superando a dualidade histórica da educação que separa a formação profissional e técnica da Educação Básica e, em consequência, no plano epistemológico, as dimensões gerais, específicas, técnicas, políticas e culturais da formação humana (FRIGOTTO, 2018).

## Considerações finais

Esse capítulo apresentou duas práticas político-pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio do IFSP. Com o texto apresentado, foi possível identificar como nós problematizamos aspectos relacionados à saúde com os estudantes e também como planejamos projetos que efetivaram a integração curricular em cursos de educação profissional de nível médio, na sua modalidade integrada.

As duas experiências educativas foram promovidas visando a formação crítica e reflexiva dos estudantes nesse ciclo de escolarização, ainda que em um contexto de exceção e de isolamento motivado pela pandemia do coronavírus. Essa realidade provocou em nós, docentes do IFSP, a necessidade de utilizar as ferramentas digitais e tecnológicas de forma a oportunizar uma educação a distância para além do tecnicismo ou da formação aligeirada. Ao invés disso, procuramos garantir aos discentes sob nossa responsabilidade, uma educação que conscientiza, emancipa e, principalmente, que seja humanizadora.

Em diálogo com Hooks (2019), defendemos que o educador e a educadora democráticos procuram visualizar a formação humana como parte da experiência do mundo real, buscando engajamento nas demandas contemporâneas. Nesse momento de agendas provisórias, inconstantes e nem sempre consequentes, é preciso efetivar um processo educativo dialógico, que não reforce as estruturas de dominação (raça, gênero, religião e geração), mas que se comprometa com a justiça e equidade social.

Os professores e as professoras de Educação Física que lecionam no Ensino Médio podem, a partir das experiências que realizam com os seus estudantes, formular práticas político-pedagógicas que sejam significativas, possibilitando a formação do pensamento crítico dos jovens sobre todos os aspectos que se relacionam com as práticas corporais.



## Referências

- ALENCAR FILHO, Antônio. A cultura corporal afro e afro-brasileira como identidade cultural: no Instituto Federal do Pará – *campus Tucuruí*. In: SARMENTO, Maria do Perpétuo Socorro. **Experiências de intervenção pedagógica na Educação Física Escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 17-38.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, dez. 2012.
- CARVALHO, Tales de. *et al.* Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 2, n. 4, out./dez. 1996.
- CARVALHO, Yara Maria. **O “mito” da atividade física e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- CORSINO, Luciano Nascimento. “Sor, qual é a diferença entre um jogo e uma brincadeira? Problematizando o jogo com jovens estudantes do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano V, v. 2, 2019, p. 96-109.
- DINIZ, Irla Karla dos Santos. Dança nas aulas de Educação Física: dando voz ao corpo no IFSP – Capivari. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba: CRV, 2018, p. 133-146.
- FERREIRA, Maycon Junior *et al.* Vida fisicamente ativa como medida de enfrentamento ao COVID-19. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, 2020; [online]. ahead print. DOI: <https://doi.org/10.36660/abc.20200235>. Acesso em:
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, Ensino Médio Integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018, p. 41-62.
- \_\_\_\_\_.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, Ano 3, n. 3, 2005, p. 1-26.



HOOKS, Bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 199-207.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional IFSP 2019-2023**. São Paulo: Pró-Reitoria de Ensino, 2018. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg#pdfviewer>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!** Curitiba: CRV, 2020.

NOZAKI, Joice Mayumi; PASCOS, Graziela; BRANT, Tuffly Felipe. A resignificação da Educação Física Escolar no Ensino Médio Técnico-Integrado. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Ano V, v. 2, 2019, p. 128-145.

OLIVEIRA, Victor José Machado; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. Educação para a saúde na Educação Física escolar: uma questão pedagógica. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 5, n. 2, 2014, p. 68-79.

SIQUEIRA, Ana Clara de Souza; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio: a perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de São Paulo. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 2, 2019, p. 1-12.

TAVARES, Marie Luce. Se ela dança, eu... e quem mais dança? – a Dança como conteúdo da Educação Física e o convite à discussão de gênero. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio**: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018, p. 213-230.

VIEIRA, Pollyane Barros Albuquerque; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. Folguedos juninos: o ensino da Dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, 2018, p. 248-257.

# Jogos, brinquedos e brincadeiras: conteúdos da cultura corporal de movimento no contexto do Ensino Médio integrado do IFMS

Catia Silvana da Costa

Os jogos, brinquedos e as brincadeiras compõem a cultura corporal de movimento (CCM) e são, portanto, conteúdos da Educação Física escolar. Com base nessa temática, o objetivo deste capítulo consiste em relatar uma experiência desenvolvida no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* Jardim, na disciplina Educação Física 1, com estudantes do Ensino Médio Integrado em Edificações e Informática no 1º semestre de 2020.

De acordo com os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), a ementa da disciplina Educação Física 1 – unidade curricular presente nos Cursos Técnicos Integrados em Edificações e Informática – propõe-se, dentre outros assuntos, a história da CCM e o desenvolvimento da Educação Física brasileira (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, 2019b).

Pich (2008) apresenta a CCM como um conceito de ampla concordância na Educação Física e como parâmetro para o reconhecimento do objeto de estudo da área. Com base nesse conceito, entende-se o rompimento da área com os pontos de vista biologicista e mecanicista referentes ao corpo/movimento para a representação da dimensão histórica, social e cultural do corpo/movimento.

Em face desse cenário, Betti e Zulliani (2002) afirmam que a responsabilidade da Educação Física consiste na formação do indivíduo cujas qualidades sejam necessárias para um posicionamento crítico perante a CCM e seus novos formatos:

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, repro-

duzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 74-75).

Certamente o desenvolvimento dessas capacidades, dentre outras, compõe um processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física escolar que, em médio e longo prazo, pode contribuir para a descoberta, pelo estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (em Edificações e Informática), de razões e significados nas manifestações corporais.

Considerando essas reflexões, a experiência relatada neste capítulo possibilita o conhecimento de jogos, brinquedos e brincadeiras como manifestações da CCM que podem ampliar/ressignificar os conhecimentos dos estudantes. Essas manifestações, por serem culturais, são essencialmente corporais, podendo, ainda, ser de outra natureza.

No artigo intitulado “Conhecimento e especificidade da Educação Física escolar”, Resende e Soares (1996, p. 58) recuperam a trajetória da área, com foco nas denúncias explicitadas, na década de 1970, por um grupo de intelectuais ligados à Educação Física e às Ciências Humanas a respeito da possibilidade de existência de relações entre o sistema de ideias dominante e as compreensões manifestadas pela área até o momento. Ao mencionarem o início da difusão do conceito de “cultura corporal”, afirmam que o uso desse conceito pode não ser tão apropriado, uma vez que “[...] é difícil imaginar uma atividade humana que não seja culturalmente produzida pelo homem, assim como é difícil imaginar uma atividade cultural manifesta que não seja corporal”. Corroborando os autores, o conceito de CCM apresentado neste capítulo não implica em um entendimento fragmentado do indivíduo, uma vez que “[...]”

O sentido do termo corporal, na perspectiva apresentada, é de unidade/totalidade, na medida em que as produções intelectuais ou cognoscitivas são materializadas e difundidas corporalmente” (RESENDE; SOARES, 1996, p. 58).

Uma das intenções já apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio consiste em “Aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica,

educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos [...]” (BRASIL, 2000, p. 33). Conforme Marcassa (2008), o lúdico se relaciona com esses conteúdos, com atributos espontâneos, criativos, alegres, prazerosos, divertidos, de imaginação, bem como está relacionado ao corpo, ao movimento e às ações realizadas com o corpo.

Resende e Soares (1996), ao refletirem a respeito do processo histórico e dos conteúdos que devem ser tratados pedagogicamente pela área, afirmam que o esporte constitui a cultura corporal, cujo tratamento não deve se circunscrever ao rendimento, mas à ludicidade e possibilidades sociais e comunicativas. A subordinação da área ao esporte, com base em uma tradução de caráter institucional, segundo os autores,

[...] pode empobrecer o surgimento de novas possibilidades, de novos jogos, novas brincadeiras. Nossos alunos precisam saber que cada esporte surgiu de formas rudimentares de jogos e brincadeiras e, que no decorrer do tempo, sofrem modificações por vários motivos, até ganhar significativa popularidade e ser institucionalizado como prática regulamentada e arbitrada [...] (RESENDE; SOARES, 1996, p. 54).

Em conformidade com os autores e com base em uma compreensão de Educação Física constituída de conteúdos diversificados, a experiência relatada neste capítulo resgata os jogos, brinquedos e as brincadeiras vivenciados nas infâncias/adolescências dos familiares dos estudantes como elementos de suas realidades. Esses elementos integram os objetos jogos, brinquedos e brincadeiras, os quais se configuram como manifestações da CCM e, por conseguinte, conteúdos da Educação Física.

## **Relato da experiência**

A experiência relatada neste capítulo se inicia com a proposição e o desenvolvimento de jogos, brinquedos e brincadeiras como um dos blocos de conteúdos replanejados no formato de Atividades Não Presenciais (ANP) no 1º semestre de 2020. Os jogos, brinquedos e as brincadeiras compõem a disciplina Educação Física 1 para estudan-

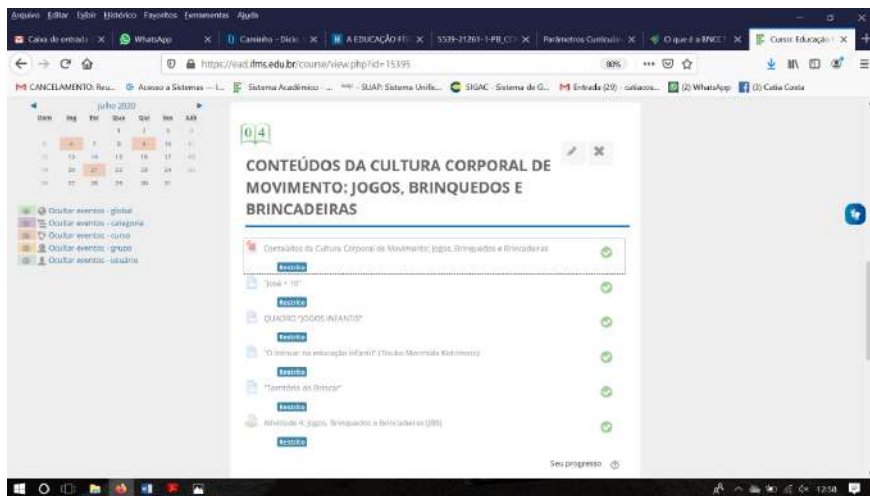
tes do Ensino Médio Integrado em Edificações e Informática e foram propostos e desenvolvidos via Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem<sup>54</sup> (AVEA).

A alusão, no tópico anterior, à diversificação de conteúdos na Educação Física e aos jogos, brinquedos e às brincadeiras como elementos das realidades dos familiares dos estudantes considera, com base em Rosengardt (2008, p. 96), que “A fonte para a construção dos conteúdos pode ser variada. No caso da Educação Física trata-se das manifestações da cultura corporal [...]”.

O replanejamento e a adoção das ANP foram necessários em virtude da decisão da reitoria de suspensão das atividades presenciais em meados de março de 2020, com base na recomendação da Comissão de Organização de Campanhas para Conscientização dos Riscos e Medidas de Prevenção ao Coronavírus (Covid-19) do IFMS.

Como conteúdo do Bloco 4, os jogos, brinquedos e as brincadeiras foram configurados no ambiente com base em *slides*, vídeos e propostas de atividade mediante os recursos arquivo, página e tarefa. Os *slides*, a imagem e os vídeos se configuraram como material de estudo, conforme elucida a figura 1.

**Figura 1** – Conteúdo do Bloco 4 no formato de ANP



Fonte: Arquivo da professora autora.

54 Disponível em: <https://ead.ifms.edu.br/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

A elaboração do material de estudo se fundamentou nos seguintes assuntos: conceito de infância (KISHIMOTO, 1996); conceito de jogo (HUIZINGA, 2007), origem, definição, características; diferença entre jogo, brinquedo e brincadeira (KISHIMOTO, 1996); dificuldades na definição de jogo (KISHIMOTO, 1996); imagem do quadro intitulado *Jogos infantis*<sup>55</sup>, de Pieter Brueghel, possivelmente pintado em 1560 e contendo 84 atividades lúdicas, o qual também foi disponibilizado por meio do recurso página no ambiente. Os vídeos *José + 10*<sup>56</sup>, *O brincar na educação infantil*<sup>57</sup> (entrevista, na íntegra, com Tizuko Morchida Kishimoto, gravada em 2010) e o trailer<sup>58</sup> oficial do filme *Território do brincar* foram disponibilizados no ambiente no intuito de ampliar os conceitos estudados.

A atividade proposta consistiu no resgate de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância/adolescência de um familiar do estudante por meio da Atividade 4 (figura 2), disponibilizada no ambiente no formato Tarefa, com base nas seguintes orientações: 1. Grave um vídeo, de 2 minutos, no máximo, com um familiar (tem que ser uma pessoa que mora com você e, de preferência, que seja a mais velha da casa); 2. Inicie o vídeo se apresentando e apresentando o(a) familiar; em seguida, convide a pessoa para relatar a respeito de jogos, brinquedos e brincadeiras de sua infância/adolescência; finalize agradecendo o relato. 3. Envie o vídeo via e-mail; 4. Atente-se para o prazo de realização desta atividade (individual).

---

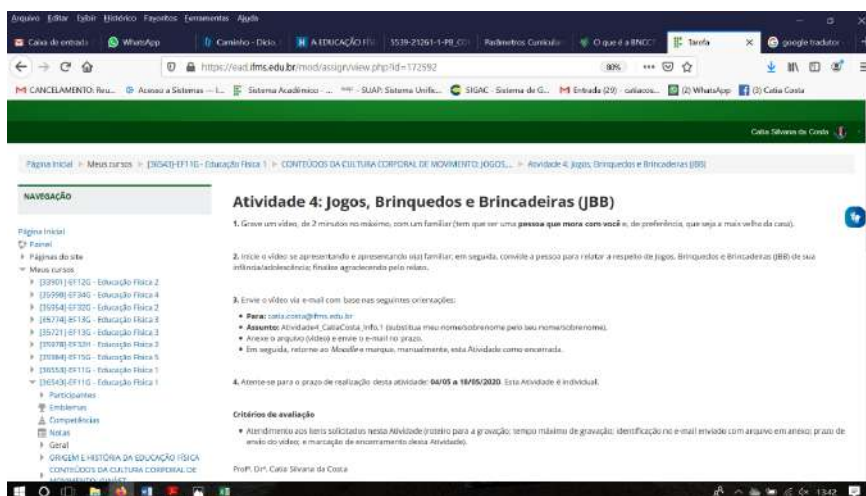
55 Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games/CQEeZWQPOI2Yjg?hl=pt-BR> Acesso em: 14 jul. 2020.

56 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=a6pl84umVdE&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=a6pl84umVdE&feature=emb_logo). Acesso em: 14 jul. 2020.

57 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU&feature=emb_logo). Acesso em: 14 jul. 2020.

58 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=5&v=u2fGhHGVzDE&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=u2fGhHGVzDE&feature=emb_logo). Acesso em: 14 jul. 2020.

Figura 2 – Descrição da Atividade 4



Fonte: Arquivo da professora autora.

Os critérios de avaliação também foram disponibilizados no ambiente, a saber: atendimento aos itens solicitados na atividade (roteiro para a gravação; tempo máximo de gravação; identificação no *e-mail* enviado com arquivo em anexo; prazo de envio do vídeo; e marcação de encerramento da atividade).

Para a leitura do material de estudo, a apreciação da imagem e dos vídeos e realização da atividade, os estudantes foram atendidos em dias/horários de Permanência (PE) e de acordo com suas necessidades (via *e-mail*, *Hangout*, *WhatsApp* e *Moodle*), com avaliação dos materiais produzidos e, quando necessário, com devolutivas para revisão, entre outras ações.

No Ensino Médio, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorre uma intensificação do conhecimento dos jovens a respeito de seus interesses, suas emoções, suas competências intelectivas e comunicativas, bem como há uma ampliação e um aprofundamento de suas ligações socioafetivas e reflexões/questions com base em suas preferências de vida e trabalho (BRASIL, 2017). Assim, os estudantes do Ensino Médio vivem “juventudes” caracterizadas por múltiplos contextos sociais e culturais (BRASIL, 2017).

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos (BRASIL, 2017, p. 481).

Na intenção de mobilizar os estudantes na qualidade de autores dos vídeos produzidos e, por conseguinte, garantir a participação de todos flexibilizando a proposta, as seguintes adaptações foram feitas: relatar a entrevista por meio da linguagem escrita no caso de impossibilidade de gravação de vídeo (por não permissão/disponibilidade dos familiares e/ou por ausência de aparelho celular para gravar); relatar a entrevista realizada com familiar sem a presença do familiar entrevistado no momento da gravação do vídeo (por não permissão/disponibilidade dos familiares); realizar o relato da própria infância do estudante no caso de familiares indisponíveis e/ou ausentes. Os dados coletados com base nessa última adaptação não compõem este texto em razão da natureza da atividade proposta – resgate de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância/adolescência de um familiar do estudante. É importante mencionar que apenas uma estudante realizou a atividade neste formato.

As turmas dos Cursos Técnicos Integrados em Edificações e Informática que cursaram Educação Física 1 no 1º semestre de 2020 possuem, respectivamente: 37 estudantes frequentes (desses, 26 realizaram a atividade, sendo um relato da própria infância do estudante e um relato de entrevista sem a presença do familiar entrevistado – ambos os relatos foram realizados por meio do recurso vídeo); 37 estudantes frequentes (desses, 28 realizaram a atividade, sendo três entrevistas relatadas por meio da linguagem escrita e duas entrevistas realizadas com dois familiares concomitantemente).



Dos vídeos produzidos e enviados, conforme pode-se observar no quadro 1, os familiares entrevistados com maior índice de participação foram as mães dos estudantes.

**Quadro 1** – Familiares entrevistados pelos estudantes

| Familiares | Curso Técnico Integrado em Edificações | Curso Técnico Integrado em Informática |
|------------|--|--|
| Mães       | 12                                     | 17                                     |
| Pais       | 5                                      | 7                                      |
| Avós       | 4                                      | 2                                      |
| Tios(as)   | 2                                      | 3                                      |
| Padrasto   | 1                                      | 0                                      |
| Cunhado    | 0                                      | 1                                      |

Fonte: Arquivo da Professora autora.

Os jogos, brinquedos e as brincadeiras narradas compõem o quadro 2, sendo possível observar que o relato de alguns jogos, brinquedos e algumas brincadeiras foram recorrentes em ambos os cursos como, por exemplo: Queimada ou Bola Queimada; Taco, *Bets* ou Bete-ombro; Rouba Bandeira ou Bandeirinha; Cabra-cega ou Cobra-cega; Esconde-esconde ou Pique-esconde; Pega-pega; Polícia e Ladrão; Jogos de Cartas (Baralho); Jogos de Tabuleiro (Damas, Dominó); Futebol; Voleibol; Basquetebol; Handebol; Corridas; jogos e brincadeiras em rios; brincadeiras de faz-de-conta; brincadeiras e cantigas de roda; Corre-cutia; Amarelinha; Passar-anel; Pular Corda; Pular Elástico; bola de meia; bonecas; casinhas; carrinhos; fazendinhas; animaizinhos; bolita ou bolinha de gude; pandorga ou pipa; pião; estilingue; peteca; bicicleta.

**Quadro 2 – Jogos, brinquedos e brincadeiras relatados pelos familiares dos estudantes**

|                                  | Curso Técnico Integrado em Edificações  | Curso Técnico Integrado em Informática  |
|----------------------------------|---|---|
| Jogos, brinquedos e brincadeiras | Queimada; bolademeia; Teatro; boneca, boneca com palhas de milho; brincadeiras de faz-de-conta (casinha, fazer comidinhas e roupinhas); fazendinha, boizinhos, caminhão de bois; carrinho, carrinho de lata (com lata de óleo e arame para sair puxando); animaizinhos com raízes, frutas e palitos; Telefone sem Fio (com lata ou caixinha de fósforo); fazer estradinhas; brincar na areia; Amarelinha; Pular Corda; Pular Elástico; Taco ou <i>Bets</i> ; Adivinhações; Passar-anel; Torito; Esconde-esconde; Pega-pegas; Futebol; bolita ou bolinha de gude; Ciranda-cirandinha; Cabra-cega; O Mestre Mandou; brincadeiras e cantigas de roda; Voleibol; Pingue-pongue; ioiô; bodoque (arco e flecha); Basquetebol; atividades com música; pipa (feita com taquara e linha retirada de saco de cebola); pião (feito com material retirado de pé de goiaba); estilingue (Tiro ao Alvo); figurinhas (para colecionar); Corridas; Mãe-da-rua; Elefantinho Colorido; carrinho de rolimã; bicicleta; patins; Rouba-bandeira; Jogos de Cartas (baralho); Jogos de Tabuleiro (Xadrez, Damas, Dominó); Handebol; Peteca; Rouba-lata; Alerta; Jogos e brincadeiras em rios; Polícia e Ladrão; Corre-cutia. | <i>Bets</i> (competições com prêmios) ou Bete-ombro; Queimada; boneca, boneca com sabugo de milho, boneca de pano; brincadeiras de faz-de-conta (de casinha, de mãe, de comadre, fazer comidas, de escolinha e coleções de cozinha - com panelinhas, pratos e artigos referentes a cozinhas); fazendinha (currais com ossos de animais); caminhão; Ciranda-cirandinha; Corre-cutia; Pega-pegas; Esconde-esconde (Balança-caixão) ou Pique-esconde; Voleibol, Voleibol de Rua (sem rede); Bicicleta; Morto-vivo; Amarelinha (desenhada no chão); brincadeiras e cantigas de roda; Passar-anel; carrinhos, carrinhos com sabugo de milho, de lata, de rolimã; Futebol, Futebol na Rua (gols demarcados com latas de óleo ou chinelos), Futebol Dois a Dois; bolinhas de gude; corridas, corridas com cavalos; Pular Corda; soldadinhos (com ossos de perna da vaca); bambolê; Pular Elástico; pipa ou pandorga (uma espécie de pipa feita de sacos de arroz ou de açúcar); Basquetebol; Cobra-cega; Bandeirinha; peteca (com penas, meias); Jogos de Tabuleiro (Damas, Dominó); Jogos de Cartas (baralho); animaizinhos (com frutas e palitos); Polícia e Ladrão; pião (de madeira); subir em árvores; brincadeiras com animais domésticos; bola de meia; Handebol; Stop; Bola Queimada; brinquedos (ossos, pedaços de madeira, pneu, latas); jogos e brincadeiras com bola; bolita ou bolinha de gude; Cola-pau; Bem-te-vi Caiu no Poço; jogos e brincadeiras em rios; Bandeirinha; Futsal; Cola-cola; guerra de mamona; estilingue; carrinho de rolimã (feitos de madeiras, cordas e rodinhas improvisadas); Esconde a Bola; caça aos vagalumes; criação de brincadeiras; Recitar poesias; Gincanas (conhecimentos gerais, torta na cara); Bobinho; Pega Vareta; Mini Cine; Pé de Lata (com latas e barbantes ou cordas amarradas nas latas). |

Fonte: Arquivo da professora autora.

Os elementos presentes nas narrativas dos familiares entrevistados se referem às interações provenientes dos jogos, brinquedos e das brincadeiras vivenciados, às particularidades dos lugares onde moravam em suas infâncias/adolescências, à realização dos jogos, brinquedos e das brincadeiras nos quintais e nas proximidades de suas casas (a maioria localizada em cidades pequenas, sítios ou fazendas), nas ruas com familiares ou pessoas da própria comunidade nos horários permitidos pelos pais, bem como à invenção de brincadeiras e à confecção dos próprios brinquedos em razão das condições materiais de vida (ausência de energia elétrica; falta de *Internet*; inexistência de tecnologias – celulares, tabletes, computadores – o que restringia, por exemplo, a vivência de jogos, brinquedos e brincadeiras no período noturno; escassez de brinquedos).

Organizadas em unidades temáticas na BNCC (BRASIL, 2017) e sem anseios de generalizações, as brincadeiras e os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura representam as manifestações da CCM que devem ser utilizadas como assuntos nas aulas de Educação Física ao longo da Educação Básica. Dentre esses assuntos, a unidade “brincadeiras e jogos”

[...] explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2017, p. 214).

Os entrevistados afirmaram que gostavam dos jogos, brinquedos e das brincadeiras por eles citados/explicados, uma vez que essas manifestações favoreciam a participação de todos, marcaram suas infâncias/adolescências e se caracterizaram, em suas épocas, como as únicas formas de diversão. Além desses elementos, a realização desse

resgate os fez relembrar hábitos familiares como, por exemplo, as reuniões após os jantares para ouvir músicas sertanejas e notícias na rádio.

Como manifestações da CCM, os conteúdos constituem, segundo Darido (2008, p. 98), “[...] a base objetiva da instrução [...]” e incluem “[...] conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes”. Os conteúdos jogos, brinquedos e brincadeiras relatados pelos familiares englobaram: acontecimentos de suas vidas (locais e condições de moradia); regras familiares; modos de jogar/brincar e de construir brinquedos e criar brincadeiras; ações frequentes voltadas ao lazer e ao convívio social; preceitos morais e/ou sociais transmitidos no contexto da família e da comunidade; opiniões ou crenças a respeito do jogar e do brincar de suas épocas, como a ênfase na “participação de todos”; e modos de agir/conviver no contexto de suas infâncias/adolescências.

Ao rememorarem o passado, os familiares entrevistados o fizeram com disposição e gosto, expressaram saudosismo, e teceram comparações com os dias atuais, a saber: mencionaram a inexistência e a não necessidade de recursos tecnológicos, sobretudo referindo-se ao uso excessivo do celular por crianças/adolescentes; alegaram a intensidade das brincadeiras de suas épocas em relação às atuais – afirmaram que os jogos, brinquedos e as brincadeiras vivenciados envolviam muita atividade física, com contato físico, que *“brincavam muito mais que as crianças de hoje”* e *“não apenas pelo celular como hoje”*; avaliaram o período rememorado por meio das expressões *“tivemos infância”*, *“tempo muito bom”*, *“infância maravilhosa”*, *“naquela época era muito mais divertido”*, *“infância feliz”*, *“infância saudável”* e *“brincadeiras sadias”* (ao citarem questões da violência atual e excesso de jogos no celular); falaram a respeito de hábitos familiares (dormir e acordar muito cedo), do ingresso tardio na escola, das condições rudimentares de vida; afirmaram que alguns jogos, brinquedos e algumas brincadeiras vivenciados em suas épocas não são mais observados e, tampouco, conhecidos por crianças/adolescentes de hoje; relataram a transposição de algumas aprendizagens (como cozinhar) para seus contextos de jogos, brinquedos e brincadeiras (brincar de cozinhar); mencionaram a variedade de jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados em suas infâncias/adolescências.

A disposição e o gosto observados nos relatos se refletiram nas entrevistas e, portanto, nos conteúdos dos vídeos, mediante características de espontaneidade e de alegria apresentadas pelos familiares, bem como a criatividade e a imaginação presentes na descrição dos brinquedos e das brincadeiras resultantes de suas próprias produções. Os atributos supracitados se relacionam, segundo Marcassa (2008, p. 272), com o lúdico, defendido pela autora como:

[...] expressão da relação humana com a experiência cultural vivida, e mesmo que realizado de acordo com determinadas normas políticas e morais, regras sociais e educacionais, princípios éticos e condições materiais e concretas de existência, a sua manifestação em nosso meio, por todas as contradições identificadas, pode significar que as pessoas ainda são capazes de sonhar. E se sonham, lutam; se lutam, podem transformar (MARCASSA, 2008, p. 272).

Diante desse excerto, pode se afirmar que se o lúdico exprime a relação do indivíduo com sua própria experiência, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras igualmente podem representar essa relação.

De modo geral, os familiares entrevistados – mães, pais, avós, tios(as), padrasto, cunhado – apenas citaram os jogos, brinquedos e as brincadeiras vivenciados em suas infâncias/adolescências e, em algumas ocasiões, se detiveram em certas manifestações e as explicaram, bem como mencionaram as manifestações de maior preferência. Alguns estudantes, no intento de melhor conduzir a entrevista, interagem com seus familiares durante a gravação do vídeo, fazendo comentários a respeito de jogos, brinquedos e brincadeiras relatados que ainda são vivenciados nos dias atuais.

Segundo Resende *et al.* (1997, p. 28), uma das funções da escola consiste em “[...] selecionar os conteúdos clássicos universais e particulares necessários à formação do cidadão autônomo, crítico e criativo, para que este possa participar, intervir e comprometer-se com os rumos da sociedade”. Para os autores, a escola deve fazer essa seleção orientada por desígnios educacionais empenhados com a formação do indivíduo e para a cidadania. Em razão da inviabilidade de transmissão, pela escola, do universo de conhecimentos acumulados historicamente pela

humanidade, Resende *et al.* (1997, p. 28) mencionam os conteúdos clássicos, “[...] entendidos como aqueles que não perdem sua atualidade para participação, compreensão e interpretação do mundo universal e particular do trabalho e da prática social intencional”.

Assim, jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados nas infâncias/adolescências dos familiares dos estudantes e, também, nos dias de hoje, podem ser considerados clássicos em virtude de atravessarem o tempo, sendo considerados relevantes “[...] para introduzir na escola e ensinar aos alunos mediante um processo de recontextualização” (ROSENGARDT, 2008, p. 96).

Para Resende e Soares (1996, p. 54) os estudantes precisam conhecer o surgimento, a trajetória e as transformações sofridas pelas manifestações corporais (sobretudo o esporte), e “o ato educativo de brincar (no sentido criativo do jogo e do lúdico) não pode ser secundarizado”. Essas transformações também podem ser observadas nos jogos, brinquedos e nas brincadeiras narradas, cujos nomes e modos de jogar/brincar e/ou confeccionar o brinquedo diferem de acordo com a região, a época e, sobretudo, de acordo com quem relatou e vivenciou essas manifestações da CCM.

Motivada pela temática do início da docência em Educação Física, Costa (2014, p. 68) afirma que “apesar da supremacia do esporte em decorrência dos condicionantes históricos, as Danças, as Ginásticas, os Jogos e as Lutas também são partes dessa cultura de movimento, constituindo-se como conteúdos clássicos da Educação Física escolar”.

Os dados coletados nos vídeos produzidos pelos estudantes deram visibilidade aos jogos, brinquedos e às brincadeiras, promoveram a interação entre estudantes e familiares, favoreceram a troca de conhecimentos a respeito de manifestações da CCM entre indivíduos de diferentes épocas e lugares, bem como possibilitaram a construção de conhecimentos significativos com base em reflexões a respeito das próprias vivências corporais. As reflexões referentes às “[...] vivências também contribuem para a formação de sujeitos que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos” (BRASIL, 2017, p. 484).

O uso das linguagens escritas e verbais (registradas por meio do vídeo como recurso audiovisual) ampliaram as possibilidades de par-

ticipação dos estudantes. Além disso, o diálogo realizado na produção do vídeo deu voz aos estudantes e seus familiares. A respeito do Ensino Médio, da existência de “juventudes” (no plural) e de uma escola organizada para o acolhimento da diversidade, a BNCC considera que a organização dessa escola:

[...] garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2017, p. 463).

Documentos como, por exemplo, os PCN-EF para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio propõem o desenvolvimento da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT). A BNCC não faz uso da expressão LCT, mas igualmente propõe a perspectiva de linguagens e o tratamento pedagógico das manifestações da CCM (BRASIL, 2016, 2017).

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2017, p. 482).

Na perspectiva da linguagem corporal, objeto de conhecimento do componente curricular Educação Física, as possibilidades consistem na exploração do movimento e dos gestos nas manifestações da CCM em diversos contextos, com apreciações dos discursos e valores ligados a essas manifestações, bem como apreciações dos debates a respeito dos significados em jogo (BRASIL, 2017). “Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade

de argumentação” (BRASIL, 2017, p. 483), atributos que dialogam com os objetivos dos PPC dos Cursos Técnicos Integrados em Edificações e Informática (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, 2019b).

Ao se fundamentarem em um entendimento de formação que possibilite, na resolução das respectivas dificuldades, o exercício da profissão com responsabilidade, criticidade, criatividade e proatividade, os objetivos apresentados nos PPC desses cursos – os quais preservam similaridades – também consideram a importância da aprendizagem continuada e a flexibilidade que deve ser apresentada pelos estudantes em face da diversidade do contexto do trabalho, seja em Edificações ou em Informática (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, 2019b).

O mote deste relato também se fundamenta em uma pesquisa (COSTA; FERREIRA, 2011) cujo objetivo consistiu na análise de uma experiência de ensino que tematizou jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física escolar no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa análise resultou, sobretudo, na integração dos familiares no processo de ensino e de aprendizagem; no reconhecimento de diversos jogos, brinquedos e brincadeiras; na troca, entre as crianças, dos conteúdos pesquisados com seus familiares e vivenciados nas aulas; nas inter-relações entre as diferentes linguagens. Dentre outros valores, as crianças apresentaram o desenvolvimento de atitudes empáticas e autônomas, bem como traduziram e valorizaram elementos culturais provenientes do contexto familiar para a Educação Física escolar (COSTA; FERREIRA, 2011). Subsidiadas pela linguagem corporal, Costa e Monteiro (2019) também apresentaram inter-relações entre as diferentes linguagens como caminho para desenvolver a especificidade da Educação Física no contexto dos anos iniciais.

Corroborando Resende *et al.* (1997), Costa e Ferreira (2011) asseguraram que compete à escola o desenvolvimento de uma formação que atribua significado na relação do indivíduo com o mundo. Igualmente, com base em Costa e Ferreira (2011), pode-se confirmar a necessidade e a importância de se regatar e valer-se de elementos constituintes da CCM dos familiares dos estudantes, uma vez que esses elementos são provenientes da realidade estudantil.

Fanfani (2000), ao questionar a educação oferecida aos estudantes latino-americanos do Ensino Médio, declarou que nem sempre a



realidade dos estudantes esteve próxima da escola, cujos conteúdos se distanciavam dessa realidade. O autor já sublinhava a impossibilidade de separação entre “[...] o mundo da vida do mundo da escola” (FANFANI, 2000, p. 8). Dentre as várias características apresentadas pelo autor, uma escola adequada à vida, às expectativas e aos direitos dos jovens é “Uma instituição que não se limita a ensinar, mas que se propõe a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas” (p. 13). É uma “Uma instituição na qual os jovens aprendem a aprender com prazer [...] (p. 14).

O resgate dos elementos da realidade estudantil valoriza as manifestações da CCM relatadas pelos familiares, uma vez que situa essas manifestações no contexto da unidade curricular Educação Física dos Cursos Técnicos Integrados do IFMS. Igualmente, amplia as possibilidades de aprendizagens na área ao realizar aproximações entre o “mundo da escola” (conteúdos) e o “mundo da vida” (jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados pelos familiares). Essas aproximações contribuem para que as aprendizagens sejam consideradas significativas com base nas perspectivas dos estudantes.

A experiência relatada neste capítulo se fundamenta em um entendimento de que os jogos, brinquedos e as brincadeiras são conteúdos igualmente relevantes que compõem a CCM. Assim, esses conteúdos devem ser tratados pedagogicamente, nas aulas de Educação Física, ao longo da Educação Básica.

Em conformidade com os autores e com base em uma concepção de Educação Física constituída de conteúdos diversificados, este relato resgata as manifestações da CCM das infâncias/adolescências dos familiares dos estudantes. A natureza da proposta descrita neste texto contribui para uma “compreensão sobre o fazer” (corporal), com base na ampliação do tradicional “fazer pelo fazer” que tem caracterizado a área ao longo de sua trajetória. De acordo com Freire (1997, p. 27), “a tarefa fundamental da escola é promover o fazer juntamente com o compreender”.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), ao oferecerem “itinerários formativos” no currículo do Ensino Médio, as escolas necessitam ponderar, entre outras questões, a realidade na qual se inserem. Esses itinerários, estruturados mediante a oferta de disposições curriculares diversas, precisam assegurar “[...] a apropriação de procedimentos

cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...]” (BRASIL, 2017, p. 478). Igualmente, a experiência relatada neste texto favoreceu o protagonismo do estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do IFMS em seu próprio processo de ensino e de aprendizagem.

Durante a avaliação (após envio dos arquivos via *e-mail* e *WhatsApp* pelos estudantes, *download* e apreciação dos vídeos, devolutivas também via *e-mail* e AVEA e lançamentos das notas no Sistema Acadêmico<sup>59</sup>), os estudantes e seus familiares também foram consultados para autorização da publicação dos vídeos na página de *Facebook* “Quarta Cultural<sup>60</sup>”.

Considerando o cenário de pandemia e a importância de valorizar as produções dos estudantes e incentivar suas participações nas ANP, essa proposta foi feita à Direção Geral (DIRGE) do *campus* Jardim e aos estudantes a partir de meados de maio. Assim, as postagens de vídeos, autorizadas pelos estudantes e seus familiares, estão acontecendo às quartas-feiras desde o início de junho.

## Considerações finais

A descrição das ações que envolveram o desenvolvimento, em formato de ANP, da proposta relatada neste texto, bem como as reflexões (BETTI; ZULLIANI, 2002; DARIDO, 2008; FREIRE, 1997; RESENDE *et al.*, 1997; RESENDE; SOARES, 1996; ROSENGARDT, 2008), elucidam os jogos, brinquedos e as brincadeiras como componentes da CCM e conteúdos da Educação Física. Igualmente, pesquisas anteriores (COSTA; FERREIRA, 2011; COSTA, 2014) contribuíram para fundamentar o planejamento e o desenvolvimento da referida proposta.

O desenvolvimento desta proposta possibilitou uma maior aproximação entre os estudantes do Ensino Médio Integrado em Edificações e Informática e a unidade curricular Educação Física 1 durante os meses de maio e junho de 2020 e, sobretudo, entre os estudantes e seus familiares. Assim, pode-se afirmar, com base em Resende e Soares (1996) e nos PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), que essas

---

59 Disponível em: <https://academico.ifms.edu.br/administrativo/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

60 Disponível em: <https://www.facebook.com/Quarta-Cultural-do-campus-Jardim-2584308488307040/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

aproximações, bem como o aprofundamento dos conhecimentos a respeito de jogos, brinquedos e brincadeiras, se fundamentaram em ações lúdicas e educativas, configurando-se em possibilidades reais de interação, de comunicação e de aprendizagem.

Considerando o ingresso recente desses estudantes na instituição (fevereiro de 2020) e o pouco tempo de aulas e demais atividades presenciais (um mês, aproximadamente), esta proposta foi importante para estreitar as relações que, tampouco foram iniciadas, ficaram (e continuam) suspensas por tempo indeterminado.

Dentre tantos conteúdos trabalhados no formato de ANP com métodos diversificados no 1º semestre de 2020 no contexto da Educação Física do IFMS, a impossibilidade de realização de aulas e demais atividades presenciais não impediu a realização do resgate de jogos, brinquedos e brincadeiras das infâncias/adolescências dos familiares dos estudantes. Cabe afirmar que esta proposta não desconsidera a importância de se vivenciar corporalmente, em momento oportuno e com segurança, essas manifestações da CCM. Em meio às considerações da BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Física do Ensino Médio deve propor as manifestações da CCM ainda não vivenciadas pelos estudantes, juntamente com as possibilidades de reflexões a respeito dessas manifestações.

O resgate de elementos das realidades dos familiares dos estudantes por meio dos jogos, brinquedos e das brincadeiras e a observação, conforme indica Marcassa (2008), da relação do indivíduo com a sua própria experiência por meio do lúdico, contribuiu para que o conhecimento fosse construído com base no processo de mediação entre professora e estudantes.

Independentemente da base teórica e metodológica, da concepção de educação e de Educação Física, dos conteúdos selecionados ou, ainda, dos ambientes (presenciais ou virtuais) nos quais as propostas são desenvolvidas, faz-se importante que a atuação do professor considere o estudante no centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Esse processo, delineado com base na literatura e nas orientações presentes em documentos oficiais (PCN, BNCC, PPC), contribui, por meio das manifestações da CCM, para a formação do estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do IFMS. Uma

formação que, desenvolvida por meio de ANP, mantém a preocupação com a qualidade da aprendizagem e, sobretudo, com o bem-estar do estudante em contexto de pandemia.

Portanto, pode-se confirmar a relevância da experiência relatada neste capítulo e a viabilidade do tratamento pedagógico de jogos, brinquedos e brincadeiras como ANP mediante propostas dessa natureza.

## Referências

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ano 1, n. 1, 2002, p. 73-81. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. 2ª versão revista. Brasília: MEC, CONSED, UNIDIME, abr. 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Versão homologada. Brasília: MEC, CONSED, UNIDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao-final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

COSTA, Catia Silvana da. **Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física “de início de carreira”**: um estudo de caso. 2013. 276 f. Dissertação (Mestrado) – São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2693?show=full>. Acesso em: 25 jul. 2020.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, Lilian Aparecida. Os jogos, brinquedos e as brincadeiras tradicionais no ambiente escolar: contribuições da Educação Física. **VI EIDE - Encontro Ibero-americano de Educação**, Arara-

quara/Brasil, UNESP, FCL, PPGEE e Universidad de Alcalá de Henares/Espanha, 26 a 29 out. 2011.

\_\_\_\_\_.; MONTEIRO, Maria Iolanda. A Educação Física e as possíveis interdisciplinaridades nos anos iniciais do ensino fundamental. **Holos**, Ano 35, v. 6, e 5539, 2019, p. 1-20. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5539>. Acesso em: 14 jul. 2020.

DARIDO, Suraya. Conteúdos escolares. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 97-99. (Coleção Educação Física)

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. **Seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio”**. Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília: 7 a 9 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério)

HUIZINGA, Johan. 1872-1945. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCASSA, Luciana. Lúdico. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 269-273. (Coleção Educação Física)

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso Técnico Integrado em Informática. Jardim: IFMS, dez. 2019a. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/Resolucao0252017PPCTecnicoemInformticaJardim.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Pedagógico de Curso**. Técnico em Edificações. Jardim: IFMS, dez. 2019b. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/>

projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-edificacoes-jardim.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

PICH, Santiago. Cultura Corporal de Movimento. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 108-111. (Coleção Educação Física)

RESENDE, Helder Guerra de *et al.* Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói: EDUFF, v. 1, n. 1, 1997, p. 26-35.

\_\_\_\_\_.; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade da Educação Física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, 1996, p. 49-59.

ROSENGARDT, Rodolfo. Conteúdo. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 94-97. (Coleção Educação Física)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2ª ed. São Paulo: SE, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

## Sobre os autores

### **Ana Mariza Honorato da Silva**

Professora do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *campus* Paraíso. Licenciada em Pedagogia (FECIPAR/2007) e Educação Física (UNB/2013), especialista em Coordenação Pedagógica (UFT/2016), mestranda do programa em Educação Profissional e Tecnológica (PROFETP), *campus* Palmas do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Tocantins (IFTO), desenvolvendo pesquisa na área de Educação/Trabalho/Educação Física.

### **Ana Paula Vasconcelos da Silva**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT – *campus* Barra do Garças. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Especialização em Formação de Professores para o Ensino Superior pela Universidade Paulista – UNIP. Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

### **Anderson Augusto Ribeiro**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* Cuiabá – Bela Vista. Mestrado em Ensino pela Universidade de Cuiabá – UNIC, em Associação Ampla com o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT. Especialização em Gestão do Treinamento e Performance Desportiva pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE. Especialização em Proeja – Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

### **Arliene Stephanie Menezes Pereira**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Stephanie Menezes é mãe da Dandara, nascida na periferia e aprovada em concurso por cotas raciais. Atualmente titular da Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-Racial-CAD/PROEXT. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2019). Membro do grupo de pesquisa em Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-PEMO/UECE. Líder do grupo de pesquisa Corponexões: corpo, cultura e sociedade-IFCE.

### **Arnaldo Leitão**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS), nos cursos de Educação Física; graduado em Educação Física pela Unesp/Bauru. Mestre em Educação pela Unesp/Presidente Prudente. Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Foi coordenador do PIBID – subprojeto Ed. Física entre 2016 e 2018, e atual coordenador (2020). É cocoordenador do Grupo de Estudos de Professores de Educação Física – GEPROFEF – IFSULDEMINAS. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (Escolar) na FEF-Unicamp. Desenvolve pesquisas com foco de interesse nos temas: Educação Física Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, Educação Infantil, Pedagogia do Esporte, Corporeidade e Linguagem, Mídias, Epistemologia, Ética e Experiências Formativas na Educação em Valores.

### **Catia Silvana da Costa**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Estadual do Norte do Paraná), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de São Carlos) e Doutorado em Educação (Universidade Federal de São Carlos). É professora/pesquisadora do IFMS. Tem experiência na área de Educação e Educação Física Escolar, com pesquisa nos seguintes temas: formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior.

### **Daniel Teixeira Maldonado**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. cursou o Bacharelado, a Licenciatura, o Mestrado e o Doutorado em Educação Física na Universidade São Judas. Realizou o Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da USP. Tem como linha de pesquisa os seguintes temas: Educação Física Escolar; Currículo; Formação de Professores e Pesquisa Qualitativa.

### **Elias Martins**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Doutorando em Estudos de Cultura Contemporânea pela Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Mestrado Em Estudos de Cultura Contemporânea. UFMT. Especialista em Fundamentos da Educação, Didática e Docência do Ensino Superior pela UNIVAG; Especialista em Educação Física Escolar – Faculdades



Afirmativos. Especialização em Tecnologias na Educação pela PUC-RIO. Licenciatura Plena em Educação Física-FUNEC. Especialista em Acupuntura pela Associação Brasileira de Acupuntura-ABA. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física no Ensino Médio Profissionalizante – GEPEFEP e do Grupo de Estudos em Esportes, Cultura e Sociedade – GEPECS.

### **Elisangela Almeida Barbosa**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Doutoranda em Ciências pela Universidade de São Paulo – USP. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

### **Fabrcício Döring Martins**

Professor do Instituto Federal Farroupilha – IFFar – *campus* Santo Augusto. Doutorando em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Bacharelado e Licenciatura Plena em Educação Física (UNIJUÍ).

### **Giulia Schauffert Gastão**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Mestrado em Biociências pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Especialização em Exercício Físico Aplicado à Reabilitação Cardíaca e Grupos Especiais pela Universidade Gama Filho – UGF. Especialização em Anatomia Funcional pela Faculdade Unyleya. Graduação em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG.

### **Humberto Luis De Cesaro**

Professor do Instituto Federal Catarinense – IFC Luzerna. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT. Licenciatura Plena em Educação Física, Mestrado e Doutorado em Ciências do Movimento Humano, todos pela UFRGS.

### **João Paulo dos Santos Oliveira**

Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, *campus* Garanhuns. Licenciado em Educação Física (2013), especialista em Educação Física Escolar (2015) pela Escola Superior de

Educação Física, da Universidade de Pernambuco – ESEF/UPE, e mestre em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE-UEPB na linha de pesquisa ‘Prática Pedagógica e Formação Profissional’ (2017). Desde 2012 é membro do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte – ETHNÓS-ESEF/UPE, no qual concentra estudos a respeito da prática pedagógica em Educação Física Escolar.

### **Klertianny Teixeira do Carmo**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE *campus* Caucaia. Docente e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas-NEABI. Pesquisadora engajada na valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2017). Licenciada em Educação Física pelo Instituto de Educação Física e Esportes-UFC (2014). Membro do grupo de pesquisa Corponexões: corpo, cultura e sociedade-IFCE.

### **Larissa Beraldo Kawashima**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Especialização em Educação Física Escolar pela Centro Universitário Claretiano; Especialização em Pedagogia do Esporte Escolar pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru.

### **Luciano de Almeida**

Professor do Instituto Federal Farroupilha – IFFar, *campus* Santo Augusto. Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Bacharelado e Licenciatura Plena em Educação Física (UNIJUÍ).

### **Marcelo Gomes Alexandre**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Mestrado em Biociências pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Especialização em Saúde e Envelhecimento pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

### **Marcio Martins**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* Rondonópolis. Professor convidado IFMT Cuiabá, Curso de licenciatura em Educação Física e Professor visitante UFFS Laranjeiras do Sul, PR (Curso de formação; Teatro, palhaço de hospital, Karatê e Handebol). Doutorando em Psicologia, UNLP, Ar. Me. em Educação. Especialista em Psicopedagogia e Graduado em Educação Física, Psicologia e Filosofia (em andamento, 2020). Membro da Grupo de Pesquisa GEPEFEP/IFMT. Coordenador do Grupo de Estudos em Neuropsicologia e Psicanálise. Diretor de Teatro da Cia de Teatro de Rondonópolis, Cia TR. Idealizador-Coordenador do Palhaçários (Palhaços voluntários de hospitais). Psicólogo Voluntário na Casa do Bom Samaritano, Rondonópolis. Membro da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, SBNp, Diretoria Científica da CBKT (Confederação Brasileira de Karatê Tradicional) e Academia Rondonopolitana de Letras, ARL.

### **Marco Antonio Lima do Bonfim**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE *campus* Caucaia. É militante do Movimento Negro Unificado do Ceará. Pós-doutorando em Educação e Ensino (PNPD-CAPES/MAIE/UECE). Doutor (2016) e mestre (2011) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Letras Português/Literatura-UECE. Docente de Língua Portuguesa e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas-NEABI. Professor-pesquisador do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL-UECE) na linha de pesquisa Gênero, Raça e Identidades. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as-ABPN. Professor do Seminário Especializado de Estudos Afro-latino-americanos do Afro-Latin-American Research Institute at the Hutchins Center Harvard University.

### **Marcos Godoi**

Professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Professor da Rede Municipal de Educação de Cuiabá, atuando na Escola Municipal Madre Marta Cerutti. É licenciado em Educação Física (1999) e mestre em Estudos da Linguagem (2006) pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutor em Ciências da Educação (2017) pela Universidade de Montreal, Canadá.

### **Marcos Roberto So**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS – *campus* Muzambinho). Professor de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas – FEF-UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente-SP. Licenciado e bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru-SP.

### **Marina Kanthack Paccini Razzé**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atualmente leciona no Instituto Federal de São Paulo. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina no ano de 2005. Mestre em Atividade Física e Saúde pela Universidade Católica de Brasília no ano de 2007. Atua desde 2007 em cursos de Graduação e Pós-Graduação.

### **Mateus Camargo Pereira**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS – *campus* Muzambinho. Graduado em Educação Física pela Unicamp (2002), Mestre em Educação pela Unicamp (2006), Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela UNESP (2019). Foi coordenador do PIBID – subprojeto Ed. Física entre 2012 e 2016. É coordenador do Grupo de Estudos de Professores de Educação Física (GEPROFEF – IFSULDEMINAS). Atua com formação de professores de Ed. Física em disciplinas relacionadas aos fundamentos da Educação e às práticas pedagógicas.

### **Rafael José Triches Nunes**

Psicólogo da rede federal desde 2011 (IFMS/IFMT), atualmente no *campus* Barra do Garças. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Formação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Áreas de interesse: Psicologia; Psicanálise; Educação, Arte e Linguagem.

### **Renata Francisca Ferreira Lopes**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT – *campus* Barra do Garças desde 2013. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Áreas de atuação: Línguas estrangeiras orais e línguas de sinais; Leitura e formação do leitor; Internacionalização.

### **Rodrigo de Oliveira Gomes**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais *campus* Congonhas. Possui graduação em Educação Física. Doutor em Educação pela Universidade Nacional do Rosário/AR. Mestre em Estudos Interdisciplinares do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Especialista em Educação, Cultura e Lazer pela UFMG (2009). Estudioso das teorias sobre Currículo e Educação. Tem experiência nas áreas de planejamento, gestão e avaliação da Educação Física escolar. Ênfase nos estudos interdisciplinares sobre Lazer. Natação e Atividades Aquáticas. Esportes para pessoas com deficiência e Inclusão Escolar. Estudos históricos sobre Educação Física, lazer e sociedade.

### **Rogério Marques de Almeida**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* Cuiabá – Bela Vista. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Graduação em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

### **Ronnie Fonseca Barbosa**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *campus* São Vicente. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (2001), Especialização em Gestão do Treinamento e da Performance Desportiva pelo Instituto Cuiabano de Educação (2007). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2013). Atualmente é Professor no IFMT (Instituto Federal de Mato Grosso) no *campus* São Vicente. Atuou como Professor do Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG. Em 2013 fez parte do corpo docente da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP). Trabalhou como Professor efetivo na SEDUC (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso). Pesquisador do Grupo GEPECS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte Cultura e Sociedade. Membro do grupo GEPEFEP – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física no Ensino Médio Profissionalizante do IFMT e compõe o grupo da Rede CEDES no Estado de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Conhecimento sobre o Corpo, Jogos e Brincadeiras, Corporeidade

e Ludicidade, Ginástica Geral, Lutas, Futsal, Natação, Introdução à Educação Física e Formação de Professores.

**Tuffy Felipe Brant**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS – Muzambinho. Mestre em Psicologia pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP); Especialista em Ginástica Rítmica e Treinamento Desportivo (UNOPAR, UNIFOA). Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNIBH. Atualmente é coordenador do Grupo de Extensão e Pesquisa em Ginástica e Dança – GEPEGIND/IFSULDEMINAS – e membro-pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Arte e Movimento – GEPAM. Pesquisa na área de Educação Física com ênfase nos aspectos socioculturais e pedagógicos da Ginástica, Dança e Artes Corporais.



Apoio:

