

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

# **REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E ESPORTE**

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFCE

Dossiê Temático: A Educação Física nos Institutos Federais  
v. 4, n. 1  
Abril de 2021

REFISE	Limoeiro do Norte	v. 4	n. 1	Dossiê	p. 1 - 255	Abril - 2021
--------	-------------------	------	------	--------	------------	--------------

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI  
Departamento de Educação Física e Esporte - DEFE  
Cursos de Licenciatura em Educação Física do IFCE

Correspondências e solicitações de números avulsos deverão ser endereçados a:  
[All correspondences and claims for missing issues should be addressed to:]

IFCE Limoeiro do Norte

Rua Estevão Remígio de Freitas, 1145 - Monsenhor Otávio, Limoeiro do Norte - CE, 62930-000, Ceará, Brasil. Telefone: (85) 3401-2290. Endereço virtual: <https://intranet.limoeiro.ifce.edu.br/ojs>. E-mail: [refise@ifce.edu.br](mailto:refise@ifce.edu.br).

Publicação anual

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta publicação, desde que citada a fonte.

**Reitor**

José Wally Mendonça Menezes

**Pró-Reitor de Administração e Planejamento**

Reuber Saraiva de Santiago

**Pró-Reitor de Ensino**

Cristiane Borges Braga

**Pró-Reitora de Extensão**

Ana Cláudia Uchôa Araújo

**Pró-Reitor de Gestão de Pessoas**

Marcel Ribeiro Mendonça

**Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**

Joélia Marques de Carvalho

**Coordenadora de Publicações Científicas e Tecnológicas**

Micélia de Oliveira Silva

**Chefe de Departamento de Educação Física**

Clautistony Pereira do Carmo

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Rômmulo Celly Lima Siqueira (IFCE)

**Conselho editorial**

Prof. Dr. Arnaldo S. Pinheiro Leitao (IFSULDEMINAS)

Prof. Dr. Bráulio Nogueira de Oliveira (CMF)

Prof. Me. Cesar Augusto Sadalla Pinto (IFCE)

Prof. Dr. Rômmulo Celly Lima Siqueira (IFCE)

Profa. Dra. Samara Moura B. de Abreu (IFCE)

**Colaboradores Externos do Dossiê:**

Prof. Dr. Fernando Henrique Silva Carneiro (IFG)

Prof. Me. João Paulo dos Santos Oliveira (IFPE)

Prof. Dr. Luciano de Almeida (IFFarroupilha)

Profa. Dra. Raffaella Andressa dos Santos Araújo (IFMA)

**Consultores ad hoc**

Ma. Aline Lima Torres

Ma. Amanda Raquel Pessoa

Ma. Anne Emanuelle Pereira Nobre

Dr. Andre Accioly Nogueira Machado

Ma. Arliene Stephanie Menezes Pereira

Me. Cesar Augusto Sadalla Pinto

Dr. Cícero Luciano Alves Costa

Dra. Cristiane Sousa da Silva

Me. Daniel Pinto Gomes

Me. Emerson de Freitas Melo

Me. George Lacerda de Souza

Dr. Glauber Carvalho Nobre

Dr. Humberto Luis de Cesaro

Dr. Jairo Antônio da Paixão

Me. Juliana Moreira da Costa

Ma. Keila Michelly Canhina Sachimbombo

Dra. Larissa Beraldo Kawashima

Ma. Luciana de Sousa Santos

Me. Marcelo Alencar Leite

Dr. Mackson Luiz Fernandes da Costa

Dr. Marcos Roberto Godoi

Ma. Maria Ozirene Maia Vidal

Dra. Niágara Vieira Soares Cunha

Dr. Nilson Vieira Pinto

Dr. Rafael Guimarães Botelho

Dra. Raffaella Andressa dos Santos Araujo

Ma. Rebeca Signorelli Miguel

Ma. Thaidys da Conceicao Lima do Monte

Dr. Thiago Terra Borges

Ms. Valmir Arruda de Sousa Neto

Dr. Wellington Gomes Feitosa

Me. Welton Nogueira Godinho

Dr. Willian Lazaretti da Conceição

**Revisores de língua inglesa**

Ma. Karlucy Farias de Sousa

Ma. Sabrina Guedes Miranda Dantas

**Revisora de língua portuguesa**

Dr. Gilson Soares Cordeiro

Ma. Katyane Rocha Façanha Moreno

Ma. Nataly Pinho Chaves

Esp. Marcia Maria Fonteles Vasconcelos

**Capa**

Prof. Dr. Rômmulo Celly Lima Siqueira

**Secretaria editorial e diagramação**

Prof. Me. Cesar Augusto Sadalla Pinto

**Suporte técnico do sistema OJS**

Mário Jorge Limeira dos Santos

Revista em processo de indexação e qualificação pela CAPES

Publicação anual

Correspondências deverão ser endereçadas para:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI  
Departamento de Educação Física e Esporte - DEFE  
Cursos de Licenciatura em Educação Física do IFCE  
Rua Estevão Remígio, nº 1145, bairro Centro. CEP: 62930-000. Limoeiro do Norte-CE.  
Telefone: (85) 3401-2290. E-mail: [refise@ifce.edu.br](mailto:refise@ifce.edu.br)

---

R454 Revista de Educação Física, Saúde e Esporte: periódico de divulgação científica do IFCE / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. - v. 4, n. 1, Ano 4, (2021) - Dossiê temático - Limoeiro do Norte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2021. 255p. : il.

Anual  
V.4, n. 1. (2018)-  
Dossiê Temático: Abril 2021  
ISSN 2596-1012

1. Educação Física – Periódico. 2. Esporte – Periódico. 3. Educação Física – Formação Docente. 4. Educação Física Escolar. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. II. Título.

---

CDD 796.07

Ficha catalográfica elaborada por Francisco de Assis Silva de Araújo – CRB-3/1401

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial da revista ou do IFCE. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta publicação, desde que citada a fonte

# SUMÁRIO

FICHA TÉCNICA.....	1-5
--------------------	-----

## EDITORIAL

<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS IFS VIVE E INTÊ MESMO A ASA BRANCA SOBREVOOU</b> <i>Arnaldo Sifuentes Leitão.....</i>	6-8
---	-----

## ENSAIO

<b>OS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PERGUNTAS DE UM (SEMPRE) INQUIETO PROFESSOR</b> <i>Lino Castellani Filho.....</i>	9-19
---	------

## ARTIGOS ORIGINAIS

<b>REALIDADE E POSSIBILIDADES DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO: RUMO AO POLITECNISMO</b> <i>Petry Rocha Lordelo, Celi Nelza Zulke Taffarel .....</i>	20-37
---	-------

<b>A FORMAÇÃO PERMANENTE DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN-CNAT: AUTOESTUDO E REFLEXÕES COMPARTILHADAS</b> <i>Ewerton Leonardo da Silva Vieira, Alison Pereira Batista, Ivana Lucia da Silva, Luiz Sanches Neto, Luciana Venâncio.....</i>	38-54
--	-------

<b>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE NOS INSTITUTOS FEDERAIS</b> <i>Pamela Karina de Melo Gois, Rebecca Ruhama Gomes Barbosa, Fernanda Lira Braga Eloisa Maria Luiz Pereira.....</i>	55-67
---	-------

<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERSPECTIVA ACADÊMICA</b> <i>Marla Maria Moraes Moura, Amanda Raquel Rodrigues Pessoa, Thaliciane Adrianny Valença Dias.....</i>	68-84
---	-------

<b>OS FAZERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRECEPTORAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> <i>Cícero Bruno Moura de Souza, Richardson Dylsen de Souza Capistrano, Sávvia Maria da Paz Oliveira Lucena, Marla Maria Moraes Moura.....</i>	85-104
--	--------

<b>RELAÇÕES ENTRE ATITUDES ALIMENTARES, IMAGEM CORPORAL E ESTADO NUTRICIONAL DE ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b> <i>Luana Dantas Santiago, Luís Felipe Carvalho Gomes, Mateus Lucas da Silva, Víctor Borges Veras, Rômulo Celly Lima Siqueira, Cícero Luciano Alves Costa .....</i>	105-118
---	---------

<b>A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19</b>	
---	--

<i>Eder Marcio Araujo Sobrinho.....</i>	119-137
<b>JOGOS INTERNOS MULTICULTURAIS DO IFPA: PARA ALÉM DAS PRÁTICAS CORPORAIS COLONIZADAS</b>	
<i>Suellen Ferreira Barbosa.....</i>	138-152
<b>OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO NO IFG: UM OLHAR SOBRE OS PLANOS DE ENSINO</b>	
<i>Almir Zandoná Júnior, Willian Batista dos Santos, Néri Emílio Soares Júnior, Fernando Henrique Silva Carneiro, Guenther Carlos Feitosa de Almeida, Ana Júlia Rodrigues Carvalho, Danielle Batista de Moraes.....</i>	153-171
<b>PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM INSTITUTO FEDERAL: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA</b>	
<i>Juliano Daniel Boscatto, Suraya Cristina Darido.....</i>	172-189
<b>RELATOS DE EXPERIÊNCIAS</b>	
<b>CURSO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA - POSSIBILIDADES PRÁTICAS”: RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	
<i>Raffaelle Andressa dos Santos Araujo, Antônio Silva Andrade Cunha Filho, Braulio Nogueira de Oliveira, Mirelle Cutrim Penha Pestana, Hélon Mota Ferreira, Adriana Karlla Ferreira Moura.....</i>	190-206
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NO CÂMPUS SÃO PAULO DO IFSP EM TEMPOS DE PANDEMIA</b>	
<i>Biana Politto, Daniel Teixeira Maldonado.....</i>	207-224
<b>CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ESPORTE ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NO EXTREMO SUL DO BRASIL</b>	
<i>Gabriel Barros da Cunha, Gicele de Oliveira Karini da Cunha, Thiago Terra Borges.....</i>	225-240
<b>CONSTRUINDO PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE UMA METODOLOGIA ATIVA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	
<i>Fabiana Celente Montiel, Patrícia da Rosa Louzada da Silva, Mariângela da Rosa Afonso..</i>	241-255

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS IFS VIVE E INTÊ MESMO A ASA BRANCA SOBREVOOU

Arnaldo Sifuentes Leitão  
*Instituto Federal do Sul de Minas*  
*Membro do Conselho Editorial da Refise*

*Hoje longe muitas léguas*  
*Numa triste solidão*  
*Espero a chuva cair de novo*  
*Pra mim voltar, ir pro meu sertão*

(Asa Branca de Luiz Gonzaga)

Quando iniciamos as reuniões para organizar este dossiê temático, com o corpo editorial e colaboradores, o mundo parecia outro. Quando sentamos novamente para escrever este editorial estamos imersos em um dos momentos mais trágicos da pandemia da Covid-19 em nosso país. Assombro. Esgotamento. Cansaço. Isolamento. Distanciamento, são apenas algumas expressões/sintomas desses tempos moídos e de muitas incertezas. Parece que *Intê mesmo a Asa Branca*<sup>1</sup> bateu asas e voou... À espera da chuva cair de novo...

O que nos convocou para compor um dossiê temático sobre a Educação Física nos Institutos Federais?

Vamos voltar um bocadinho antes.

Nos saudosos idos de 2019, ao som dos ventos e no tatear envolto das areias de Natal/RN aconteceu o 21º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace). Neste ensejo um grupo de professores e professoras de Educação Física atuantes dos Institutos Federais buscavam compor um encontro<sup>2</sup> com a ideação de muitas pautas: currículo da Educação Física no ensino médio integrado; Base Nacional Comum Curricular e o ensino médio; propostas curriculares; o papel do esporte escolar nos IFs; Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior; estruturação/organização dos jogos em suas diferentes “fases” (interna, regional e nacional); análise dos processos de formulação e implementação de políticas para a formação docente em Educação Física; autonomia docente; processos de trabalho - PIT, RIT, carga horária e estratégias de mobilização em

<sup>1</sup> Referência a Asa Branca, nome de uma ave, que na canção de Luiz Gonzaga representa a fuga da seca no sertão.

<sup>2</sup> No dia 15 de setembro de 2019 ocorreu este encontro com espaço na programação denominado “Fórum de Educação Física dos Institutos Federais”. Memórias e registros desse encontro estão no <https://www.facebook.com/groups/238264960187907>.

relação às perspectivas autoritárias de “formação e profissionalidade”; movimentos sociopedagógicos em torno da pesquisa e extensão institucional. Assunções para uma rede de pesquisa através da integração de grupos de pesquisa; **fortalecimento das revistas institucionais**; possibilidade de desenvolvimento de projetos colaborativos. Comunicabilidade acerca de práticas exitosas na extensão em torno da participação comunitária nas mais diversas linhas e áreas temáticas; apresentação de uma proposta com potencial para se constituir em um espaço de diálogo constante e renovado para aproximação dos professores de Educação Física dos IFs.

Nesta tarde ensolarada criamos vínculos de potencialidade para enredar uma constituição de interações de existência e resistência da Educação Física nos Institutos Federais. Um dos dispositivos que refletimos foi da criação de um espaço de divulgação científica e de nossas experiências pedagógicas. Por volta de 75 docentes participaram deste encontro, que representou um número significativo em termos de regionalidade, tínhamos professores e professoras de várias regiões do país, assim como, dos aspectos mobilizadores para a formação de um “Fórum de Educação Física dos Institutos Federais” permanente, com a ideação de uma plataforma efetivamente colaborativa, que propiciasse uma interação constante entre os docentes dos IFs no Brasil.

Um esperançar ainda em construção...

E eis que chegamos ao enleiar deste dossiê temático. Com o objetivo de constituir uma ambiência de publicação dos trabalhos de excelência e resistência dos companheiros e companheiras de luta dos IFs por uma Educação Física de qualidade, no caminhar – especialmente neste momento de situações-limites que saltam aos olhos da nossa inexperiência democrática – de um querer-fazer emergir uma sociedade plural e democrática, como nos inspira Paulo Freire<sup>3</sup>, uma sociedade de autores que na busca da plenificação de uma consciência democrática promova profundas mudanças em nossa (re)existência.

Iniciamos esse dossiê com as problematizações pertinentes do professor Lino no seu ensaio “Os cursos de formação em Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: perguntas de um (sempre) inquieto professor”. Este sobrevoou com mergulhos certos: nos processos históricos e políticos de configuração da Educação Física nos IFs; na perspectiva pedagógica como eixo norteador da atuação docente nos IFs; da inserção dos IFs em regiões de vulnerabilidade social; das apropriações das concepções pedagógicas da área e políticas públicas pelos IFs; as especificidades dos IFs como

---

<sup>3</sup> No livro “Educação como Prática de Liberdade” de 1967.

componente curricular entre outras inquietações. Essas apreensões são convites para nós professores e professoras de Educação Física dos IFs em composição dialógica por um querer-fazer dos nossos saberes e fazeres.

O leitor ainda vai ter a oportunidade de se (en)cantar com outras temáticas neste dossiê: interface entre ensino superior e ensino médio integrado nos IF's; reformulações curriculares do ensino superior e do ensino médio integrado nos IFs; políticas institucionais de educação física, esporte e lazer nos IF's; a política dos Jogos dos IF's; Covid-19 e suas implicações na Educação Física nos IF's. Este convite buscou oportunizar um olhar cartográfico sobre o consistente trabalho que orienta as experiências de professores e professoras nos IFs pelo Brasil. Este dossiê temático teve um alcance territorial nacional, com todas as regiões representadas – 1 ensaio; 11 artigos; 3 relatos (7 do nordeste; 2 do norte; 2 do Sul; 1 do sudeste; 1 do centro-oeste).

Meus caros(as) leitores(as) e interlocutores(as), que a materialização do dispositivo dialógico deste dossiê temático esteja/seja emaranhado de um esperar, que possa nos instituintes de inéditos-viáveis emergir em territorialidades pedagógicas de inclusão e justiça social. A Educação Física nos IFs vive e *intê mesmo a Asa Branca sobrevoou!*



## ENSAIO

**OS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS  
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PERGUNTAS DE UM  
(SEMPRE) INQUIETO PROFESSOR**

Lino Castellani Filho

**Resumo:** Partindo da premissa de que a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), seja como componente curricular do ensino médio, ou como curso de formação profissional em nível de graduação, deve guardar diferenciação com a forma como se faz presente nas demais Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), este Ensaio problematiza a questão se valendo de dados concernentes tanto à área da Educação Física (EF), quanto àqueles referentes às características próprias aos IFS, convidando os estudiosos a se debruçarem sobre o assunto, enfatizando a carência, e subsequente necessidade, de estudos sobre as especificidades da mencionada inserção.

**Palavras-Chave:** Formação profissional, Educação Física, Institutos Federais.

**TRAINING COURSES IN PHYSICAL EDUCATION IN THE FEDERAL  
INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY: QUESTIONS  
FROM A (ALWAYS) INQUIRY TEACHER**

**Abstract:** Starting from the premise that Physical Education in the Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), either as a High School curricular component, or as a professional training course at the undergraduate level, must keep the differentiation with the way it is present in the other Federal Higher Education Institutions (IFES). Thus, this Essay problematizes the issue by using data concerning both the area of Physical Education (PE) and those referring to the characteristics specific to the IFS, and by inviting scholars to address the issue, emphasizing the lack, and the subsequent need of studies on the specificities of the aforementioned insertion.

**Keyword:** Professional training, Physical Education, Federal Institutes.

... Sabia tratar-se de um tema novo para mim. Em tempos que já se vão longe, fui professor de escola técnica<sup>1</sup>. Nela pude, inclusive, elaborar e implantar, na condição de coordenador, curso de formação docente em Educação Física (EF) – nível magistério, 2º grau<sup>2</sup>. Mais recentemente (2010)<sup>3</sup>, tive a honra de proferir a aula inaugural dos cursos de licenciatura e bacharelado em EF do IFSULDEMINAS, campus de Muzambinho. E mais nada.

Não elegi o tema do dossiê deste número da “Refise” como objeto de meus estudos e pesquisas, fato a lamentar, ou... Não deixar de fazê-lo quando surgisse oportunidade.

Sem dúvida, minha inquietude me deixou em estado de alerta para eventual convite, que chegou através do conselho editorial do periódico, por intermédio de professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás<sup>4</sup>, com o qual compartilho interesse pelos estudos voltados às políticas públicas de educação, esporte e lazer.

Desde o momento do aceite ao convite para que elaborasse texto destinado a compor o dossiê acerca da EF nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a ser publicado pela Revista de Educação Física, Saúde e Esporte (Refise), pus-me a pensar sobre que caminho deveria seguir para dar conta da tarefa.

Nesse intuito, busquei fazer a “lição de casa”, indo atrás daquilo que a literatura sobre o assunto já havia dado conta de contemplar. Fiz, então, visitas a publicações da área da Educação e da EF – dentre estas a própria “Refise” -, acessei também a bibliotecas digitais de nossas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e a plataformas digitais, duas das quais, destaco: O Centro Esportivo Virtual (CEV), que conta, dentre outras coisas, com grande e qualificado acervo bibliográfico, não só da nossa área acadêmica; e o portal denominado “A EF nos Institutos Federais”, organizado, sob forma colaborativa, pelos seus próprios professores<sup>5</sup>.

Concluída essa ação – ainda que não com a densidade desejada -, percebi que mais do que estabelecer respostas sobre a relação EF / IFs, o que estava ao meu alcance, para efeito

<sup>1</sup> Refiro-me ao período em que fui professor de EF da Escola Técnica Federal do Maranhão (1976/83).

<sup>2</sup> O curso, com vigência no período de 1982 a 1986, se voltava a estudantes oriundos do interior maranhense, já envolvidos – como leigos – na docência do componente curricular EF. Como critério suplementar de ingresso, havia o comprometer-se – através de assinatura de termo de compromisso - de regresso ao município de origem, e à função de docente da rede municipal no mínimo pelo mesmo período do afastamento (remunerado) para o envolvimento do referido curso.

<sup>3</sup> [https://cemefel.muz.ifsuldeminas.edu.br/images/stories/PDF/2010/1696\\_01---Aula-Inaugural.pdf](https://cemefel.muz.ifsuldeminas.edu.br/images/stories/PDF/2010/1696_01---Aula-Inaugural.pdf)

<sup>4</sup> Trata-se do professor Fernando Henrique Carneiro, colega do Grupo de Pesquisa “Avante”, da FEF/UnB e do Grupo Temático de Trabalho de Políticas Públicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE.

<sup>5</sup> Para acesso ao CEV, utilizar o endereço <http://cev.org.br>; para a plataforma colaborativa, <https://aedfnosifs.com.br/>; para a revista Refise, <https://intranet.limoeiro.ifce.edu.br/revistas/refise>.

de elaboração deste Ensaio, era, principalmente, formular algumas questões sobre estas relação, motivada, menos pelo encontrado, e, mais, pela ausência de indicadores justificadores da configuração da dita relação.

A premissa central tinha como suposto a existência de razões para a presença de cursos de formação superior em EF nos IFs, para além daquelas justificadoras dessa perspectiva de formação superior, nas demais instituições federais de ensino superior<sup>6</sup>.

Segundo informação contida na plataforma colaborativa, existem 13 cursos de Licenciatura em EF e 1 bacharelado, distribuídos nos seguintes Institutos: **IFBA** (Campus Ilhéus); **IFCE** (Campi Canindé, Juazeiro do Norte e Limoeiro do Norte); **IFF** (Campus Centro); **IFMT** (Campus Cuiabá); **IFPB** (Campus Sousa); **IFPR** (Campus Palmas); **IFRR** (Campus Boa Vista); **IF Sudeste MG** (Campi Barbacena e Rio Pomba); **IF Sul de Minas** (Campus Muzambinho); e **IFTO** (Campus Palmas). O Bacharelado é oferecido pelo Campus de Muzambinho do **IF Sul de Minas**.

A referida premissa trazia, também, a expectativa da possibilidade de que a inserção da EF nos cursos de ensino médio, presentes nos IFs, como componente curricular, pudesse trazer diferenciações sobre a forma de sua configuração nesse nível da educação básica, da presente na rede de educação escolar, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares.

Isso porque a razão da existência dos IFs se difere das demais instituições federais de ensino superior, e, por conseguinte, também na configuração do ensino médio em seu interior, em comparação com as instituições de educação escolar / educação básica<sup>7</sup>.

Segundo dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, CONIF, de julho de 2020, existem **38** IFs, **02** Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFETs, e o Colégio Pedro II<sup>8</sup>.

Por sua vez, portal do MEC<sup>9</sup> afirma existirem, em 2019, mais de **661** unidades, sendo estas vinculadas a **38** Institutos Federais, aos **02** Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e a **22** escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.

<sup>6</sup> Refiro-me às Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Faculdades Isoladas.

<sup>7</sup> Segundo o artigo 2º da lei 11.892/08, “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei...”.

<sup>8</sup> Consulta realizada em janeiro de 2021.

Disponível em <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3588-conif-publica-protocolos-de-volta-as-aulas-na-rede-federal?Itemid=609>.

<sup>9</sup> <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>, acessado em janeiro de 2021.

Em artigo publicado em 2020 no Periódico “Educação Profissional e Tecnológica em Revista”, intitulado “Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos”, Eliezer Pacheco assim se refere aos IFs:

Os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela Lei 11.892\2008<sup>10</sup>. Tem como objetivos atuar na formação inicial, no ensino médio integrado a formação profissional, na graduação, preferencialmente tecnológica, e na pós-graduação. Entretanto, estas diferentes modalidades têm de dialogar entre si, procurando estabelecer itinerários formativos possibilitando reduzir as barreiras entre níveis e modalidades, que dificultam a continuidade da formação dos educandos, especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão<sup>11</sup>.

Ainda segundo Pacheco, no mesmo artigo, elaborado com vistas a sua participação no “5º Seminário de Alinhamento Conceitual do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT ” – realizado no Instituto Federal do Espírito Santo, em novembro de 2019, onde proferiu palestra de abertura do evento, acrescenta a ideia de que os IFs

Sob o ponto de vista legal está no mesmo nível das universidades, entretanto rompendo com a matriz “UNIVERSIDADE \ ESCOLA TÉCNICA”, que estabelece uma hierarquia de saberes vinculada a hierarquia das classes sociais: Universidade para as classes e camadas privilegiadas e escola técnica para os trabalhadores. Não é, por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas outra e inédita institucionalidade. Aquilo que Paulo Freire chamava de “inédito viável”.

Os excertos aqui trazidos, do texto de Padilha, autor de publicações indispensáveis a quem trabalha nos IFs, já nos permitem visualizar o que distingue os IFs de seus congêneres, dando assim, sustentação à resposta referente à expectativa assinalada como suposto, na premissa, por mim formulada e descrita parágrafos acima, em relação à forma da presença da EF no ensino médio.

<sup>10</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)

<sup>11</sup> In Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n.1, 2020, p.7. O grifo é meu. O fiz com o intuito de realçar um ponto diferenciador dos IFs dos demais IFES, que merece ser checado, a fim de se saber se, de fato, foi e/ou vem sendo observado na sua instalação. Não é minha pretensão desenvolvê-lo neste Ensaio.

Mais do que um mero aparato normativo, o texto legal expressa um conceito de formação politécnica caríssimo aos que se vinculam à tradição marxista, representada no âmbito da educação brasileira, dentre outros, na produção teórica de Dermeval Saviani, difundida entre nós na década de 1980, seja em livros e artigos, seja nas aulas ministradas por ele no Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da PUC/SP<sup>12</sup>.

De fato, a revisão de literatura executada - na qual ganha evidência a realizada no periódico acolhedor deste Ensaio -, aponta fortes evidências da não observância de diferenças significativas entre elas, naquilo que se refere às especificidades dos IFs e das perspectivas pedagógicas adotadas por docentes dos IFs, na inserção da EF no conjunto dos componentes curriculares dos seus cursos de ensino médio.

Recentemente (2020), tive a oportunidade de ver publicado em periódico da área da educação, Ensaio<sup>13</sup>, de minha autoria, no qual, em certo momento, faço menção às possibilidades pedagógicas da EF na educação escolar nos atuais tempos. Embora, longo, reproduzo-o em seguida:

[...] Aos trancos e barrancos, a EF organiza sua área acadêmica, teoriza sua prática pedagógica sabendo que *toda teoria radica na prática, perspectiva e antecipa uma nova prática*, no dizer de Manuel Sergio, aqui já mencionado, em suas andanças por nossas terras, e também pelas dele, Portugal - muitas das quais, acompanhei -, e também, com outras palavras, no de Paulo Freire. Do quadro das teorias pedagógicas de então, nos deparamos hoje com os herdeiros daqueles professores que nele constavam, formados por eles em iniciações científicas, mestrados e doutorados, eventos acadêmicos e no convívio dos grupos de estudos e pesquisas que se organizaram país afora. Elenor Kunz e a razão comunicativa de Habermas, ao lado daquilo que mais fenomenológico pudéssemos encontrar em Paulo Freire; João Batista Freire, piagetiano de mão cheia, e suas menções a Manuel Sergio, Edgar Morin e Vygotsky; Jocimar Daólio e sua apropriação de Gertz; Mauro Betti e sua aproximação com a semiótica; Wagner Wei Moreira e a fenomenologia apreendida pelo viés da psicologia. Todos formaram e influenciaram novas gerações de professores... Herdeiros da Concepção Crítico-Superadora, na qual nos localizamos, citamos o Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção Profissional “Ethnós”, da Universidade Estadual de Pernambuco, coordenado pelo professor Marcílio Souza Júnior; Se espalhando em terras nortistas e nordestinas, temos o “LEPEL”, com base na UFBA sob coordenação da Professora Celi

<sup>12</sup> Tive a oportunidade de ser aluno de Saviani, naquela década e naquele programa de pós-graduação. Pistrak (Moisey), Manacorda (Mário Alighiero), Makarenko (Anton), foram teóricos difundidos entre nós, pelo emérito professor. Colocado em segundo plano nas duas décadas seguintes, seja pelos acontecimentos políticos vinculados à derrocada das experiências ditas socialistas, e da chegada do pensamento pós-moderno, na esteira da tese do “fim da História”, volta a ganhar fôlego por conta da necessidade de enfrentamento às ações da extrema-direita hoje presentes entre nós.

<sup>13</sup> “Às voltas com o futuro: Minhas incursões na Educação Física Escolar”.

Taffarel. Indo para o Centro-Oeste, nos deparamos com o “Avante”, Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Políticas de Educação, Esporte e Lazer, coordenado pela tríade de professores constituída por Edson Marcelo Hungaro, Fernando Mascarenhas, e Pedro Athayde. Três grupos – dentre outros aqui não citados – representativos das distintas formas de apreensão da teoria social marxista.

Como sabemos, movidas pelas circunstâncias históricas, recrudescem na EF brasileira, propostas conservadoras sobre o papel que ela deva representar na Educação Básica. Assim, os presentes no quadro de 1993 Dartagnan Pinto Guedes e a “educação para a saúde”; Go Tani e sua relação com os estudos da aprendizagem motora/desenvolvimento motor; e Victor Matsudo e o binômio atividade física/saúde, novamente retornam à baila a partir de concepção retrógrada e anacrônica de saúde, distante daquela apregoada pelo campo acadêmico da Saúde Coletiva e presente nas ações do SUS, Sistema Único de Saúde brasileiro.

Todavia, é do Conselho Federal de Educação Física – Confef – a autoria de propostas que melhor representam tal anacronismo. Já em 2009, complemento da Revista “Nova Escola” trazia o documento, elaborado por ele, Conselho, denominado Diretrizes para ações de políticas públicas para Educação Física e Esporte Escolar<sup>14</sup>. Anos mais tarde (2014), o mesmo Conselho fazia publicar o livro Recomendações para a Educação Física Escolar.

Também de índole conservadora - todavia de conservadorismo distinto ao do acima comentado -, dada sua episteme filiada ao pensamento pós-moderno e, nele, às teorias pós-crítica e pós-estruturalista, mas, sem dúvida, de ética progressista, encontramos estudos e propostas da lavra do professor Marcos Neira, docente da Faculdade de Educação da USP, e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar.

Sem dúvida, Neira é expoente dessa linha de pensamento no âmbito da EF brasileira. Sua presença se fez notar no processo de construção da *Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Fundamental*, onde grupo eclético se constituiu para elaborar proposta para a presença da EF nessa fase da Educação Básica. Seus estudos e propostas, batizadas de EF Cultural, realçam sua relação com o culturalismo, em especial com o multiculturalismo<sup>15</sup>.

Cabe também fazermos menção às contribuições apresentadas à EF Escolar pelos professores Alex Branco Fraga e Fernando Jaime González, tanto em publicações como também em propostas curriculares desenvolvidas no Rio Grande do Sul, além de suas participações na feitura da proposta junto à BNCC, aqui já citada. Por sua vez, a cumplicidade (no bom sentido) que mantém com o professor Valter Bracht, referência maior da área e de suas intervenções, os faz signatários da presença do pensador Zygmunt Bauman nas suas reflexões<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> [https://www.listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/NOVA\\_ESCOLA/nova\\_escola.pdf](https://www.listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/NOVA_ESCOLA/nova_escola.pdf)

<sup>15</sup> Sobre eles, culturalismo e multiculturalismo, sugiro a leitura do Artigo escrito por Celso Frederico, professor da USP vinculado ao Instituto de Estudos Avançados, denominado O multiculturalismo e a dialética do universal e do particular (Estudos Avançados 30 (87), 2016).

<sup>16</sup> Recentemente (2019), Valter nos brindou com o livro *A Educação Física Escolar no Brasil: O que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)*.

Também não podemos nos furtar de comentar as contribuições da professora da Unesp, Suraya Cristina Darido, envolvida que esteve na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física...<sup>17</sup>

É óbvio que a EF nos cursos de ensino médio dos IFs, não poderia se furtar a se balizar pelas abordagens e/ou concepções pedagógicas desenvolvidas no âmbito de sua área acadêmica. Mas, sem dúvida, é válido perguntar se a apropriação dessas possibilidades pedagógicas vem se dando de forma a levar em conta as especificidades dos IFs, e dos cursos de ensino médio em suas instâncias. Tenderia responder à indagação, por aquilo que encontrei na revisão de literatura realizada, que não.

Outra pergunta a ser feita, diz respeito ao perfil dos professores de EF dos IFs. Arrisco fazer menção a sua possível ecleticidade. Isso porque muitos provavelmente são originários das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFETs, que se transformaram em IFs. Viveram o processo de formação superior e de início da carreira docente no calor do processo de redemocratização da sociedade brasileira e, na EF, daquilo que passou a ser conhecido como “Movimento Renovador”<sup>18</sup>.

Outros tantos, mais recentes, ao contrário, viveram o período da expansão dos concursos para docência nos IFES<sup>19</sup>, coincidente com o ocaso das teorias críticas no âmbito da educação e EF – nessa, nunca hegemonicamente presente -, e ao emergir do pensamento pós-moderno em ambas as esferas. Claro que essas afirmações se reportam a modelos e não necessariamente, à expressão absoluta do real, motivo pelo qual requerem ser estudados.

Levanto, também, a possibilidade de outra hipótese, necessária de ser checada, qual seja o de que a importância dada à docência nos IFs, pelos seus docentes, seja maior do que a presente nas outras IFES. Isso, porque os professores dos IFs não estariam submetidos à lógica do malfadado produtivismo acadêmico que as assola de forma abominável, sendo responsável pela secundarização da docência – notadamente no nível de graduação – a favor da denominada produção acadêmica, atestada prioritariamente, quando não exclusivamente, pela publicação, soando como música de uma nota só.

---

<sup>17</sup> In Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado – da Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, SC, v. 13, nº 25, p. 19-51, jan/jul 2020.

<sup>18</sup> Sobre ele, sugiro a leitura de Ensaio, de minha autoria, publicado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE, em coleção comemorativa de seus 40 anos de existência, “40 anos de CBCE: De expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista) da Educação Física/Ciências do Esporte”.

<sup>19</sup> Falo aqui do REUNI, Programa do Governo Federal de Reestruturação das Universidades instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que praticamente dobrou o número de vagas e multiplicou os campi das Universidades já existentes.

Fica aqui, então, convite para investigação de maior fôlego sobre os assuntos aventados.

Passo a abordar, agora, o outro aspecto contido na premissa apresentada, qual seja aquele concernente aos cursos de formação em EF dos IFs.

Estou falando de 14 cursos, dos quais 13 são de licenciatura e 01 de bacharelado. Isso em um universo de 1.318 cursos superiores de EF, segundo dados colhidos junto ao INEP - referentes a 2017 e tornados públicos em 2018 -, em estudo de mestrado concluído em 2019<sup>20</sup>.

Vale fazer, aqui, menção ao estudo,<sup>21</sup> realizado por mim em 2010 (com dados do INEP de 2009), colocando-o antes dos números trazidos pela dissertação da acadêmica, de 2019 (com dados do INEP de 2017) de modo a percebermos a ampliação dos cursos nas instituições de ensino superior (IES):

Estamos falando de **959** cursos superiores de Educação Física, **550** deles em *Universidades*, **248** nas de natureza *pública* e **302** *particular*. Os demais estão distribuídos nos *Centros Universitários* (**128**), *Faculdades Integradas* (**60**), *Faculdades Isoladas* (**194**) e *Institutos de Educação Superior* (**27**). Desse total, **615** estão voltados para a *Licenciatura* e **344** para o *Bacharelado*. Das *Universidades Públicas* **30** oferecem ambas as modalidades, contra **41** das *Particulares*. Já do total de *Centros Universitários*, **16** lidam com licenciatura e bacharelado. **10** *Faculdades Integradas*, **15** *Faculdades Isoladas* e **02** *Institutos de Educação Superior* abarcam ambas as possibilidades de formação.

Vejam agora os números trazidos pela Rodrigues:

Estamos falando de **1318** cursos superiores de Educação Física, **544** deles em *Universidades*, **231** nas de natureza *pública* e **313** *particular*. Os demais estão distribuídos nos *Centros Universitários* (**265**), *Faculdades* (**494**) e *Institutos Federais* (**15**). Desse total, **698** estão voltados para a *Licenciatura*, **612** para o *Bacharelado*, **1** para a Formação de Técnicos e treinadores esportivos e **7** para *Gestão desportiva e de lazer*<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Trata-se da Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB pela acadêmica Evellyn Pereira Rodrigues, sob minha orientação, intitulada “*Formação Superior em Educação Física: Possíveis entendimentos sobre a distribuição geopolítica dos cursos*”.

<sup>21</sup> *Formação em Educação Física no âmbito da educação superior brasileira: Aproximações ao cenário sulamericano*. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes P.; CATANI, Afrânio Mendes. *Formação Profissional no Brasil*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 267-289.

<sup>22</sup> Adapte o formato de apresentação dos dados coletados pela acadêmica àquele utilizado por mim no estudo de 2010. Devemos considerar a possibilidade de inexatidão dos números mencionados, tanto na dissertação de mestrado da acadêmica, quanto no estudo por mim publicado em 2010. Isso porque distorções entre os dados



Já na ocasião de meu estudo, expressei minha exclamação acerca dos números encontrados e da ausência de critérios geopolíticos na distribuição dos mesmos no território nacional.

O número é alarmante... Se não pela dimensão territorial brasileira, certamente pela ausência de uma distribuição que se apoie em critérios geopolíticos, acarretando excesso de oferta em determinadas regiões, ao lado de carência de recursos humanos em outras tantas.

Artigo de 2018, publicado em 2020 no Journal of Physical Education, denominado “A expansão da Educação Física no ensino superior brasileiro”, traz reflexão sobre o impacto na ampliação dos cursos na qualidade da formação superior em EF, algo em torno de 300% no período de 1991 a 2004, trazendo para a área, segundo os autores<sup>23</sup>, “*o desafio de ajustar a oferta à sustentação da qualidade...*”.

Desconheço estudo de larga escala, que nos apresente como vem se dando a formação superior em nível de graduação na EF, o que coloca em questão a base sobre a qual os autores do artigo acima se apoiaram para falar de *sustentação de qualidade*, como se ela tivesse sido atestada. Tampouco tenho notícias de estudo que se reporte aos 14 cursos de graduação em EF presentes nos IFs.

- Que critérios foram observados quando da aprovação dos referidos cursos? O que os justificaram?
- A perspectiva Geopolítica fez parte deles?
- Que licenciandos estão sendo formados nos IFs?
- Que bacharéis estão sendo colocados no mundo do trabalho?
- Possuem eles, licenciandos e bacharelados, compromisso formal de exercerem suas atividades nas regiões de “vulnerabilidade social”, alvo central dos IFs?
- Quem os está formando?
- Que relação possuem e/ou estabelecem com o curso de ensino médio de seus IFS?
- No que a formação presente nesses cursos dos IFs se difere da que vem ocorrendo nos outros 1.304 dispersos pelas outras IES?

---

trazidos pelo MEC foram constatadas. Optou-se, em ambos os estudos, em se ter o INEP como fonte. Não obstante esse fato, o tamanho da distorção não é suficiente para desqualificar as considerações originárias deles.

<sup>23</sup> Caroline Broch, Fabiane Castilho Teixeira, Juliano de Souza e Ieda Parra Barbosa Rinaldi.

Muitas perguntas. E não as faço de forma retórica. Não. Não possuo respostas prontas para elas. E não importa aqui, possuir convicções, por mais que elas tenham servido como base - em fatos recentes da política brasileira, de gravíssimas consequências para nossa sociedade -, de julgamentos realizados pela justiça (!) brasileira.

Minha inquietação não para aqui. Pelo contrário, se amplia por conta da necessidade de ver respondidas as perguntas formuladas.

Assim, convido-os a se motivarem não só a buscarem respostas para as por mim trazidas, mas também, provavelmente, a partir delas, disporem-se a formular outras tantas, de modo a cada vez mais saturarem de determinações o processo de apropriação da realidade sob a qual constroem a presença de vocês nos IFs.

## REFERÊNCIAS

BROCH, Caroline; TEIXEIRA, Fabiane Castilho; SOUZA, Juliano De; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. A expansão da Educação Física no Ensino Superior Brasileiro. *In Journal Physical Education*, v. 31, e3143, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. “Às voltas com o futuro: Minhas incursões na Educação Física escolar”. *In Poiésis*. Tubarão, SC: Unisul, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, V. 14, n.25, p. 19-51, jan/jul 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. 40 anos de CBCE: De expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista) da Educação Física/Ciências do Esporte”. *In LARA, L.[et al.] (orgs.) Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do conhecimento em 40 anos do CBCE – Volume 1: Memória e História do CBCE*. Ijuí, RS: Editora Injuí, 2019, pp. 65-76.

CASTELLANI FILHO, Lino. Formação em Educação Física no âmbito da Educação Superior Brasileira: Aproximações ao cenário Sulamericano. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes P.; CATANI, Afrânio Mendes. Formação Profissional no Brasil. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 267-289.

PACHECO, Eliezer. “Desvendando os Institutos Federais: identidade e Objetivos”. *In Educação Profissional e Tecnológica em Revista*. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, v. 4, n.1, 2020, pp.4-22.

RODRIGUES, Evellyn Pereira. “Formação Superior em Educação Física: Possíveis entendimentos sobre a distribuição geopolítica dos cursos”. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF, UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2019.

### CRENCIAIS DO AUTOR

**Primeiro(a) Autor(a):** Lino Castellani Filho

**Instituição:** Professor Livre-Docente (aposentado) da Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas.

**Contato:** [lino.castellani@uol.com.br](mailto:lino.castellani@uol.com.br)

**Recebido em:** 20/01/2021

**Aprovado em:** 16/03/2021

## ARTIGO ORIGINAL

**REALIDADE E POSSIBILIDADES DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA  
CULTURA CORPORAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO: RUMO AO  
POLITECNISMO**

Petry Rocha Lordelo  
Celi Nelza Zulke Taffarel

**Resumo:** O presente artigo objetiva investigar o trato com o conhecimento da Cultura Corporal no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, tomando como estudo de caso o *campus* Valença. Tem como objetivo investigar qual a realidade do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no IF Baiano e quais as possibilidades de sua organização, assentada em fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos de base materialista histórico-dialética, objetivando o desenvolvimento cultural humano no seu mais alto grau de possibilidades e contribuições para a resistência ativa na perspectiva de contribuir com o projeto histórico socialista. A base teórica advém das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica, da abordagem Crítico-superadora do Ensino da Educação Física e da Pedagogia Socialista. Os procedimentos investigativos foram: (a) Análise das contribuições sobre fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos; (b) Análise das normatizações do IF Baiano e dos documentos curriculares que orientam o trabalho pedagógico na Instituição; (c) Análise das contradições e mediações identificadas; (d) Exposição dos resultados e contribuições superadoras. A conclusão apresenta possibilidades de essência, de tratar no currículo dos IFs, os conhecimentos da Cultura Corporal, a partir da concepção de transformação social, desenvolvimento humano, função social da escola da transição e do currículo, com a finalidade de elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes, à luz de uma formação omnilateral e politécnica, visando inserir os jovens na atividade produtiva socialmente útil e no processo de transformação da sociedade, para além do Capital.

**Palavras-chave:** Materialismo histórico-dialético. Teoria histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Formação politécnica. Educação física.

**REALITY AND POSSIBILITIES CONCERNING THE BODY CULTURE  
KNOWLEDGE IN THE CURRICULUM OF THE INTEGRATED HIGH SCHOOL  
TO PROFESSIONAL EDUCATION AT BAIANO FEDERAL INSTITUTE:  
TOWARDS POLYTECHNICISM**

**Abstract:** The aim of this paper is to investigate the treatment Body Culture knowledge receives in Integrated High School to professional education at Baiano Federal Institute of Education, Science and Technology (IF Baiano), having as case study the Campus Valença. It aims at investigating what is the reality of the treatment Body Culture knowledge has at IF Baiano and what are the possibilities of its organization, based on ontological, gnosiological and theoretical-methodological foundations with a historical-dialectical materialistic basis, aiming at human cultural development in its highest degree of possibilities and contributions to active resistance in the perspective of contributing to the socialist historical project. The theoretical basis comes from the contributions of the Historical-Cultural Psychology, the Historical-Critical Pedagogy, the Critical-Overcoming approach in the Teaching of Physical Education and the Socialist Pedagogy. The investigative procedures were: (a) Analysis of contributions on ontological, gnosiological and theoretical-methodological foundations; (b) Analysis of the policies of IF Baiano and of the curricular documents that guide the pedagogical work in the

Institution; (c) Analysis of the contradictions and mediations identified; (d) Presentation of the results and overcoming contributions. The conclusion presents possibilities to address in Federal Institutes the knowledge of Body Culture from the conception of social transformation, human development, school social function related to the transition and to the curriculum, with the purpose of raising the theoretical capacity and the students' cultural standard in the light of an omnilateral and polytechnic formation, aiming at inserting young people in the socially useful productive activity and in the process of transformation of society, beyond the Capital.

**Keywords:** Historical-dialectical materialism. Historical-cultural theory. Historical-critical pedagogy. Polytechnic education. Physical Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo contribuir com a organização do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

Partindo da análise crítica dos dados da realidade, sobretudo dos documentos oficiais relacionados à *normatização escolar* que orienta a organização curricular e o ensino da Educação Física na referida instituição de ensino, para, a partir daí e tomando como referência a teoria psicológica desenvolvida pela Psicologia Histórico-Cultural, a teoria pedagógica proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem de ensino Crítico-Superadora da Educação Física, que, assentadas no Materialismo Histórico e Dialético, defendem uma dada concepção de *homem*, de *conhecimento*, de *escola* e de *trabalho educativo*, pretende-se propor contribuições à organização do trabalho pedagógico que atue no presente contexto e colabore na direção da resistência ativa, da formação omnilateral e politécnica dos estudantes e de um projeto contra-hegemônico para a superação do capital.

O alerta de Trotsky, em 1938, sobre as crises conjunturais e estruturais do capitalismo, que já àquela época sobrecarregavam as massas de privações e sofrimentos cada vez maiores, se percebe por demais atual, pois, neste momento histórico, não precisamos nos esforçar para vermos que o processo de mundialização do capital, assentado na propriedade privada dos meios de produção para sustentar e manter sua hegemonia, segue reduzindo direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora e destruindo as forças produtivas – trabalho; trabalhador; natureza – reforçando a tese de que se esgotaram as possibilidades civilizatórias do capital enquanto referência de organização da produção da vida (ARRIZABALO MONTORO, 2014).

Como a pauta da socialização do conhecimento, por si só, já é um componente importante da luta de classes, a educação escolar, portanto, se constitui um campo de disputa, principalmente por tratar-se da formação das novas e futuras gerações. Tal como se apresenta atualmente, ela está assentada na tríade forma-conteúdo-destinatário e na relação educação-capital-trabalho: é determinada e determina a manutenção ou a transformação do modo de produção e reprodução da vida; ou seja, age como um dos elementos que pode desequilibrar as correlações de força na luta de classes, tanto para um lado, quanto para outro.

No que tange à Educação Física Escolar, Taffarel (2009, 2011) expõe os principais problemas que a desqualificam enquanto área do conhecimento socialmente relevante e comprometem sua legitimação no currículo, a saber: a) a persistência do dualismo corporalmente como base científico-teórica da Educação Física; que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações; b) a banalização do conhecimento da Cultura Corporal, especialmente dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem à sua criação; c) a restrição do conhecimento oferecido aos estudantes, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem as crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independente de condições físicas, de raça, de cor, de sexo ou de condição social; d) a redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar; e) a utilização de testes padronizados exclusivos para aferição do grau de habilidades físicas – numa perspectiva funcionalista – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos estudantes; f) a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; g) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; h) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a Cultura Corporal – formação do pensamento científico teórico nos escolares; i) a predominância de teorias pedagógicas de base positivista; fenomenológicas e pós-modernas (giros linguísticos) em detrimento da teoria histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora.

Ao investigarmos os Institutos Federais – que, embora tenham como marco de fundação o ano de 1909, ganharam um novo formato a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro 2008 – tomando como estudo de caso o IF Baiano, identificamos, a partir da análise de Projetos Pedagógicos de Cursos, que conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos estão sendo negados ou vêm sendo tratados de forma inadequada, o que, por consequência, não permite que os destinatários destes conteúdos, no caso os jovens, tenham sua capacidade teórica elevada.

Tal problemática confronta, inclusive, o que dizem o texto da Lei supracitada e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB 6/2012); bem como o de outros documentos no âmbito da Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, ao se referirem à “formação integral e integrada”, ao “trabalho como princípio educativo” e à “educação politécnica” como uma recusa à submissão da “[...] educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (PACHECO, 2010, p.8).

Nosso artigo, no movimento mais geral, anuncia a necessidade histórica de apresentarmos à classe trabalhadora um projeto de escolarização alternativo ao que está posto. Isso implica aproximar o currículo escolar do mundo do trabalho, problematizando-o com o intuito de elevar a capacidade teórica do estudante, para que o mesmo assuma uma atitude científica diante das contradições, conflitos e possibilidades da organização do trabalho na sociedade capitalista e sua relação com outras formas sociais de atividade.

Esse projeto de escolarização busca responder às reivindicações imediatas da classe trabalhadora, a saber: formação humana e científica por meio do ensino escolar a partir da apropriação das formas mais desenvolvidas e elaboradas de conhecimentos. Tal reivindicação é real quando nota-se um movimento intenso e extenso de aprofundamento do processo de alienação do povo, face à vida realmente existente, causado, dentre outras coisas, pelos ataques à Educação Pública; pelo rebaixamento da função social da Educação Escolar, orientado por teorias pedagógicas idealistas e naturalizantes; pela descentralização do papel do professor no processo de aprendizagem e por formas de apropriação do conteúdo escolar que não criam as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nossa tese diz respeito às “possibilidades de essência”<sup>1</sup>, de tratar, no currículo dos IFs, os conhecimentos da Cultura Corporal a partir da concepção de transformação social, desenvolvimento humano, função social da escola da transição e do currículo. A projeção tem por finalidade elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes, à luz de uma formação omnilateral e politécnica e visa inserir os jovens na atividade produtiva socialmente útil e no processo de transformação da sociedade, para além do Capital.

## **2 SOBRE O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL**

---

<sup>1</sup> Sobre a categoria “possibilidades de essência”, ver Cheptulin (2004, p.335).



Segundo o Coletivo de Autores (1992), o *trato com o conhecimento* na escola diz respeito à direção epistemológica assentada em *princípios curriculares* para a *seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.30).

Enquanto princípios curriculares para a seleção dos conteúdos, aponta: a) a *relevância social do conteúdo*; b) *contemporaneidade do conteúdo* – que está relacionada à noção de “clássico”, bem como ao que há de mais moderno no campo do conhecimento científico, técnico e tecnológico; c) *adequação às possibilidades cognoscitivas do aluno*. (id., *ibid.*, p.31).

Somados a esses princípios curriculares<sup>2</sup> para a seleção dos conteúdos, são apresentados alguns *princípios metodológicos*, que estão relacionados à forma e à lógica com que estes deverão ser tratados no currículo e apresentados aos estudantes (id., *ibid.*, p.31). Assim indicam: a) o *confronto e contraposição de saberes*; b) a *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*; c) a *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*; d) a *provisoriedade do conhecimento*: que significa romper com a ideia de *terminalidade*, apresentando ao estudante a historicidade do conteúdo – de sua gênese ao atual estágio de desenvolvimento (id., *ibid.* p. 33).

Diante destes princípios, perguntamo-nos: em que consiste a Cultura Corporal, defendida pela Abordagem Crítico-Superadora, enquanto área de conhecimento e objeto de estudo da Educação Física?

Partindo de fundamentos ontológicos à luz do materialismo histórico-dialético, a atividade humana, motivada pelas necessidades impostas pela natureza, constitui a gênese da materialidade corpórea dos homens. Por meio do trabalho, o homem foi transformando a natureza e, sob as categorias de trabalho material e não-material, foi constituindo o acervo de objetivações da cultura humana, dentre as quais – assim denominada pelo Coletivo de Autores (1992) – as atividades da Cultura Corporal: Jogo, Dança, Luta, Ginástica, Esporte, dentre outras.

---

<sup>2</sup> Uma significativa atualização desses princípios curriculares foi apresentada por Gama (2015) em sua tese de doutoramento.

Segundo a formulação proposta por Teixeira (2018), assentada no acúmulo de trabalhos que ao longo de quase três décadas vem problematizando o conceito de Cultura Corporal, esta corresponde ao

[...] conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas. Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal, sofrem as determinações de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção. Na sociedade de classes, sua socialização é restrita, uma vez que a mesma assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada à maioria da população que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades [possibilidades] do ser social. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal (TEIXEIRA, 2018, p.49-50).

Apesar de extenso, este conceito apresentado por Teixeira (2018), atualiza questões fundamentais, incorporando categorias, sobretudo, a partir da Teoria da Atividade desenvolvida pela Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente por Leontiev (2004), o qual explicita que toda *atividade* animal possui um *motivo* decorrente de uma *necessidade* e que, nos indivíduos da espécie humana, a ligação que existe entre o motivo gerador da atividade e sua *objetivação* a partir de uma determinada *ação* e suas respectivas *operações* é mediada pela capacidade do indivíduo da espécie humana de antecipar, na *consciência*, o seu resultado, o seu fim – o que o diferencia das outras espécies; cuja motivação se dá por relações estritamente biológicas, instintivas.

Portanto, a própria complexificação do modo de vida do ser social vai gerando novas necessidades, ao passo que o motivo de uma dada atividade, seus sentidos e significados, podem se alterar no decurso do desenvolvimento sócio-histórico, gerando novas ações, operações e objetivações.

Sobre isso, diz Escobar (1997, p.45):

O fenômeno “esporte”, um dos mais fascinantes da história do homem, pelas suas conexões históricas com o desenvolvimento e incremento do capitalismo, desafia a disciplina Educação Física a promover, no interior da escola, a compreensão e a explicação da ideologização e fetichismo que ocultam as verdadeiras causas da transformação da atividade lúdica em trabalho; compreensão e explicação inatingíveis se a elaboração conceitual da realidade é realizada a partir dos elementos lógicos do senso comum. É responsabilidade da escola explicar o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo da agressividade, da violência que afugenta as pessoas dos espaços públicos das práticas esportivas coletivas. Com a identificação dos nexos históricos pode ser explicada a diversidade de formas que assumem as práticas dos diferentes grupos sociais e dos estilos que são praticados, assim como as relações dessas práticas com suas formas de competição e treinamento.

Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992) sinaliza que a reflexão pedagógica deve ser “*diagnóstica*”, possibilitando a constatação e leitura dos dados da realidade; “*judicativa*”: onde a interpretação dos dados da realidade é mediada por juízos de valor que refletem os interesses de determinada classe social; e “*teleológica*”: determinando, a depender do julgamento do sujeito pensante e da classe a qual este pertence, a direção onde se quer chegar – que pode ser a manutenção ou a transformação dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.23).

Considerando que a organização e sistematização do conhecimento no currículo a partir dos princípios da lógica formal (fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade, etapismo) não contribui com a elevação do pensamento teórico dos estudantes, a Abordagem de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física supera, por incorporação, tal lógica, e apresenta uma proposta de organização e sistematização do conhecimento da Cultura Corporal, em *Ciclos de Escolarização*.

Para além da importância psicológica, pedagógica e curricular desta proposição, nos interessa para este artigo concentrar nossa atenção no *quarto ciclo de escolarização*, visto que nosso objeto de estudo se refere ao trato com o conhecimento no Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Segundo Taffarel, Santos Júnior e Escobar (2010, p. 205), este ciclo tem como conteúdo o *aprofundamento da sistematização do conhecimento*.

Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água”, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água existentes e de conceituá-la, precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água. Dessa relação, resultaram os conhecimentos náuticos, da pesca, dos nados, do mergulho, dos animais marinhos, da geografia marinha, da física e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa.

Partindo do trabalho como princípio educativo e do ensino politécnico, Pistrak (2015) sinalizou que nesse período ocorre a transição da *politecnia do trabalho* [conhecer de forma mais planejada e sistematizada, na teoria e na prática, os principais ramos da produção] – e a ampliação dos conceitos científicos, do pensamento teórico/concreto a partir das justificações teóricas e generalizações de disciplinas escolares específicas e ênfase na preparação para o trabalho prático (profissionalização), somados ao ensino de educação física.

Destarte, passaremos à análise de como vem se dando o trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Instituto Federal Baiano, *campus* Valença, à luz dos documentos (normatizações) que orientam a organização do currículo e do trabalho pedagógico do professor.

### 3 CONTRIBUIÇÕES À CRÍTICA AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IF BAIANO

Para apresentar possibilidades de organização do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do IF Baiano, tomamos como objetos de análise os documentos oficiais que normatizam e orientam o trabalho pedagógico no Instituto Federal Baiano; mais especificamente: *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Baiano - Identidade e Gestão para a construção da Excelência – 2015-2019* (IF Baiano, 2014); os *Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos* em Agropecuária e em Agroecologia, ambos na modalidade Integrada, do IF Baiano *Campus* Valença (2016) e as respectivas *ementas do componente curricular Educação Física*.

Em suma, se compararmos o que sinaliza o texto da “missão”, “visão” e “valores” do IF Baiano – bem como do extenso “planejamento estratégico” e “perspectivas” que constam no PDI para o referido período – com os textos da Emenda Constitucional 95, da Reforma do Ensino Médio, da Reforma Trabalhista, do Programa Escola Sem Partido, dos ataques ao Ministério da Ciência e Tecnologia e ao Ministério do Meio Ambiente, vimos que se trata de projetos de sociedade distintos, antagônicos. Por isso, não se pode abrir mão da defesa da autonomia jurídica e pedagógica dos Institutos Federais, no sentido da contra-hegemonia à política do capital que segue destruindo o homem/trabalhador, o trabalho e a natureza.

Como bem disse Saviani (2004), tornar o homem capaz de conhecer cada vez mais os elementos de sua situação, a realidade, para intervir nesta no sentido da transformação (de si e da própria realidade), no caminho da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens é uma tarefa que deve ser realizada pelo currículo, mas para isso, é preciso definir as prioridades de seleção do conhecimento e “[...] buscar nas ciências elementos que nos permitam estruturar técnicas adequadas para atingir os objetivos propostos” (ibid., p.40), pois não é qualquer teoria pedagógica [nem conteúdo] que se coloca a serviço do desenvolvimento psíquico, nem qualquer aprendizagem e forma que o promove.

Assim, passando à análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agroecologia e Agropecuária do Instituto Federal Baiano, *campus* Valença, principalmente ao tópico específico que aborda a Educação Física enquanto componente curricular, constatamos, inclusive, incoerências e inconsistências no que tange ao cumprimento de importantes *princípios norteadores* (Art. 6) das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Como exemplo, temos a fragmentação da formação [assentada na lógica das “competências”], em oposição à formação integral e integrada, ao trabalho como princípio educativo, à politecnia, tomando apenas uma problemática significativa: a subsunção do tempo pedagógico de alguns componentes curriculares como Artes (2 horas/aula, apenas nas turmas de 1º ano; carga-horária total: 80h); Filosofia (1 hora/aula no 1º, 2º, 3º ano; carga-horária total: 120h); Sociologia (idem a Filosofia) e Educação Física (2 horas/aula no 1º e 2º ano; carga-horária total: 160h) – reduzindo a capacidade do desenvolvimento do pensamento teórico, crítico, ético e estético dos estudantes, tal como aconteceu no período do golpe civil militar (vide as Leis nº 5.692/71 e nº 7.044/82) e no cenário pós-golpe parlamentar-jurídico-

mediático (vide o primeiro texto da MP 746/2016; da contrarreforma do Ensino Médio; e da BNCC).

Tomando, por sua vez, como objeto de análise, a ementa do componente curricular Educação Física e seu conteúdo programático para as turmas de 1º e 2º ano, buscando identificar as contradições e apresentar possibilidades de superação, constatamos que a mesma começa por não enunciar a que se objetiva o componente curricular. Algo como [sugestão nossa]: *Estudo das formas de representação do mundo, historicamente criadas e socialmente desenvolvidas pela humanidade, exteriorizadas pelas atividades da Cultura Corporal: Jogo, Dança, Luta, Ginástica, Esporte, dentre outras, ampliando e articulando, de forma crítica e criativa, tais conhecimentos com as exigências do mundo do trabalho no âmbito da Educação, da Saúde, do Esporte e do Lazer.*

De outra forma, o texto faz referência apenas à sua concepção de objeto de estudo da disciplina – a saber, *Cultura Corporal e de movimento* [sic] – compreendendo esta como instrumento de *comunicação* [se assenta no equívoco dos que a concebem como “linguagem”], *sentimentos, emoção e lazer*; bem como um meio de informação acerca da *prática de hábitos saudáveis*, relacionados à *promoção da saúde e qualidade de vida*.

Quando partimos para a análise de seus conteúdos programáticos, nota-se que não há nenhuma lógica de seleção, classificação e sistematização dos conteúdos: visto que tem blocos de conteúdos que se repetem no primeiro e segundo bimestre; e confirma-se o ecletismo teórico e a não compreensão do que seja de fato a Cultura Corporal e as atividades que a compõem.

A ampla maioria dos conteúdos relacionados na ementa se articula com outras áreas do conhecimento: Biologia, Nutrição, Enfermagem, e não com as atividades próprias da Educação Física; o que fica ainda mais evidente quando, dentre as referências bibliográficas, só tem uma obra – para além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com toda sua limitação – que trata da Educação Física; sendo que o conteúdo desta, se refere ainda à História da Educação Física, que sequer é mencionada na ementa.

Para as turmas de 2º ano, repete-se no texto da ementa o mesmo enunciado que já foi comentado nas turmas de 1º ano quanto a não especificação de objetivos e, desta vez, aparecem conteúdos, da forma mais eclética possível: *Temas Transversais; Regras*

*Esportivas; Atividades da Cultura Corporal; Ludicidade; Psicomotricidade; Nutrição; Sistemas Corpóreos; Organização de Evento, etc.*

Como atividade da Cultura Corporal é citada apenas a Ginástica, porém reduzida a uma de suas expressões: a *ginástica laboral*. Convém destacar que essa manifestação da atividade Ginástica é importante de ser estudada no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, principalmente por estar intimamente ligada ao processo produtivo sob a égide do capitalismo, cujas relações de trabalho (tempo, espaço, materiais, etc.) impactam a organização corporal do trabalhador. A *ginástica laboral* é, geralmente e sem uma discussão crítica mais aprofundada, apresentada como possibilidade de “redução de danos e acidentes de trabalho”.

No entanto, a forma [isolada] com que é apresentada na ementa nos leva a constatar a ausência das outras expressões da Ginástica [acrobática, olímpica/artística, rítmica, de trampolim, de academia, atividades circenses, etc.], bem como de seus respectivos conceitos, histórias, fundamentos (saltar, equilibrar, rolar/girar, balançar/embalar, trepar).

Fazendo uma síntese, tanto não há uma consistência e coerência teórica no documento, quanto sua estrutura reflete um descolamento da proposição programática de conteúdos, dos demais documentos (PDI, PPPI) que, ainda com suas contradições, apontam para uma perspectiva teleológica de formação – que se espera integral, omnilateral e politécnica.

O fato é que, dessa forma, os conteúdos que compõem o acervo historicamente produzido pela humanidade no âmbito da Cultura Corporal não chegarão aos destinatários de forma a ampliar a capacidade teórica dos mesmos. E o pior é que muitos estudantes chegam no 4º Ciclo de Escolarização sem ter adquirido conhecimentos que deveriam ter sido garantidos, pelo professor, nos ciclos anteriores. O que aumenta a responsabilidade e necessidade de apropriação, por parte destes últimos, dos fundamentos psicológicos e pedagógicos imprescindíveis à organização do trato com o conhecimento.

Diante da constatação destas problemáticas significativas, ancoradas na organização do trabalho pedagógico nos Institutos Federais, e considerando a inconsistência no que tange aos fundamentos ontológicos, gnosiológicos, teórico-metodológicos expressados nestes documentos no trato com os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em geral, e da Cultura Corporal, em específico; considerando, ainda, a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica como uma das mais significativas experiências no âmbito da política pública na área de Educação, com possibilidades reais de se constituir como principal referência de uma formação omnilateral e politécnica necessárias à educação escolar do período de transição ao socialismo; apresentamos, a seguir, as considerações finais enquanto elementos superadores para a organização do trato com o conhecimento no currículo e no componente curricular Educação Física no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica no Instituto Federal Baiano.

#### 4 CONCLUSÃO

Ao sistematizarmos tais proposições teóricas e ao confrontarmos os resultados da análise da proposta curricular em implementação no Instituto Federal, ainda que os professores e professoras da área, em seus distintos *campi* e coletivamente, venham se mobilizando através de documentos, discussões, formações e outras ações para superar este quadro, identificamos, nos documentos pesquisados e na organização dos tempos e espaços pedagógicos, contradições que reproduzem no currículo escolar o que está posto no mais geral: negação de conhecimentos, visões fragmentadas da realidade concreta e abordagens a-científicas, a-históricas e acrílicas da Cultura Corporal.

Se a imagem subjetiva da realidade objetiva se projetar difusa, incoerente e inconsistente no consciente do/a professor/a; se não tivermos o pleno domínio do objeto do conhecimento científico e seus respectivos conteúdos e melhores formas de seu ensino – ou seja, os nexos e determinações que se articulam na tríade *forma-conteúdo-destinatário* (ver GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019) – a objetivação da sólida formação “integral” se diluirá de forma instantânea.

Levando em conta que a escola politécnica do período de transição deve possibilitar, desde tenra idade, a concretização de seus *traços distintivos*; a saber: a ligação entre a *participação direta dos estudantes no trabalho produtivo socialmente útil* – o conhecimento, na teoria e na prática, dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção [como diz Marx, “o ensino tecnológico, tanto teórico como prático”], *com a educação física e o desenvolvimento intelectual*; somada à leitura crítica da realidade [*atualidade*] e à *auto-organização* dos estudantes (PISTRAK, 2015), temos convicção de que a Educação



Politécnica tanto é necessária, quanto possível de ser desenvolvida, já no marco do capital; e os Institutos Federais, na forma de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, constitui-se como “*campi*” fértil para esta possibilidade.

Consideramos que a função social da escola é garantir, indistintamente, a apropriação das formas mais elaboradas do conhecimento científico, artístico e filosófico; é desenvolver funções psíquicas superiores, elevando o pensamento teórico dos estudantes – da síntese à síntese; é possibilitar, aos estudantes, a reflexão pedagógica sobre o patrimônio historicamente acumulado do acervo de atividades da Cultura Corporal – Jogo, Dança, Ginástica, Luta, Esporte, Treinos Corporais, dentre outras – a fim de identificar, interpretar, compreender e explicar suas manifestações, seus sentidos e significados, bem como possibilitar a vivência de seus fundamentos.

No entanto, convém lembrar que estes processos de desenvolvimento, conforme afirma Martins (2013), não se dão de forma estanque, linear, nem apartada das mediações do desenvolvimento histórico-social. Por isso a *prática social inicial como ponto de partida*, se faz necessária. Vide que não é exceção, encontrarmos no período da adolescência, no Ensino Médio, jovens cujas formações estão assentadas em etapas anteriores de desenvolvimento; ou seja, neoformações como o *autocontrole da conduta*, a *atenção voluntária*, o *pensamento por conceitos*, ainda não se efetivaram. Por isso afirmamos que é o conteúdo da atividade que determina as etapas/os estágios, e não o contrário.

Isso é percebido também com muita frequência nas aulas de Educação Física, quando se constata, no Ensino Médio, que têm jovens que estão tendo ali o seu primeiro contato com algumas atividades da Cultura Corporal; ou seja, ainda estão na fase sincrética de identificação dos dados da realidade, que caracteriza o primeiro ciclo de escolarização (Creche-Pré-escola).

Ainda no que tange à Educação Física, se faz necessária no âmbito do Instituto, a continuidade da luta por: a) ampliação do tempo pedagógico: o mínimo de 2 horas/aula semanais, nas três séries do Ensino Médio; b) qualificação dos espaços pedagógicos para o trato com o conhecimento das atividades da Cultura Corporal – salas de dança, luta, ginástica; piscina; quadra poliesportiva coberta; caixa/quadra de areia; campo de atletismo, etc.; c) aquisição de materiais didáticos em qualidade e quantidade satisfatória; d) garantia de Turmas

de Esporte em horário distinto ao das aulas, para ampliação do treinamento técnico e tático de modalidades esportivas específicas.

O presente artigo coloca-se também na linha da “resistência ativa” proposta por Saviani (2016) e coaduna-se, neste sentido, com os pontos que Freitas (2018) menciona em seu livro “A Reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias”. Constam, dos vinte itens: a) fortalecer a educação pública, de gestão pública contra a parceria público privada; b) condenar e combater tratados internacionais que visam regular ações nacionais no campo dos serviços educacionais; c) diminuir número de alunos por professor em sala de aula; d) defender a escola como espaço de diversidade de ideias, não sujeito a mordanças impostas por leis; e) democratizar relações internas entre professores, estudantes e a gestão escolar; f) opor-se aos processos de padronização da educação, associados às avaliações de larga escala censitária, que conduzem à eliminação de experiências inovadoras e destroem especificidades de culturas locais; g) lutar pela revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) atual, substituindo-a por outra, que seja uma referência para os Estados, construída com os educadores e com os pais; h) opor-se ao fechamento de escolas públicas nas comunidades urbanas e no campo (FREITAS, 2018).

Por fim, nos cabe indicar que este trabalho traz novas questões, novos problemas, que constituem a problemática sobre o trato com o conhecimento no currículo escolar, em especial nos Institutos Federais, em um período em que vivemos a crise de degeneração do capitalismo e sua consequente barbárie, com destruição da soberania nacional, da república democrática, do meio ambiente, dos direitos e conquistas da classe trabalhadora. São questões que terão que ser respondidas, pois colocam em risco a existência, inclusive, dos próprios Institutos Federais.

## **REFERÊNCIAS**

ARRIZABALO MONTORO, X. Capitalismo y economía mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. MEC/CNE/CEB, Brasília, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 12 set. 2020.

CHEPTULIN, A. A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

ESCOBAR, M. O. Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

FREITAS, L. C. de. A reforma empresarial da Educação: Nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica. – 1.ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. – Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

IF BAIANO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio. – Valença, 2016b.

IF BAIANO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. – Valença, 2016a.

IF BAIANO. Plano de Desenvolvimento Institucional – identidade e gestão para a construção da excelência (2015-2019). Salvador, 2014.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2.ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

LORDELO, P. R. O trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Baiano: contribuições para uma educação politécnica. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2019.

MARTINS, L. M. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Campinas – SP, Autores Associados, 2013.

PACHECO, E. M. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

- PISTRAK, M. Ensaio sobre a escola politécnica. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 13ª ed. rev. atual. e ampl. – Campinas, SP : Autores Associados, 2016. (1ª ed. 1997).
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica. 8ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 16ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D.; DUARTE, Newton. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D.; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. p. 13-35.
- TAFFAREL, C. N. Z.; COLAVOLPE, R; SANTOS JÚNIOR, C. (orgs.). Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/ Militantes Culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. EDUFBA, 2009.
- TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; ESCOBAR, M. O. (orgs.). Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador, 2010. (no prelo).
- TAFFAREL, C; ESCOBAR, M. Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do Capital. 2005. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 20 abr. 2011.
- TEIXEIRA, D. R. Educação Física na Pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora. – Tese (Doutorado) / Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2018.
- TROTSKY, L. O Programa de Transição para a revolução socialista. – Programa de Transição. São Paulo: Secretaria de Formação Política do OT, 1995.

### CRENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Petry Rocha Lordelo

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)

**Contato:** [petry.lordelo@ifbaiano.edu.br](mailto:petry.lordelo@ifbaiano.edu.br)

**Segundo(a) Autor(a):** Celi Nelza Zulke Taffarel

**Instituição:** Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Contato:** [celi.taffarel@gmail.com](mailto:celi.taffarel@gmail.com)

**Submetido em:** 12/07/2020

**Aprovado em:** 08/02/2021

ARTIGO ORIGINAL

A FORMAÇÃO PERMANENTE DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN-CNAT: AUTOESTUDO E REFLEXÕES  
COMPARTILHADAS

Ewerton Leonardo da Silva Vieira  
Alison Pereira Batista  
Ivana Lucia da Silva  
Luiz Sanches Neto  
Luciana Venâncio

**Resumo:** Este artigo refere-se a uma investigação da própria prática, realizada por um professor-pesquisador, por meio de um autoestudo colaborativo, no contexto do ensino de conteúdos da educação física. A pesquisa foi elaborada no contexto de seu trabalho com alunos de uma turma do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *campus* Natal Central (CNAT). O objetivo é apontar os indícios de transições na minha formação de professor-pesquisador em educação física, vinculados à noção de formação permanente. Discutem-se, inicialmente, a metodologia e a pertinência do autoestudo na ação docente. O estudo centra-se em narrativas de experiências que focalizaram os saberes mobilizados e apropriados pelo professor-pesquisador no seu contexto de trabalho. Os resultados apontam a importância da colaboração com outros professores – denominados na literatura como “amigos críticos” – que fomentam inquietações e questionamentos e estimulam processos reflexivos. Conclui-se que, por um lado, o autoestudo é uma estratégia coerente e situada de investigação colaborativa da própria prática docente, porque, ao compartilhar saberes e entendimentos, promove o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos; por outro lado, há um limite da pesquisa à medida que o foco não está nas vozes dos alunos como sujeitos que também poderiam contribuir para analisar a ação do professor.

**Palavras-chaves:** Narrativas de experiência, Professor(a)-pesquisador(a), Colaboração.

THE CONTINUING TRAINING OF A PHYSICAL EDUCATION  
PROFESSOR/RESEARCHER AT IFRN-CNAT: SELF-STUDY AND SHARED  
REFLECTIONS

**Abstract:** This paper concerns an investigation about the own teaching practice of a Professor/Researcher working in a collaborative self-study in the context of teaching Physical Education. The Professor/Researcher made up this investigation at his/her work environment with a group of higher education students at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central (CNAT). The goal is to point out transition signs in the formative process of a Physical Education Professor/Researcher connected to the notion of a teacher's continuing training. At first, the discussion focused on the methodology and the pertinence of self-study in the teaching practice. The study was centered in personal experience narratives that highlight the knowledge the Professor/Researcher had to mobilize and appropriate at his/her work environment. The results indicate the importance of collaboration with other professors, which is called ‘Critical Friends Group’ in the literature, because they encourage problematizations and questionings and stimulate reflexive processes. The conclusions are that, on the one hand, self-study is a situated and coherent strategy of collaborative investigation of the teaching practice itself, because by sharing knowledge and understandings, it increases the professional development of the involved teachers. On the other hand, this type of research has its limits, since its focus is not the students' voices as subjects that could also contribute to analyze the teacher's practice.

**Key words:** Personal Experience Narratives, Professor/Researcher, Collaboration.

## **1 INTRODUÇÃO**

O processo formativo dos professores, baseado na noção de formação permanente, tem o professor como agente e a escola como o local de crescimento profissional (NÓVOA, 1992, 1997). O trabalho na escolarização é o momento ideal para a reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1997). Quando os processos formativos do professor rompem com a racionalidade técnica para uma racionalidade prática, articulando-se com o contexto de trabalho, contribuem na elaboração de novos saberes docentes, a partir de atividades reflexivas (GUIMARÃES, 2004) que realmente transformem as práticas educativas (GÜNTHER, 2000). A formação permanente, contudo, não é uma temática nova, principalmente no campo da educação física escolar, em que foi incorporada como modo de agir na cultura de profissionalidade dos professores-pesquisadores (SANCHES NETO, 2017). Porém, nem todos os professores são pesquisadores de suas próprias práticas, então, parece que o grande desafio é que eles se reconheçam como profissionais reflexivos e transformadores da prática de ensino.

Com fundamentação no trabalho de Schön (1992), as professoras Rangel-Betti e Galvão (2001) chamam a atenção para que a postura reflexiva aconteça durante toda a ação docente do professor. Essa postura reflexiva da prática está presente no cotidiano dos professores-pesquisadores. De acordo com Oliveira et al. (2019, p.145), “é a partir da prática e das observações que há reflexão, produções de saberes e mudanças de condutas”. Sendo assim, o ato de interrogar-se e o de refletir sobre a prática devem fazer parte do processo de formação permanente do professor de educação física (SANCHES NETO, 2017). Tal estratégia, então, favorece a capacidade de os professores desenvolverem a autorreflexão, provocando a ressignificação de sua prática pedagógica.

Na minha perspectiva<sup>1</sup>, um problema-chave para que isso não aconteça está na falta de conhecimento de ferramentas exploratórias significativas que contribuam para o desenvolvimento profissional de cada professor. Meus estudos de mestrado “abriram os meus olhos” para o autoestudo, como uma forma de investigar a minha prática e desenvolver o meu fazer pedagógico. Para Ovens e Fletcher (2014), os professores que realizam autoestudo

---

<sup>1</sup> A escrita em primeira pessoa denota a explicitação da perspectiva autoral do professor, aspecto metodológico importante do autoestudo, porque é a partir dessa perspectiva que o processo colaborativo é engendrado.



buscam desenvolver uma postura crítica e reflexiva para entenderem os acontecimentos oriundos do cotidiano de sua prática docente.

Este artigo refere-se a um recorte da minha pesquisa de mestrado, submetida e aprovada pelo comitê de ética da UFRN<sup>2</sup>, realizada no segundo semestre de 2019 no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *campus* Central (CNAT). Ao assumir a perspectiva da docência, como professor-pesquisador de educação física, tomo a minha prática como objeto de investigação, com o foco em analisar a experiência pedagógica no ensino da disciplina “Qualidade de Vida e Trabalho” (QVT) em uma turma com 39 alunos do ensino superior. Todos assinaram o TCLE<sup>3</sup> e o Termo de autorização para o uso de imagens.

Portanto, o objetivo deste trabalho é apontar os indícios de transições na minha formação de professor-pesquisador em educação física, vinculados à noção de formação permanente. Com isso, de modo mais amplo, pretende-se contribuir na discussão sobre a relevância do autoestudo na formação permanente de professores(as) de educação física.

No contexto dos institutos federais, o ensino superior tem sido um poderoso campo de atuação e de desenvolvimento profissional do professor de educação física ao ministrar aulas na disciplina QVT. Segundo a PDT<sup>4</sup>, as aprendizagens de ensino estão organizadas em três blocos de conteúdo:

- i) Qualidade de vida e trabalho: conceito de qualidade de vida e saúde; Qualidade de vida e saúde no trabalho;
- ii) Atividade física e lazer: a atividade física regular e seus benefícios para a saúde; A relação trabalho, atividade física e lazer;
- iii) Programa de atividade física: conceitos e tipos de ginástica; Esporte participação e de lazer; ginástica laboral.

A disciplina nos guia para uma abordagem bastante prática, em que cada professor baliza a sua prática pedagógica de acordo com suas próprias habilidades. No entanto, ainda que os professores venham conseguindo fornecer experiências de aprendizagens, também reconhecemos que nem sempre essas experiências proporcionam um ensino de qualidade. Logo, a pergunta que orienta este autoestudo é seguinte: como o professor pode aprender com as suas experiências para melhorar qualitativamente a sua prática?

---

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>3</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>4</sup> Proposta de Trabalho da Disciplina.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A natureza desta pesquisa é qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (2007) e Lüdke e André (2012). Apresento-me como o professor-pesquisador responsável pela pesquisa, sendo o principal sujeito envolvido e tendo o meu ambiente institucional de trabalho pedagógico como o próprio local de geração de dados. O percurso metodológico baliza-se pelo desenvolvimento de um autoestudo colaborativo para aprendermos melhor sobre o nosso ensino e a elaboração de conhecimento situado (DINKELMAN, 2003; HAMILTON, 2004). Trata-se de uma ferramenta de investigação que possibilita descrever e compartilhar os saberes docentes advindos da própria prática pedagógica. Pinnegar (1998) explica que não há uma única maneira de fazer autoestudo, por isso é preciso que o professor-pesquisador esteja ciente daquilo que procura ser melhor compreendido, para que o aprendizado modifique a prática.

Apesar de não existir apenas uma única forma de fazer o autoestudo, Ovens e Fletcher (2014) citam três características importantes que devem estar presentes nesse tipo de metodologia: (1) deve ser compartilhada com outros professores ou pesquisadores; (2) deve sempre ser orientada para a investigação de sua própria prática; (3) deve ter a presença do desejo de transformação do ensino e da aprendizagem dos alunos, através de um olhar crítico e reflexivo. Metodologicamente, a dimensão colaborativa desse autoestudo aconteceu com a participação de dois professores amigos críticos – Alison e Ivana –, pares qualificados e que compartilharam olhares sobre a dinâmica do trabalho investigativo (SCHUCK; RUSSELL, 2005) apontando falhas, pontos vagos e vieses nas interpretações. Os critérios de escolha dos amigos críticos foram estes: i) trabalhar na mesma instituição de ensino; ii) ser mais experiente na atividade docente ou ter maior grau acadêmico; iii) e ter proximidades com o componente curricular. Também tivemos a participação de dois leitores críticos – Luciana e Luiz. Os leitores críticos são acadêmicos experientes que sugeriram encaminhamentos à pesquisa e discutiram preliminarmente uma versão deste artigo. O professor Luiz é o orientador da pesquisa e, por isso, realizou uma primeira leitura, apontando os caminhos teórico-metodológico a serem trilhados. Já a professora Luciana, foi responsável por uma leitura final mais criteriosa, sugerindo encaminhamentos e indicando lacunas no estudo, a fim de garantir a qualidade do texto. O autoestudo caminha no sentido contrário ao do anonimato, explicitando as identidades dos sujeitos que pesquisam como forma de resistência à falsa

neutralidade científica. O imperativo é de reconhecer e de enfrentar as vicissitudes dos modos enviesados de produção e de colaboração acadêmica.

## 2.1 GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

A geração de dados ocorreu durante todo o segundo semestre de 2019. De início, realizei individualmente o registro de minhas experiências em meu diário reflexivo, feitas em forma de narrativas de experiências diariamente. O diário foi organizado e mantido na plataforma *google docs*. Essas anotações ajudaram a entender mais sobre a minha prática de ensino. O uso do diário também permitiu a inclusão do emocional no processo de desenvolvimento através da escrita autobiográfica (ABREU, 2019; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). As imagens das aulas foram uma segunda fonte de dados, as quais registrei durante o momento da prática de ensino, permitindo-me lembrar todo o conjunto de incidentes que porventura tenham “fugido da memória” no momento da redação das narrativas. Outra fonte de dados foram os documentos: provas, atividades e trabalhos. Todas as imagens e documentos foram anexados ao diário reflexivo, juntamente com as narrativas das experiências pedagógicas. Os dados, então, tornaram-se registros narrativos e visuais que, ao serem revisitados por mim através de uma leitura ou um olhar mais atento, serviram como lembrete dos acontecimentos do dia da aula e representaram indícios para as minhas reflexões sobre as estratégias e decisões que tomei como professor (SCHÖN, 1983).

Em um segundo momento, as narrativas foram organizadas em forma de premissas e argumentos práticos (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994): premissa valorativa; premissa condicional; premissa empírica; e premissa contextual. Segundo os autores, entende-se como “premissa valorativa” ou “de valor” aquilo que pode ser aprendido na ação pedagógica a partir dos princípios éticos e morais do professor. A “premissa condicional”, por sua vez, diz respeito aos referenciais teóricos que sustentam e dão significado às ações pedagógicas do professor. A “premissa empírica”, não menos importante, traz toda ação pedagógica à prova, a partir de uma análise mais criteriosa; e “a premissa contextual”, por fim, descreve as condições significativas do contexto no qual a ação pedagógica está sendo realizada. Essas narrativas e todos os outros materiais foram compartilhados via *e-mail* com os amigos críticos para serem analisados. Eles foram orientados a focarem suas análises críticas nos indícios da experiência pedagógica, levantando questões, apontando falhas ou

apresentando entendimentos comuns sobre o ensino da disciplina QVT. Nessa perspectiva, o autoestudo não é privado e nem caso pessoal, ao contrário, ele depende da interação de outros colegas que podem ouvir de forma ativa e construtiva (SCHUCK; RUSSELL, 2005).

Para a análise dos dados, utilizamos os princípios de comparação constante e indutivo de Corbin e Strauss (2008). Ao compartilharmos o meu diário reflexivo para uma análise crítica, identificamos relacionamentos e entendimentos comuns em nossas experiências, desafios e barreiras enfrentadas ao ensinar tópicos de QVT nas turmas do ensino superior. Analisando os dados dessa forma, foi possível explorar o nosso pensamento individual sobre diversas questões da prática pedagógica, questionando as escolhas e sugerindo estratégias para melhorar o ensino à medida que fomos compartilhando as expectativas para desafios futuros no curso.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do confronto das análises críticas desse autoestudo, focado nas questões de ensino da disciplina QVT, há três apontamentos recorrentes e convergentes que prevalecem entre as práticas pedagógicas dos professores participantes. Esses apontamentos foram organizados e descritos nas seguintes categorias: planejamento e conteúdo de ensino; estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem; enfrentamento de situações complexas e interação professor-aluno. Como resultados, apresento, a partir de um diálogo de suas próprias falas, uma visão de como esses saberes são entendidos pelos professores envolvidos.

#### 3.1 PLANEJAMENTO E CONTEÚDO DE ENSINO

Ensinar sobre qualidade de vida as turmas do ensino superior pode ser um grande desafio para os professores de educação física do IFRN. Portanto, o uso do planejamento de ensino participativo, aparentemente, deixou o ambiente das aulas mais harmonioso e conferiu autonomia aos alunos.

**Professor-pesquisador:** A minha trajetória na docência inicia-se cheia de crenças, suposições e intenções a respeito do ensino. No início, tive duas grandes preocupações: como planejar? E sobre o quê ensinar? O professor Alison chama a atenção para o uso do termo “ensinar”. Na visão dele, “ensinar” conteúdos ainda é um pouco tradicional e ortodoxa.

**Alison:** “No contexto contemporâneo, temos mediado aprendizagens, e não transmitido conhecimentos. Em minha apreciação, considero que alguns dos temas abordados foram muito específicos e de interesse especializado de profissionais de Educação Física e/ou fisioterapia. Mas essa é uma opinião bem particular.”

**Professor- pesquisador:** Eu tinha em mente que um bom planejamento era fundamental para o sucesso da prática educativa. Porém, mesmo sem ter elaborado um planejamento com antecedência e sentindo-me um pouco desconfortável, criei expectativas positivas sobre o ensino de QVT. Até para ser honesto e ganhar a confiança dos alunos, realizamos uma espécie de planejamento participativo para elaborarmos as temáticas das aulas e os métodos avaliativos. Essa estratégia teve como objetivo colocar os alunos no centro do processo de ensino, promovendo uma participação mais efetiva na prática e os responsabilizando pela própria aprendizagem (CORREIA, 1996).

**Alison:** “A ação de exercer o planejamento coletivo e colaborativo é muito importante. Contudo, o professor tem que manter a autonomia para a organização e sistematização dos temas a serem distribuídos com os estudantes.”

**Professor-pesquisador:** No início os alunos demonstraram um pouco de timidez em expressar aquilo que realmente gostariam de aprender e como queriam aprender. Essa atividade gerou reflexão, criticidade, autonomia e confiança para eles, visto que o planejamento participativo promove o diálogo entre os alunos, o respeito aos conhecimentos prévios da turma e os interesses individuais e coletivos (VENÂNCIO, 2017). Portanto, os conteúdos e as estratégias de ensino foram elaborados a partir das expectativas dos alunos, da PTD da disciplina e das minhas experiências acadêmicas e profissionais.

**Ivana:** “Vale salientar que, tendo conhecimento ou não do PTDEM<sup>5</sup>, nós, professores, devemos sempre realizar ações democráticas, igualitárias e não autoritárias com os nossos alunos. O planejamento participativo é uma ótima estratégia, mas requer cuidados, uma vez que os conteúdos sobre QV e QVT já demandam muitos questionamentos, devido ao grande número de possibilidades de assuntos.”

**Alison:** “Não há como negar que suas experiências anteriores com o tema corroboraram com essas escolhas. Na minha opinião, outros temas mais amplos poderiam ter sido abordados, como flexibilidade, resistência, verdades e mitos sobre atividade física, doenças degenerativas, alimentação saudável etc.”

---

<sup>5</sup> Proposta de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio.

**Ivana:** “Acredito que a quantidade de aulas deveria ser maior para que possamos explorar mais os conteúdos. Trabalhar o conceito de Nahas et al. (2000) sobre qualidade de vida, por exemplo, já abre espaço para diversas abordagens. O nosso PTDEM também poderia ser revisitado para uma possível nova organização de conteúdo. Fica a reflexão!”

**Professor-pesquisador:** Penso, juntamente com os amigos críticos, que há indícios de que o planejamento mais adequado para o ensino de conteúdos de QVT requer uma atenção aos conjuntos de saberes que vão além das experiências do professor e os conteúdos presentes na proposta de ensino. De acordo com Venâncio (2017), o planejamento participativo pode reduzir as lacunas entre as intencionalidades de ensino dos professores, abrangendo as suas premissas e as expectativas de aprendizagem dos estudantes.

### 3.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**Professor-pesquisador:** Como professor iniciante e recém-chegado na instituição, tive algumas dificuldades de pensar nas estratégias de ensino e nos instrumentos de avaliação da aprendizagem. No entanto, pude utilizar as minhas experiências acadêmicas e profissionais anteriores para trazer um pouco de vida às aulas, fornecendo uma visão geral sobre os conteúdos. Para isso, realizamos diferentes estratégias de ensino e utilizamos diversos materiais didáticos. O planejamento participativo serviu para colocar os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem. Isso foi importante para criarmos um espírito de coletividade e ganharmos confiança uns com os outros. Portanto, a abordagem expositiva dialogada foi utilizada nas duas primeiras aulas. Considero uma estratégia mais simples de ser elaborada.

**Alison:** “A ação de exercer o planejamento coletivo e colaborativo é muito importante, pois aproxima os alunos e os torna mais participantes do processo de ensino e aprendizagem. Também é importante compartilhar com os estudantes sobre as etapas do planejamento que tiveram seus apontamentos considerados. A metodologia da aula expositiva dialogada sempre é uma ótima escolha. Como a maioria dos conteúdos compartilhados na disciplina fazem parte dos conhecimentos prévios dos alunos, em algum grau de aproximação, isso facilita o diálogo permanente ao longo da disciplina.”

**Ivana:** “Também acredito que a aula dialogada é uma excelente proposição de participação dos alunos. Concordo que as aulas com experiências práticas realizadas por eles trazem novos conhecimentos para suas realidades.”

**Professor-pesquisador:** Realizamos, nas duas aulas seguintes, a estratégia de aprendizagem por simulação, com a realização de avaliações físicas e testes físicos para saúde. Os alunos fizeram essa aplicação uns para os outros (anamnese, estratificação de risco, composição corporal, força, resistência e flexibilidade). Essas aulas os ajudam a assimilar os conteúdos de forma prazerosa e mais facilmente por abordarem as dimensões de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal.

**Ivana:** “A presença das dimensões dos conteúdos nas aulas contribui para um aprendizado mais significativo.”

**Alison:** “As aulas com o uso da simulação são sempre uma experiência interessante aos alunos. Acho também sempre importante realizar uma roda de conversa no final das aulas para falarmos sobre a experiência vivenciada. Defendo que todas as experiências educativas possam ser dotadas de reflexões para atribuir sentidos e significados; caso contrário, as vivências serão apenas instrumentais e desprovidas de reflexões, limitando-se apenas ao saber fazer. Portanto, essas práticas devem ser estimuladas a acontecer, precisando ser provocadas de alguma maneira.”

**Ivana:** “Podemos destacar que, na construção de estratégias criativas, os saberes se apresentam sempre ligados às experiências anteriores que cada professor carrega.”

**Professor-pesquisador:** Outra estratégia realizada foi a pesquisa e apresentações de temáticas referentes ao treinamento de força. Os alunos, divididos em grupos, explicavam os achados em suas pesquisas. A vivência de diferentes práticas corporais também fez parte das nossas estratégias de ensino: o treinamento funcional, corrida e caminhada, jogos e brincadeiras e o Yoga. Essas aulas são vistas como algo prazeroso e de fácil aprendizado.

**Alison:** “Os temas trabalhados na aula sobre o treinamento de força foram e são bastante esclarecedores aos alunos e à população, de um modo geral. São informações relevantes para a vida. Já nas aulas de atividades práticas que utilizamos os exercícios, sempre é bom um relato sobre participação e a respeito dos limites físicos e corporais.”

**Ivana:** “Chamo a atenção para dois cuidados que venho adotando nas minhas aulas: a quantidade de assuntos que serão tratados e a escolha dos recursos didáticos. Corroboro com a ideia de que as aulas com práticas de exercícios físicos sempre agradam a todos, mesmo

aqueles que não praticam esportes. Aulas com temáticas mais específicas, como as de treinamento de força, acredito que possuam uma identificação com a experiência do professor. A utilização de profissionais de fora da Instituição, inclusive, é muito válida, uma vez que não conseguimos atender e ter conhecimento de tão ampla abordagem de atividade e modalidades.”

**Professor-pesquisador:** Ao final, o processo avaliativo foi planejado com a participação dos alunos, oportunizando a escolha das estratégias e instrumentos avaliativos, dando autonomia e estimulando o interesse durante o processo educativo. Dessa forma, também podemos atribuir valores mais significativos aos saberes. Destaco a revista digital, produzida coletivamente pelos alunos, a qual tem as temáticas referentes ao conteúdo da disciplina e as atividades de promoção de saúde e qualidade vida que são oferecidas pela instituição.

**Alison:** “No meu entendimento, durante a elaboração das avaliações, é preciso ter cuidado com a quantidade de instrumentos avaliativos. Para isso, a instituição possui um documento norteador da organização didática do professor.”

**Ivana:** “Os processos avaliativos são apontados pelos documentos-base da Instituição. A partir deles, podemos adotar diferentes meios de avaliação da aprendizagem. Coletivamente, acreditamos que as escolhas das estratégias de ensino e dos processos de avaliação da aprendizagem são os saberes didáticos pedagógicos do professor que necessitam de mais cuidados. O professor pode inovar nos seus métodos e instrumentos avaliativo de aprendizagem, mas deve estar ciente do que diz os documentos que regem a prática docente da instituição.”

**Alison:** “Sobre a produção da revista como avaliação, é importante o seu compartilhamento com a comunidade do IFRN.”

**Professor-pesquisador:** Portanto, nós três corroboramos com a ideia de que, a partir do momento em que damos voz aos alunos – principalmente por meio do diálogo durante as aulas –, isso contribui para a elaboração de estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem que tenham sentido e significado para eles. Esse pensamento vai ao encontro com as ideias das pedagogias críticas, que ora trazem o professor reflexivo do seu contexto de trabalho – para que ele possa tomar as decisões necessárias, sempre pensando no significado que suas aulas terão na vida dos alunos (PHILPOT; SMITH, 2018) –, ora trazem os alunos



como agentes reflexivos e criativos da prática, desenvolvendo as relações interpessoais, autonomia e confiança no ambiente de ensino (PHILPOT; SMITH; OVENS, 2019).

### 3.3 ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES COMPLEXAS E INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

**Professor-pesquisador:** As instituições de ensino nos apresentam um ambiente complexo onde acontecem a relação com diversos saberes. O enfrentamento de diversas situações que surgiram dessas interações foi importante para o meu processo formativo de professor de educação física. No início, pensava que ensinar a uma turma só com adultos seria muito difícil. O tempo de adaptação, de conhecimento dos alunos e dos conteúdos da disciplina é muito importante para um bom início. Lembro que nas primeiras aulas eu sempre ficava um pouco nervoso. Mas aos poucos fui ganhando confiança, até porque ainda estava me familiarizando com o ambiente educacional.

**Alison:** “A ansiedade e o nervosismo fazem parte do processo de autoformação e da natureza humana. A aproximação dos alunos acontece mais rápido quando eles se tornam mais participantes do processo de ensino e aprendizagem. As aulas dialogadas facilitam para que essa aproximação seja permanente durante toda a disciplina. Uma outra estratégia usada para melhorar a interação do professor com os alunos é a reflexão sobre os conteúdos, devendo estar presente em todos os encontros a realização da roda de conversa ao final da aula. Isso é muito importante para que as aprendizagens não sejam consideradas apenas atributos técnicos, mas sim algo significativo para eles.”

**Professor-pesquisador:** Nas aulas práticas, eu chegava sempre 30 a 40 minutos antes da turma para organizar todo o material. Alguns alunos chegavam atrasados e outros não participavam das atividades. Procurei sempre resolver esses problemas através do diálogo – até entender a situação de cada aluno. Um momento de bastante constrangimento foi quando uma aluna me procurou para avisar que estava deixando o curso por não querer fazer as atividades práticas. Ela relatou passar por transtornos; ela não aceitava o próprio corpo. Tentei convencê-la a não trancar a disciplina. Fiquei muito triste com o meu desempenho na situação e, a partir dali, passei a refletir sobre as estratégias das aulas.

**Ivana:** “Os dois saberes indispensáveis à nossa prática docente são a preocupação com o horário de início das aulas e a organização dos materiais no espaço. Essas ações

facilitam os processos de ensino. É muito gratificante planejarmos atividades organizadas que tenham significado na vida dos alunos. A respeito de situações complexas, como a dessa aluna que desistiu da disciplina, penso que ao chegarmos em uma instituição de ensino deveríamos ser conduzidos a toda estrutura administrativa e pedagógica, mas às vezes temos que ir nós apropriando aos poucos dos saberes, conversando com os sujeitos. É difícil conseguirmos atender às dificuldades de cada aluno, mas acredito que a partir do diálogo podemos solucionar os problemas individuais e coletivos, que, quando extremos, devem ser levados à coordenadora pedagógica. Esse autoestudo nos possibilitou entendermos melhor e refletirmos sobre as nossas ações frente a situações difíceis que surgem durante o ensino e na relação com os alunos.”

**Professor-pesquisador:** Trabalhar os conteúdos a partir da perspectiva dos alunos viabilizou uma aproximação mais rápida e harmoniosa entre nós. Mesmo sendo um professor iniciante, me senti bastante à vontade na prática. A boa estrutura dos espaços da instituição, os recursos materiais diversos e a cooperação de todos nas aulas contribuíram para uma prática de ensino e aprendizagem de forma tranquila e prazerosa.

**Professor-pesquisador:** Percebemos em nossas falas convergências sobre a ideia de que as dificuldades que surgem nas práticas de ensino e aprendizagem fazem parte do processo (auto)formativo do professor. Concordamos também que o trabalho coletivo e colaborativo pode facilitar no enfrentamento das situações complexas que surgem durante a formação permanente. Segundo Ennis (2013), essas complexidades se estabelecem nas interações de cada sujeito com os saberes, podendo ser singulares ou coletivas. Portanto, a autora aponta que a construção coletiva de sistemas abertos e interativos pelos professores, alunos e escola pode contribuir para uma transformação sociocultural da educação física.

#### 4 CONCLUSÃO

Este artigo tentou mostrar o autoestudo como uma ferramenta metodológica de investigação na formação permanente do professor de educação física. Sabemos que, quando o professor se assume um investigador de sua própria prática, ele se torna um professor-pesquisador. Essa postura favorece o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O autoestudo utiliza as nossas experiências com o ensino e com os alunos como base dos nossos processos reflexivos, como também as

conversas críticas com outros professores para o desenvolvimento de habilidades e saberes docentes que contribuam para a melhoria da ação educativa. Nesse sentido, a investigação e a interação com os saberes que acontecem nas situações práticas passam por um processo de reflexão e se transformam em novos aprendizados.

Neste estudo, tento descobrir, a partir de um autoestudo da minha prática, os entendimentos, desafios e barreiras do ensino sob a perspectiva colaborativa com professores amigos críticos. Comparamos as reflexões críticas a respeito dos saberes docentes oriundos de nossas práticas pedagógicas: o planejamento e o conteúdo de ensino; as estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem; e o enfrentamento de situações complexas e a interação professor-aluno. A colaboração mostrou ser uma estratégia que favorece o desenvolvimento de um grupo de professores, e não só o individual. Ela permitiu um maior comprometimento dos professores com sua prática, incentivando a troca de conhecimentos e contribuindo como processo formativo.

A partir das contribuições dos leitores críticos, como ocorre em qualquer investigação, identificamos que há limites no processo. Por um lado, os indícios da pesquisa realizada permitem revisitar aspectos críticos da própria prática docente; por outro, há um limite na pesquisa à medida que o foco não está nas vozes dos alunos, como sujeitos que também poderiam contribuir para analisar a ação docente. Concordamos, porém, que, ao investigar a sua própria prática com recursos metodológicos viáveis, os professores-pesquisadores podem afirmar que “ensinam melhor” e que seus alunos “aprendem melhor”.

Ao mergulharmos neste autoestudo colaborativo, chegamos ao entendimento de ser importante o compromisso ético-político e o engajamento pedagógico-crítico do professor-pesquisador no seu processo de formação permanente. É preciso continuarmos progredindo em direção às pesquisas colaborativas nas quais os professores exploram suas práticas. Será que os professores de educação física estão prontos para aceitar esse desafio?

## **REFERÊNCIAS**

ABREU, S. M. B. Formação para pesquisa de licenciados em educação física: experiência (auto) formadora. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica*, Salvador, v. 04, n.11, p. 787-791, 2019.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. 5. ed. Boston Allyn and Bacon, 2007.

CORBIN, J. M; STRAUSS, A. L. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Londres: Sage, 2008.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. Rev. Pauli. de Educ. Fís, Supl.2, p.43-48, 1996.

DINKELMAN, T. Self-study in teacher education: a means and ends tool for promoting reflective teaching. Journal of Teacher Education, Nova York, v. 54, n. 1, p. 6-18, 2003.

ENNIS, C. D. The complexity of intervention: implementing curricula in the authentic world of schools. In: OVENS, A; HOPPER, T; BUTLER, J. (Orgs.). Complexity thinking in physical education: reframing curriculum, pedagogy and research. Londres: Routledge, p. 14-26, 2013.

FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. Cahiers de la Recherche en Éducation, v. 1, n. 1, p. 157-181, 1994

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUIMARÃES, S. V. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas-SP: Papirus, 2004.

GÜNTHER, M. C. C. A formação permanente de professores de educação física na rede municipal de Porto Alegre, no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

HAMILTON, M. L. Professional knowledge, self-study and teacher education. In LOUGHRAN, J. J; HAMILTON, M. L.; LA BOSKEY, V. K.; RUSSELL, T. (Eds.), The international handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 375-419, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

NAHAS, M. V; BARROS, M. V. G; FRANCALACCI, V. O pentáculo do bem-estar: Base conceitual para avaliação de indivíduos ou grupos. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, Florianópolis, v. 05, n. 2, p. 48-59, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992, 1997.

OLIVEIRA, A. T. C; ROCHA, L. L; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiossincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortal. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 2, p. 143-151, jul./dez. 2019.

OVENS, A; FLETCHER, T. Doing self-study: the art of turning Inquiry on yourself. *In: OVENS, A; FLETCHER, T. Self-study in physical education teacher education: exploring the interplay of practice and scholarship.* New York Dordrecht London: Springer, p. 3-14, 2014.

PHILPOT, R; SMITH, W. Making a different difference: physical education teacher education students' reading of critical PETE program. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, Routledge, v. 9, n.1, p. 7-21, 2018.

PHILPOT, R; SMITH, W; OVENS, A. Pete critical pedagogies for a new millenium. *Revista de Educação Física da UFRGS. Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25064, 2019.

PINNEGAR, S. Methodological perspectives: introduction. *In: HAMILTON, M. L; PINNEGAR, S; LOUGHRAN, J; LABOSKEY, V. Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education.* London: Falmer Press, pp. 31-33, 1998.

RANGEL-BETTI, I. C. A; GALVÃO, Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas-SP, v. 22, n. 3, p. 106-16, 2001.

SANCHES NETO, L. Sistematização dos processos de ensino e aprendizagem: convergência entre conteúdos temáticos e objetivos da educação física escolar. *In: OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. (Orgs.). Educação Física no ensino fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.* Curitiba: CRV, 2017, v. 26, pp. 13-34.

SCHUCK, S.; RUSSELL, T. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, v. 1, n. 2, p. 107-121, 2005.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner.* New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto) biográfica na educação física escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n.11, p. 729-750, 2019.

VENÂNCIO, L. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. *In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C (Orgs.). Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as).* Curitiba: CRV, 2017, v. 29, pp. 65-95.

### CREDENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Ewerton Leonardo da Silva Vieira

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

**Contato:** [ewerton\\_bs9@yahoo.com.br](mailto:ewerton_bs9@yahoo.com.br)

**Segundo(a) Autor(a):** Alison Pereira Batista

**Instituição:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**Contato:** [alison.batista@ifrn.edu.br](mailto:alison.batista@ifrn.edu.br)

**Terceiro(a) Autor(a):** Ivana Lucia da Silva

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

**Contato:** [ivana.silva@ifrn.edu.br](mailto:ivana.silva@ifrn.edu.br)

**Quarto(a) Autor(a):** Luiz Sanches Neto

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC).

**Contato:** [luizitosanches@yahoo.com](mailto:luizitosanches@yahoo.com)

**Quinto(a) Autor(a):** Luciana Venâncio

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC).

**Contato:** [luciana\\_venancio@yahoo.com.br](mailto:luciana_venancio@yahoo.com.br)

**Submetido em:** 17/07/2020

**Aprovado em:** 24/11/2020

## ARTIGO ORIGINAL

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Pamela Karina de Melo Gois  
Rebecca Ruhama Gomes Barbosa  
Fernanda Lira Braga  
Eloisa Maria Luiz Pereira

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo analisar como a Educação em Direitos Humanos está presente nos cursos de Licenciatura de Educação Física existentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através de uma pesquisa bibliográfica e documental, em que reuniu informações e dados, além de realizar a pesquisa por meio da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). A partir desse documento, constatou-se que os quatorze cursos de licenciatura em educação física cumprem a Resolução CNE/CP nº 1/2012, apresentando-se pela disciplinaridade e/ou pela transversalidade. Além disso, os conhecimentos estão organizados nos currículos através de temas como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Organização das Nações Unidas (ONU), ética, cultura afro-brasileira e indígena, meio ambiente, gênero, sexualidade, pessoa com deficiência, diversidade cultural e religiosa, cidadania, formação docente, democracia e legislação, os quais são mais recorrentes nos PPCs. Nesse sentido, entende-se que as apresentações dessa temática, em seus conteúdos e objetivos, aparecem de formas múltiplas e pertinentes, ressaltando e reafirmando temáticas recorrentes que precisam ser discutidas no cotidiano social e escolar, como ética, racismo, violência social e meio ambiente. A partir disso, percebe-se que a presença, abordagem e problematização dos assuntos que permeiam os Direitos Humanos são de cunho essencial para a formação inicial do docente.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Educação Física. Instituto Federal.

**EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS IN FEDERAL INSTITUTES**

**Abstract:** This study aims to analyze how Education in Human Rights is present in the Physical Education Degree courses in the Federal Institutes of Education, Science and Technology, through a bibliographic and documentary research, in which it gathered information and data, in addition to conducting research through the analysis of Pedagogical Course Projects (PPCs). From this document, it was found that the fourteen physical education degree courses comply with Resolution CNE/CP N°. 1/2012, due to the discipline and/or transversality. In addition, knowledge is organized in curricula through topics such as the Statute of Children and Adolescents (ECA), United Nations (UN), ethics, Afro-Brazilian and indigenous culture, environment, gender, sexuality, people with disabilities, cultural and religious diversity, citizenship, teacher training, democracy and legislation, which are more common in PPCs. In this sense, it is understood that the expectations of this theme, in its content and objectives, appear in multiple and pertinent ways, highlighting and reaffirming recurring themes that need to be discussed in the social and school routine, such as ethics, racism, social violence and the environment. From this, it is clear that the presence, approach and problematization of the issues that permeate Human Rights are essential for the initial training of teachers.

**Keywords:** Human Rights. Physical Education. Federal Institute.

## 1 INTRODUÇÃO

Os direitos humanos são um conjunto de valores que servem como prerrogativa básica para assegurar ao homem uma vida digna. Tais direitos tornam os sujeitos similares, independente de etnia, crença religiosa, variáveis culturais, entre outras convicções (GUERRA, 2013). Através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) começaram a ser desenvolvidas ações para preservar esses direitos, tornando-os universais, indivisíveis e interdependentes (PIOVESAN, 2014).

A Organização das Nações Unidas (ONU) designou em 1995 a resolução 49/184 que estabelece a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos. Tal documento ressalta a importância da temática enquanto amparo, oferta e atenuação de abusos referentes aos direitos humanos (ONU, 1998). Por conseguinte, o Conselho de Direitos Humanos aprovou em 2011 a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Matéria de Direitos Humanos, reforçando a importância da educação no fomento a informações acerca dos direitos humanos e manutenção desses (GOMES, 2013).

Em face de tais informações, a Educação em Direitos Humanos surge como premissa para desencadear uma cultura de respeito à diversidade e valorização da igualdade e dignidade, alicerçando-se em princípios éticos e humanitários (RAMOS; FRANGELLA, 2013), uma vez que a sociedade, por diversas vezes, encontra-se em um estado de deturpação na percepção da realidade social. Desse modo, a Educação em Direitos Humanos manifesta-se como uma alternativa que viabiliza um ambiente de aprendizagem crítico-reflexiva, visto que o indivíduo se tornará consciente de seus direitos e poderá basear-se neles ante discursos massificadores e individualistas (SCHÜTZ; FUCHS, 2017).

Neste cenário, por caracterizar-se como organização de caráter social, a escola é um dos pilares essenciais para disseminar conhecimentos e competências acerca dos direitos humanos. Apesar de a sociedade contemporânea ser caracterizada pela diversidade, existe ainda uma antipatia àquilo que é diferente dos padrões culturais impostos, por isso a escola poderá proporcionar a superação desses processos discriminatórios, comprometendo-se com a justiça social e baseando-se em uma proposta pedagógica favorável à educação em direitos humanos (ZLUHAN; RAITZ, 2014; MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016).

As instituições de educação, em consonância com a resolução do Ministério da Educação (MEC) CNE/CP nº 1/2012, de 30 de maio de 2012 que designa as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, devem inserir tal temática na construção



dos seus planos institucionais e pedagógicos, regimentos, atividades diversas, entre outros meios - que podem ser desenvolvidos de forma transversal, mista ou através de disciplinas específicas (BRASIL, 2012).

O documento supracitado ainda prevê em seu artigo 8º que “a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012, p.2). A formação de professores em direitos humanos emerge a necessidade de debater temáticas até então sustentadas fora do ambiente educacional, mas que são de suma importância para a construção de um diálogo justo, uma cidadania ativa e do respeito aos preceitos substanciais de uma sociedade democrática (CANDAU et al., 2016). Sabe-se, portanto, que o professor é o principal mediador das relações que acontecem na sala de aula, devendo a sua formação alicerçar-se em dinâmicas sociais inclusivas, superando conflitos, disseminando conhecimentos e promovendo a coletividade.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar como a Educação em Direitos Humanos está presente nos cursos de Licenciatura de Educação Física existentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Examinar se os cursos de Licenciatura de Educação Física existentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia cumprem a Resolução CNE/CP nº 1/2012.

- Verificar se a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos ocorre pela transversalidade ou pela disciplinaridade.

- Pesquisar como as temáticas relativas à Educação em Direitos Humanos estão organizadas nos currículos das Licenciaturas de Educação Física dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

## **3 REVISÃO DE LITERATURA**

Para subsidiar a temática, é imperioso tratar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96 que, segundo Carneiro e Cruz (1995), determina os desfechos da educação, recomendando as direções a seguir e os recursos apropriados para alcançar, ou seja, a estrutura da Educação Nacional, em que trouxe entre seus vários princípios o do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

Na referida lei são estabelecidas as diretrizes da educação nacional e, em seu artigo 1º aborda o desenvolvimento da educação, como segue:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

A LDB confirma o direito à educação básica como direito público subjetivo, o que simplifica a busca por sua demanda e efetivação, disposto no seu artigo 5ª:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo (BRASIL, 1996).

Apesar de ser uma lei de 1996, a LDB continuamente é alterada a fim de ser atualizada conforme a demanda da sociedade. Em busca desta atualização, a Lei nº 13.010/2014 alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) ao acrescentar o §9º que regulamenta a incorporação da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica nos seguintes termos:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2014).

Coadunando-se com a promoção e a garantia dos direitos humanos, o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), criado no ano 1996, manifesta-se no Brasil após a Conferência Mundial de Direitos Humanos que ocorreu em Viena em 1993, sendo construído

em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos e Ministério da Educação, torna-se produto do compromisso do Estado com a efetivação dos direitos humanos e de uma construção consagrada dos movimentos sociais, recomendando-se em seus ideais a indispensabilidade de ações eficientes de todos os agentes sociais na transformação cultural, resultando no processo educacional (SILVA, 2013).

Tratando-se como política pública, o PNDH apresenta-se em dois aspectos principais, o primeiro, estabelecendo uma recomendação de plano social fundamentada nos pilares da democracia, cidadania e justiça social, e segundo, fortalecendo um instrumento de edificação de uma cultura de direitos humanos, compreendida como um processo a ser assimilado e sentido na concepção da cidadania ativa (BRASIL, 2009).

Proveniente da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica despontam como mecanismo para promover e garantir a formação básica comum nacional, orientando o planejamento escolar e os sistemas de ensino (BRASIL, 2013). Por conseguinte, surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), a qual ressalta em seu prefácio a falta de coerência acerca da prática para a efetivação dos direitos humanos, seja na sociedade ou no ambiente educacional em si. Portanto, apesar dos progressos em marcos legais referentes ao tema, existe a necessidade da admissão de diretrizes comprometidas com a efetivação da democracia e cidadania através da educação, além de suprimir as formas de preconceitos e discriminações presentes na sociedade. É estabelecido ainda no artigo 3º das DNEDH que a educação em direitos humanos:

Com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação [...] (BRASIL, 2012).

Assim, a implantação das DNEDH dar-se-á de modo que os sistemas de ensino aprofundem a discussão sobre a temática e desenvolvam atividades de forma transversal, inserindo os seus alunos em políticas de extensão que dialoguem com a realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade, além da elaboração de materiais didáticos e paradidáticos (BRASIL, 2013).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 6/2018, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF) traz para a dinâmica formativa, em específico no âmbito de licenciatura em Educação Física, indicativos

de atividades que devem ser incluídas no currículo, ao qual pode-se aqui destacar a pesquisa e estudo a respeito de educação e diversidade e direitos humanos (BRASIL, 2018). As diretrizes indicam um modelo contemporâneo de formação inicial na área de Educação Física, como ressaltado por Figueiredo e Alves (2020, p. 44): “conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento, fundamentos e metodologias, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação”. Percebendo-se que tal resolução destaca a necessidade de uma formação pautada nos diversos setores da sociedade, em específico na pluralidade sociocultural.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica com intuito de reunir informações e dados a respeito da temática proposta, na qual serviu de base inicial para construção desse trabalho, para este aprofundamento foram realizadas pesquisas em livros, revistas e artigos científicos. De acordo com Gil (2008, p. 50) uma pesquisa feita por revisão bibliográfica é “um estudo feito com minúcia a partir de um material já elaborado, constituído fundamentalmente por livros e artigos científico, sobre um determinado assunto ou determinado tema”.

A etapa posterior consistiu em uma pesquisa documental, onde de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 174), a característica da pesquisa documental é “que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

A pesquisa foi realizada através da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Licenciatura em Educação Física existentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhados pelo país. Tais documentos são publicizados no site oficial dos respectivos Institutos.

#### 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo foram encontrados 14 cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, estando em sua maioria concentrados na região nordeste, com cinco cursos (IFBA - *campus* Ilhéus, IFCE -

*campus* Canindé, *campus* Juazeiro do Norte e *campus* Limoeiro do Norte, IFPB - *campus* Sousa), posteriormente a região sudeste com quatro (IFSULDEMINAS - *campus* Muzambinho, IF SUDESTE MG - *campus* Barbacena e *campus* Rio Pomba e IFF - *campus* Centro) norte e centro-oeste com dois cada (IFTO - *campus* Palmas e IFRR - *campus* Boa vista; IFMT - *campus* Cuiabá e IF Goiano - *campus* Urutaí) e por fim, a região sul com um curso (IFPR - *campus* Palmas).

Após este levantamento, foi examinado o correspondente Projeto Pedagógico de Curso (PPCs), sendo analisado primeiramente o cumprimento da Resolução do MEC CNE/CP nº 1/2012 (BRASIL, 2012) e obtendo de forma positiva a execução das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em todos os PPCs.

Cescon e Stecanela (2015) consideram a ação educativa passível de ações que insiram os direitos humanos na prática pedagógica, uma vez que é necessário um diálogo concernente entre as atividades cotidianas e a transformação da realidade. A articulação entre as políticas públicas modeladas nos direitos humanos e o currículo escolar será capaz ainda de colaborar ante a atenuação da violência contra a criança e ao adolescente, possibilitando que tais sujeitos se reconheçam como portadores de garantias (PONCE; NERI, 2015).

Os conhecimentos sobre Educação em Direitos Humanos estão dispostos no currículo das licenciaturas tanto pela forma de disciplina específica (disciplinaridade), como pela possibilidade da transversalidade, conforme pode ser visto no quadro abaixo (quadro 1). Este também apresenta as disciplinas que tratam as temáticas de Direitos Humanos de forma transversal.

**Quadro 1** - Educação em Direitos Humanos pela disciplinaridade e/ou transversalidade

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINARIDADE	TRANSVERSALIDADE
IFBA – <i>campus</i> Ilhéus	Não contempla	Antropologia e Sociologia da Educação Física e do Esporte; Educação Física Adaptada, entre outras.
IFCE - <i>campus</i> Canindé	Não contempla	Fundamentos sócio filosóficos da educação; Prática como componente curricular I: Lazer, jogos e brincadeira, entre outras.
IFCE - <i>campus</i> Juazeiro do Norte	Não contempla	Projetos Sociais
IFCE - <i>campus</i> Limoeiro do Norte	Não contempla	Estrutura, política e gestão educacional; Fundamentos filosóficos da educação física, entre outras.

IFPB - <i>campus</i> Sousa	Educação em Direitos Humanos	Sociologia da Educação
IFSULDEMINAS - <i>campus</i> Muzambinho	Não contempla	Educação Inclusiva; Filosofia da Educação; Filosofia e Ética da Educação Física; Políticas Educacionais, entre outras.
IFSUDESTEMG - <i>campus</i> Barbacena	Não contempla	Educação inclusiva
IFSUDESTEMG - <i>campus</i> Rio Pomba	Não contempla	Elementos Afro-brasileiros da Cultura Corporal; Ética profissional, entre outras.
IFF - <i>campus</i> Centro	Não contempla	Educação Física Adaptada e Inclusão; Educação Física Escolar II, entre outras.
IFTO - <i>campus</i> Palmas	Educação em Direitos Humanos	Educação para as relações étnico-raciais.
IFRR - <i>campus</i> Boa Vista	Ética profissional	Não contempla
IFMT - <i>campus</i> Cuiabá	Não contempla	Educação Física Inclusiva; Cultura afro-brasileira e indígena.
IFGOIANO - <i>campus</i> Urutaí	Fundamentos da Educação Física, Ética Profissional e Direitos Humanos	Educação inclusiva, diversidade e cidadania
IFPR- <i>campus</i> Palmas	Educação em Direitos Humanos	Educação para a Diversidade; Educação Física para Pessoas com Deficiência, entre outras.

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Observa-se que os quatorze cursos de Licenciatura em Educação Física dos Institutos Federais contemplam o tema em dois vieses, sendo que cinco cursos trazem o conteúdo no formato de disciplina e que dentre eles, quatro também se apresentam de forma transversal, sendo, portanto, a forma mista. Além desses que contemplam os dois modos de trabalhar a temática, nove licenciaturas trazem o assunto somente de forma transversal.

Colaborando com essa assiduidade da temática na formação do docente, Dias e Porto (2010), afirmam que a educação em direitos humanos é imprescindível para a formação do pedagogo e do professor em geral. Sendo indispensável para a formação desses profissionais, contribuindo para novos modelos de harmonia social.

Para as autoras supracitadas, a formação de educadores (as) em direitos humanos é capaz de ter como direção a noção de transversalidade e interdisciplinaridade. Essas medidas pedagógicas podem “orientar os currículos escolares com vistas a promover uma cultura de direitos” (DIAS; PORTO, 2010, p. 31), já que consentem a inserção dos conceitos dos direitos

humanos em todas as disciplinas dos cursos de graduação e em toda a forma estruturada dos programas de formação continuada, criando uma ligação entre as variadas discussões, para melhor entendimento e intervenções no mundo atual.

Foi observado que os conteúdos abordados dentro das ementas e objetivos que contemplem a Educação em Direitos Humanos são de cunhos variados, porém englobando e incluindo diversas facetas do referido assunto. Temas como Organização Mundial das Nações (ONU), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ética, cultura afro-brasileira e indígena, meio ambiente, gênero, sexualidade, pessoa com deficiência, diversidade cultural e religiosa, cidadania, formação docente, democracia e legislação são as temáticas mais recorrentes nos PPCs.

É constatado que elementos afro-brasileiros da cultura corporal, educação para as relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e indígena aparecem de forma transversal nos PPCs do IFSUDESTEMG, IFTO e IFMT. Coadunando com a importância desta temática, Crocetta (2014) pesquisou a presença e a relevância de conteúdos referentes a relações étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADE. A autora encontrou que apenas quatro das 12 instituições analisadas apresentavam disciplinas na licenciatura em Educação Física que abordasse tal temática, sendo que metade do conteúdo referente às relações étnico-raciais apareceram na disciplina de capoeira.

Já em estudo realizado por Nunes e Levandoski (2019) com 180 profissionais de Educação Física formados na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), objetivando conhecer o perfil e a percepção dos mesmos em relação ao curso encontraram que as disciplinas que tratavam de direitos humanos e relações étnico-raciais foram menos citadas quando questionado a preferência dos alunos. Apesar de o curso ser voltado para a área de licenciatura, disciplinas referentes à saúde e ao esporte são mais preferíveis entre os sujeitos.

Por fim, percebe-se que enquanto componente curricular que engloba vários conteúdos referentes ao corpo e ao movimento, a Educação Física necessita potencializar uma prática pautada nos direitos humanos. Quando analisada o papel da Educação Física em penitenciárias brasileiras tem-se a conclusão que existe uma contribuição significativa na formação da cidadania e promoção dos direitos humanos. “O tratamento aos alunos/presos numa perspectiva da Educação em Direitos Humanos, nas aulas de Educação Física Escolar e nos espaços de Esporte Educacional formal e informal, apresenta uma melhoria no comportamento e no convívio social dos alunos” (BARROS FILHO, 2014, p. 133).

Considerando as informações antes citadas, a inserção dos direitos humanos no currículo da Educação Física, além de atentar-se nos valores humanos, reforça as dimensões afetivas e psicossociais, promovendo a construção de um indivíduo íntegro e socialmente consciente.

## 6 CONCLUSÃO

Pode-se concluir que as Licenciaturas em Educação Física presentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil contemplam de forma significativa além da Resolução no MEC CNE/CP nº 1/2012, o conteúdo de Educação em Direitos Humanos, constituindo-se de eixo fundamental para a valorização do ser humano individualmente e coletivamente, devendo estar presente na formação de docentes, que, por esta perspectiva, tornam-se multiplicadores das temáticas de direitos humanos na sua futura atuação.

Nesse sentido, entende-se que as apresentações dessa temática, em seus conteúdos e objetivos, aparecem de formas múltiplas e pertinentes, ressaltando e reafirmando pontos recorrentes que precisam ser discutidos no cotidiano social e escolar, como ética, racismo, violência social e meio ambiente. A partir disso, ratifica-se que a presença, abordagem e problematização dos assuntos que permeiam os Direitos Humanos são de cunho essencial para a formação docente, e para além, a oportunidade de cursos de formação continuada, entendendo que faz parte do trabalho docente promover métodos educativos para a cidadania, contribuindo com o respeito e com a democracia.

## REFERÊNCIAS

BARROS FILHO, Armando Dantas. Educação física e direitos humanos em prisões: uma análise das ações de educação física e esporte na educação de jovens e adultos em privação de liberdade. 2014. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BRASIL. Decreto nº 7037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 dez. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm). Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 ago. 2020



BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de março de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348). Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm). Acesso em: 12 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 31 mai. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 48 e 49.

CANDAU, Vera Maria; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; AMORIM, Viviane; PAULO, Iliana Aida; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). São Paulo: Cortez, 2013.

CARNEIRO, Antônio Lineu; CRUZ, Christiane Gioppo. Apresentação – LDB: o processo de tramitação. Educar, Curitiba, n. 11, p. 107 - 115, 1995. Editora da UFPR.

CESCON, Everaldo; STECANELA, Nilda. Educação à paz e em direitos humanos//Education for peace and human rights. Conjectura: filosofia e educação, v. 20, n. Espec, p. 85-100, 2015.

CROCETTA, Renata Righetto Jung. As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADE. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Orgs.). Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.29-63.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; ALVES, Cláudia Aleixo. Formação de professores de educação física no Brasil: implicações e perspectivas. In: Formação profissional e mundo do trabalho. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: Edufrn, 2020, p. 31-49

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008

GOMES, Catarina. A Educação para os Direitos Humanos e a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação para os Direitos Humanos: a sua aplicação em zonas de reconstrução pós-conflito. 2013. Disponível em:

<http://www.igc.fd.uc.pt/data/fileBIB201782313545.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GUERRA, Sidney. Direitos Humanos: curso elementar. São Paulo: Saraiva, 2013.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologias Científica. 5 ed. Atlas. São Paulo, 2003.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 3, p. 443-454, 2016.

NUNES, Jael Cantilio; LEVANDOSKI, Gustavo. A formação de professores de educação física na perspectiva de egressos de uma universidade do Mato Grosso do Sul–Brasil. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), v. 21, p. 39-50, 2019.

ONU. A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004. Lições para a Vida. Nações Unidas: Genebra, 1998. v. 1. Disponível em:

[http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie\\_decada\\_1\\_b\\_nacoes\\_unidas\\_educacao\\_dh\\_.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf). Acesso em: 12 de ago. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Declaração Universal de Direitos Humanos: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Estudos Jurídicos, v. 9, n. 2, p. 31, 2014.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. Revista e-Curriculum, v. 13, n. 2, p. 331-349, 2015.

RAMOS, Aura Helena; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. Educação, v. 36, n. 1, p. 14-20, 2013.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia. Educação escolar e direitos humanos: necessidades de uma aproximação. Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia, n. 20, p. 39-52, 2017.

SILVA, Everaldo Ribeiro da. Educação em Direitos Humanos como instrumento para efetivação dos direitos fundamentais e garantia da cidadania. 2013. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Uepb, Guarabira, 2013. Disponível em:

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1719/1/PDF%20%20Everaldo%20da%20Silva%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 95, n. 239, p. 31-54, 2014.

## CREDENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Pamela Karina de Melo Gois

**Instituição:** Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

**Contato:** [pamelakmgois@gmail.com](mailto:pamelakmgois@gmail.com)

**Segundo(a) Autor(a):** Rebecca Ruhama Gomes Barbosa

**Instituição:** Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

**Contato:** [rebeccagomes.edf@gmail.com](mailto:rebeccagomes.edf@gmail.com)

**Terceiro(a) Autor(a):** Fernanda Lira Braga

**Instituição:** Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

**Contato:** [fernanda.lira000@gmail.com](mailto:fernanda.lira000@gmail.com)

**Quarto(a) Autor(a):** Eloisa Maria Luiz Pereira

**Instituição:** Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

**Contato:** [elomariaelo0@gmail.com](mailto:elomariaelo0@gmail.com)

**Submetido em:** 14/08/2020

**Aprovado em:** 08/04/2021

## ARTIGO ORIGINAL

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
A PERSPECTIVA ACADÊMICA

Marla Maria Moraes Moura  
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa  
Thaliciane Adrianny Valença Dias

**Resumo:** A presente pesquisa tem como problemática de investigação o Estágio Supervisionado na visão de acadêmicos que ainda não vivenciaram esta disciplina curricular no curso de formação inicial. Especificamente, buscou-se identificar quais as percepções dos acadêmicos de Educação Física sobre o Estágio Supervisionado para a formação profissional, aguçando o olhar sobre o que os acadêmicos esperam encontrar na experiência de Estágio Supervisionado. A fundamentação teórica se constituiu de autores como Lima (2008); Pimenta e Lima (2004); Andrade (2005); Campos (2007). A metodologia utilizada se caracterizou como qualitativa, descritiva e de campo, sendo o público participante os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - *campus Juazeiro do Norte* que não cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado. Estes responderam a um questionário contendo dez questões abertas/discursivas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Dentre os aspectos que se destacaram está a relação da disciplina com a qualificação profissional por proporcionar experiência e diminuir a insegurança, favorecendo o contato com o espaço de atuação profissional. Assim, concluiu-se que as visões acadêmicas enfatizaram a relevância desse componente curricular como gerador de saberes por meio da experiência, o que necessita ser discutido na formação inicial de professores de Educação Física.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Formação Inicial. Educação Física.

SUPERVISED INTERNSHIP IN INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION:  
THE ACADEMIC PERSPECTIVE

**Abstract:** This investigation has as research problem the Supervised Internship in the view of academics who have not yet experienced this curricular discipline in the initial training course. Specifically, the aim was to identify the perceptions of Physical Education students about the Supervised Internship for their professional training, sharpening the look at what the students expect to find in this experience. The theoretical foundation was constituted of authors like Lima (2008); Andrade (2005); Campos (2007). This is a qualitative, descriptive, and field research, done with students of the Physical Education Degree course at the Federal Institute of *Ceará- campus Juazeiro do Norte* who had not taken the subject of Supervised Internship. They answered a questionnaire containing ten open-ended questions and the data were analyzed through the content analysis proposed by Bardin (2011). The relationship between the discipline and the professional qualification stood out among the analyzed aspects for providing experience, reducing insecurity, and favoring the contact with the space. Thus, it was concluded that the student's views emphasized the relevance of this curricular component as a generator of knowledge through experience, which needs to be discussed in the initial training of Physical Education teachers.

**Keywords:** Supervised Internship. Initial Formation. Physical Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como problemática de investigação o estágio supervisionado na visão de acadêmicos que iniciaram o processo de formação e ainda não tiveram contato com a disciplina curricular de Estágio Supervisionado no curso de formação inicial em Educação Física.

O ambiente escolar é um local de natureza dinâmica, onde frequentemente ocorrem mudanças no perfil dos alunos e dos próprios professores, na rotina escolar, no espaço físico, no currículo e em outros acontecimentos e aspectos culturais que se relacionam no cotidiano do ensino. Essa condição por vezes se apresenta como um universo desafiador para todos aqueles que decidem por atuar profissionalmente em escolas.

Isso pode gerar dúvidas e inseguranças nos graduandos em Educação Física. Isto faz necessário refletir, no início de formação, sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física. O que os estudantes esperam encontrar na experiência de estágio? Quais suas expectativas nos anos iniciais de formação?

Especificamente, buscou-se identificar quais as percepções dos acadêmicos de Educação Física sobre o Estágio Supervisionado, aguçando o olhar sobre o que esperam encontrar na experiência da formação profissional.

Sobre a preparação do acadêmico para a atuação, Pimenta (2004) fala que, especificamente na formação de professores (licenciatura), os estágios são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino, cujo objetivo é preparar o licenciado para o exercício do magistério em determinada área. E Zotovici *et al.* (2013) complementam e realçam a importância dessas práticas, pois elas proporcionam uma experiência docente ainda durante o processo de formação, se configurando como um espaço de desenvolvimento profissional.

O tema deste trabalho torna-se relevante para as pesquisas que buscam aproximar-se dos estudos sobre a formação de professores, pois procura saber os interesses, expectativas dos acadêmicos frente ao estágio e saber como este elemento formador pode contribuir dentro do campo de atuação, ou seja, a escola. Os estágios supervisionados podem se configurar como valiosas experiências que contribuem para o aluno conhecer de perto sua área específica e se preparar para suas futuras atuações, decidir sobre o campo de atuação profissional,

refletir acerca de sua carreira, ou até criar métodos que facilitem suas intervenções durante as aulas de Educação Física.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A formação é compreendida como um processo dinâmico e interativo (NÓVOA, 1995), com possibilidades de aperfeiçoamento crescente e como importante, mas não único, lugar de constituição da identidade profissional docente. Logo, a formação inicial é a primeira etapa, que ocorre em estreita relação com os diferentes processos formativos e de vida, conforme explicam Molina Neto e Molina (2003), convergindo na constituição da identidade profissional docente.

Portanto, parte-se da compreensão de que a formação de professores é um processo contínuo e complexo, pois não depende apenas do período de sua graduação: ele perpassa as trajetórias pessoal e profissional vivenciadas pelo professor. Como afirma Andrade (2005, p. 22), “um professor não estará, nunca, inteiro e suficientemente formado”, pois as relações com as experiências de vida poderão dar sentido à sua formação e atuação profissional. Nesta perspectiva, o estágio supervisionado é um pilar de sustentação dessa formação que ganha materialidade na formação inicial da vida acadêmico/profissional e se torna um fator de desenvolvimento profissional, garantindo o encontro entre a vida acadêmica e os diferentes contextos dos ambientes educacionais em que o professor vai constituir a sua identidade.

Como afirmam Barreiro e Gebran (2006, p. 20) “[...] a identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador”. Sendo assim, estas práticas de estágio supervisionado nas instituições de ensino contribuem para que os acadêmicos desenvolvam um trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é assunto individual do professor, isto é, assunto a ser tratado nas ações coletivas na escola, tendo em vista que um bom ensino demanda uma vinculação aos contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA, 2004).

A formação da identidade do professor não se dá apenas no processo formativo da faculdade, mas durante toda a vida. E cada professor tem sua própria maneira de ensinar e aprender, de acordo com suas vivências e crenças. Cardoso *et al.* (2016, p. 524) afirmam que “cada professor constrói a sua Identidade Profissional (IP) de um modo próprio e singular”,

ou seja, serão as questões individuais vividas durante toda sua formação, desde as séries iniciais até as experiências profissionais, as grandes responsáveis por essa formação da identidade profissional.

Algumas dessas questões individuais estão ligadas a crenças, ao que cada indivíduo viveu durante toda sua formação e assim Cardoso *et al.* (2016, p. 526) diz que “[...] as imagens representativas das crenças pessoais podem ser elucidadas e partilhadas através de meios verbais ou audiovisuais, [...] e apropriadas ou modificadas para atribuição de um significado pessoal”. Ou seja, todas as vivências, com os professores, com os esportes, com a escola em geral, sendo estas boas ou ruins, serviram para que os futuros professores conceituassem o que foi bom e o que não foi. Nessa perspectiva, a identidade do professor de Educação Física se constitui durante o seu percurso formativo, seja de influências pessoais e/ou profissionais.

Com esses aspectos, os futuros professores poderão decidir com o que trabalhar, qual metodologia utilizar, entre outros fatores que irão definir como serão suas ações docentes, pois, como afirmam Pimenta e Lima (2004), tais práticas permitem que os futuros professores compreendam a complexidade do fazer institucional e das ações realizadas neste contexto.

Vivenciar na escola o que será encontrado nas suas experiências profissionais é um modo de aproximação entre pensamento e atuação docente. Isto se configura como essencial no desenvolvimento profissional. Segundo Campos (2007), é importante que o estágio seja um dos instrumentos de promoção da prática reflexiva no curso de formação, na qual se possibilita a aproximação com o contexto de atuação que contribui para ponderar sobre os momentos vividos no estágio, de modo que a reflexão ocorre tanto na ação (vivência do estágio) quanto sobre a ação (após o estágio).

Além das vivências no estágio, das quais o futuro professor irá selecionar algumas atitudes, metodologias e atividades que deram certo ou não, ele já terá consigo vivências pessoais desde a infância. Estas podem ajudá-lo em todo o processo ou podem gerar algum tipo de bloqueio.

Silva, Caparróz e Almeida (2011, p. 65), mostram algumas teorias sobre os imaginários que cada futuro professor traz consigo, podendo “[...] funcionar como bloqueio e escudo à formação do pensamento crítico”. Porém, entende-se que esses imaginários negativos também podem servir como uma forma de motivação para que os professores possam transformar essas práticas e torná-las melhores e, até, positivas.

Zotovici *et al.* (2013) dão algumas referências sobre acadêmicos que passam pelo estágio supervisionado sem entender a sua real importância, seja por desinteresse ou pela falta de orientação e/ou recursos, acabando por cumprir uma carga horária do curso apenas por obrigação. Ou seja, esses acadêmicos não têm ou não são induzidos a ter uma devida reflexão sobre as práticas que estão sendo realizadas e acabam perdendo todo o senso da *práxis educativa* – ferramenta importante no processo de constituição da profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2004). Além da importância no âmbito pedagógico, essas reflexões sobre as ações tornam-se essenciais para ressignificar suas práticas, dar sentido à atuação para si e para seus os outros e contribuir no processo de melhoria de postura e de metodologia nas aulas, estabelecendo práticas diversificadas, inclusivas e criativas.

O exercício de compreender a aprendizagem da docência na ação envolve os conhecimentos teóricos e práticos, contribui para tornar o professor um profissional reflexivo, o que perpassa o “[...] exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22). Essa articulação da relação teoria e prática é, portanto, um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, pois lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

Assim, o estágio não tem a função de repetir modelos estabelecidos, ele deve ser um meio de criação de novos métodos e técnicas a fim de alcançar determinados objetivos ou de solucionar determinados problemas. Assim, entende-se que o estágio supervisionado como base de formação de professores tem como principal finalidade dar suporte teórico-prático aos acadêmicos, ajudar na mediação entre formador e acadêmico para melhor entendimento da realidade escolar, além de dar subsídios à lida com diversas situações que sempre podem surgir no ambiente escolar (PIMENTA; LIMA, 2004).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi caracterizada como qualitativa, descritiva e de campo, pois ela buscou descrição, compreensão e significado através dos relatos dos acadêmicos sobre o Estágio Supervisionado. Adotou-se como perspectiva metodológica a pesquisa de natureza qualitativa



por entender que ela amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno estudado ao trabalhar

[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que se faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008, p. 21).

Participaram da pesquisa os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE - *campus* Juazeiro do Norte, tendo como foco as suas concepções e suas expectativas quanto às práticas de estágio supervisionado nas escolas. O estudo contou com 50 alunos dos semestres iniciais de formação (1º ao 4º semestre), que responderam um questionário contendo 10 questões abertas/discursivas, analisadas à luz da discussão sobre o tema abordado.

A pesquisa foi realizada com os acadêmicos que estavam matriculados/cursando disciplinas nos semestres iniciais do Curso de Licenciatura em Educação Física, sendo que estes não poderiam já ter cursado nenhuma disciplina de Estágio Supervisionado, e os que aceitaram participar da pesquisa deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Não participaram da coleta de dados aqueles que já tivessem cursado disciplinas de Estágio Supervisionado e que não quiseram participar, e até mesmo aqueles que não devolveram os instrumentais da coleta de dados preenchidos por completo.

Para coletar os dados da pesquisa, foi elaborado um questionário contendo perguntas abertas/discursivas, com o objetivo de que os acadêmicos pudessem falar sobre o que esperavam encontrar nos estágios supervisionados, o que eles conheciam sobre estas vivências, o que esperavam encontrar em suas intervenções e outras questões em busca de saber todas suas concepções e expectativas.

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, com opção pela análise temática. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo se organiza em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para Bardin (2011), a pré-análise trata da organização propriamente dita, que consiste na escolha dos documentos, através dos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; no resgate das hipóteses e objetivos; na elaboração dos índices e na preparação do material. A segunda fase, a exploração do material, refere-se à análise do

material selecionado, transformando-o em núcleos de sentidos por meio da codificação, decomposição ou enumeração. Na última fase, os dados são tratados para que se tornem significativos.

Os dados foram organizados por categorias, em razão dos atributos comuns. Conforme Bardin (2011), a categorização tem a função de fornecer uma representação simplificada dos dados brutos.

Cumprе salientar que essa investigação se ampara na Resolução nº 510, de abril de 2016, que trata do agir ético do pesquisador, tendo em vista a necessidade de garantir o pleno exercício dos direitos dos participantes (BRASIL, 2016). Ao longo da pesquisa, a identidade dos acadêmicos foi preservada e estes foram informados, através do TCLE, que os dados aqui coletados teriam apenas finalidade acadêmico-científica e que estes poderiam desistir a qualquer tempo da pesquisa.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere ao estágio supervisionado, notou-se que há uma compreensão entre os acadêmicos participantes da pesquisa de que tais vivências oportunizam uma qualificação profissional aos futuros professores, destacando sua relação com a aprendizagem de métodos de ensino, segurança e qualificação profissional. Vejamos algumas respostas:

A2: Possibilitando-me uma compreensão do dia a dia da profissão para que eu possa adaptar meus métodos e conhecimentos para o exercício da profissão.

A6: Acredito que o estágio existe para a formação de profissionais melhores.

A9: Vai me dar segurança em minhas habilidades formadas na instituição.

A29: Na minha capacitação e formação da minha Experiência Profissional.

A37: Me preparam para exercer o trabalho do professor, por vir a refletir na profissão no futuro.

A39: Em um profissional mais seguro e experiente.

A46: Para que eu me torne um profissional mais competente na área e no mercado de trabalho.

A48: Um profissional mais qualificado para o mercado de trabalho.

De acordo com o exposto pelo A2, o estágio supervisionado é uma maneira de adaptar métodos de ensino para se melhorar as práticas do futuro professor, o que será refletido mais tarde no exercício de sua profissão. Sobre este aspecto apontado pelo acadêmico, Nörnberg e Pereira (2013) advertem que para que haja uma aprendizagem satisfatória é necessário um auxílio dos professores supervisores, da universidade ou da escola,

no momento das intervenções. Os autores ainda falam que estes professores formadores devem alertar os futuros professores sobre as dificuldades que venham a surgir durante o processo de intervenções naquela escola. Essas complicações são típicas do cotidiano escolar e por isso devem ser trabalhadas em tais práticas. Exemplos destes empecilhos são situações de fracasso escolar, falta de recursos – materiais e estruturais, falta até de professores, entre outras coisas que facilmente serão notadas pelos futuros professores.

O A39 diz que tais práticas podem ter como principal função tornar o futuro professor mais seguro e experiente. Neste aspecto, Nörnberg e Pereira (2013) falam que estas práticas podem sim torná-lo mais seguro e experiente, porém práticas são apenas um complemento à formação, pois o processo formativo de professores começa a acontecer desde a infância, sendo no ambiente escolar ou não.

Outro aspecto bastante enfatizado em meio aos discursos dos estudantes foi o estágio supervisionado proporcionar qualificação e ganho de experiência ao professor durante sua formação, segundo eles. Alguns destes discursos são percebidos quando destacam:

A1: [...] serão refletidas de forma positiva, pois é uma oportunidade de termos a experiência.

A5: Com o ganho de experiência, tem a possibilidade de ser um profissional melhor.

A13: Podem ser refletidas na experiência e na qualidade em diversas situações desse profissional.

A14: Podem ser refletidas como uma bagagem de experiência, um preparo para o mercado de trabalho.

A29: Na minha capacitação e formação da minha Experiência Profissional.

A44: Pela obtenção de experiências reais da sua área de formação.

Observa-se que todos os alunos que tiveram suas falas apresentadas falam sobre a relação do estágio supervisionado com o ganho de experiência, podendo gerar profissionais melhores e lhes dando mais oportunidades de obter conhecimentos. Conhecimentos estes que, segundo Garcia (2010), são adquiridos através de experiências, sendo necessário que estas sejam refletidas nas práticas profissionais, dando significados a tais práticas, tornando-as experiências específicas de sua profissão e que possam lhe dar um determinado suporte em suas futuras atuações no ambiente escolar.

O A13 acredita que através destas experiências de estágio é possível formar profissionais melhores e mais qualificados, e isso realmente será possível se o futuro professor for capaz de ressignificar tais práticas, ligando-as ao seu campo de atuação. Porém, Pereira (2010) diz que estas experiências podem se tornar conflituosas para o estagiário, pois

segundo o autor, algumas instituições já deixam a cargo dos seus estagiários as responsabilidades pela sua atuação no estágio desde as primeiras vivências, o que pode gerar conflitos pessoais e até definir a permanência (ou não) do acadêmico em seu curso de formação.

Nessa mesma perspectiva, o futuro professor precisa receber um apoio quanto às suas práticas, pois ainda não tem um suporte necessário para assumir sozinho a responsabilidade de ser professor, como estabelece a Lei nº 11.788, em seu artigo 3º no § 1º, em que consta que o estágio supervisionado prescinde do efetivo acompanhamento das ações daquele que está em formação (BRASIL, 2008), tendo em vista que o acadêmico inicialmente encontrará dificuldades de lidar com situações conflituosas que fujam do seu planejado, tomar decisões, ter a postura de um professor seguro, dentre outras. Nesse sentido, o A5 acredita que estas práticas podem formar um profissional melhor, o que será conseguido através das experiências adquiridas durante todo o estágio.

Alguns dos acadêmicos ainda falaram que através das práticas do estágio é possível que se conheça a realidade escolar atual e em diferentes formatações. Nesse sentido, o futuro professor poderá ter a noção de diferentes contextos em que alunos estão inseridos e suas futuras possibilidades de campo de atuação profissional. Serão listadas abaixo algumas das falas de alunos que seguem esta linha de pensamento:

A32: [...] você ver se é aquilo que realmente você quer.

A33: A busca pelo conhecimento da realidade da educação física dentro do contexto escolar refletir diretamente na formação de todos os futuros profissionais da área, principalmente os que buscam a parte da licenciatura.

A42: O estágio vem mostrar uma ideia do que será colocar em prática o que foi vivenciado durante o período acadêmico, sendo necessário refletir um pouco mais sobre o que realmente é trabalhar na prática.

A43: Como uma forma de adquirir conhecimento, pois é o primeiro contato com a prática da profissão escolhida.

Foi possível observar, na fala do A32, sua perspectiva em relação ao estágio: esta etapa possibilita ver de perto a realidade escolar, ou seja, como ela se configura, e assim poder analisar se aquelas vivências realizadas são o que este futuro professor realmente espera para sua carreira profissional. Como diz Lima (2008), é através dessas relações que o futuro professor irá passar pelo processo de identificação com a profissão docente.

De acordo com Lima (2008), o futuro professor articula suas atividades no estágio supervisionado com seus alunos dentro de suas limitações e possibilidades: o tempo, o

espaço, a aceitação das escolas que o recebem, entre outras, assumindo, assim, seu papel como professor naquela realidade em questão e já percebendo como serão suas atuações futuras, podendo antecipar a formulação de suas metodologias, refletindo suas práticas em cada contexto, estando atento às particularidades de cada situação de ensino.

É notado também que os acadêmicos desta pesquisa percebem que é possível se conhecer a realidade escolar através das práticas do estágio, pois o futuro professor estará inserido diretamente neste ambiente. Nesta vertente, Lima (2008, p. 200) ainda contribui, afirmando que o futuro professor poderá aproveitar este contato com a realidade escolar para “[...] descobrir valores, organização, funcionamento dela, bem como a vida e o trabalho dos seus professores e gestores”. Ou seja, poderá investigar a real situação do ambiente escolar, que será futuramente seu campo de atuação.

As vivências no estágio supervisionado são capazes de mostrar uma prévia de como serão as futuras práticas docentes desses estudantes. Nas falas apresentadas, foi possível observar que o A42 percebe esta função do estágio. E isto também é percebido no trabalho de Januário (2008), quando diz que, durante essas práticas, o futuro professor tem a oportunidade de enxergar a educação com outro olhar, podendo entender a realidade que compõe seu campo de atuação – alunos, professores e os demais profissionais.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o A43 diz que estas práticas possibilitam o primeiro contato do futuro professor com o seu campo de atuação, o que Passerini (2007) diz ser possível através de observação, da participação e da regência, com isso, o acadêmico será preparado para construir o que ele chama de suas futuras ações pedagógicas.

Alguns destes acadêmicos participantes da pesquisa também encaram o estágio como uma maneira de conhecer os erros que possam acontecer durante suas práticas docentes no ambiente escolar, onde o futuro professor poderá analisar equívocos e constituir posturas profissionais. Ou seja, esta é uma fase da constituição profissional em que prevalece a reflexão sobre a prática, podendo esta ser ajustada com as devidas orientações formativas, o que difere do período de atuação profissional futura, que tem maiores exigências e cobranças, podendo ocorrer sanções no trabalho. Sobre tal perspectiva, serão apresentadas abaixo as falas de alguns alunos:

A16: Ajuda a direcionar aprendizagem, pois nos mostra onde erramos e assim podemos fazer as correções necessárias.

A19: [...] você olha onde falhou e tenta melhorar, para se tornar mais qualificado.

A45: [...] vemos os erros e acertos de outros professores e com isso aprendermos sobre.

Estes aspectos ressaltados pelos acadêmicos evidenciam o quanto o estágio pode auxiliar na formação, por permitir aprender na relação tentativa e erro, sem com isso desqualificar as competências profissionais dos envolvidos, pois o estágio supervisionado possui como principal objetivo proporcionar ao acadêmico uma possibilidade de aplicação de seus conhecimentos em situações de práticas profissionais, possibilitando o exercício de suas habilidades, fazendo com que o acadêmico possa incorporar suas atitudes à prática, adquirindo uma visão crítica em torno de sua área de atuação profissional (OLIVEIRA; CUNHA, 2006) e percebam o seu erro como importante no processo de construção do ser professor.

Essa perspectiva é entendida por Mafuani (2011) como uma espécie de treinamento que pode possibilitar aos acadêmicos vivenciarem o que aprenderam durante todo o período de graduação. Neste momento, é permitido que o acadêmico experimente metodologias, posturas e modos de lidar com seus alunos, e outros aspectos que possam ser analisados como formas de perceber e testar habilidades na atuação docente.

O estágio supervisionado na perspectiva de colocar em prática o que foi aprendido durante as teorias vistas no curso ficou muito evidente nos relatos apresentados. Os acadêmicos desta pesquisa seguem esta visão em algumas das perguntas apresentadas e entendem estas vivências como um momento prático, diferente dos momentos teóricos do curso. A seguir, serão apresentadas algumas das respostas que mostram isto:

A10: Ajuda a perceber na prática como é ministrar aula, conteúdo, repassar seu conhecimento adquirido ao longo do curso. É um eficaz aprendizado, além de ser necessário.

A27: [...] dará oportunidade de colocar o que foi aprendido em prática com a supervisão de um profissional mais experiente.

A36: [...] colocar em prática tudo que aprendi e decidir em qual nível de ensino irei trabalhar.

A42: O estágio vem mostrar uma ideia do que será colocar em prática o qual foi vivenciado durante o período acadêmico, sendo necessário refletir um pouco mais sobre o que realmente é trabalhar na prática.

O A10 fala sobre estas vivências nas aulas do estágio supervisionado como uma maneira de repassar os conhecimentos adquiridos durante o seu curso, e o A42, concordando com essa mesma ideia, complementa que através destas práticas é possível refletir mais sobre

como é o seu trabalho docente. Ou seja, além de transmitir estes conteúdos, é necessário que aja uma reflexão sobre estas práticas, para perceber se estes métodos foram adequados para aqueles alunos e aquele ambiente, se foram repassados de maneira direta e objetiva e se aqueles conteúdos foram adequados.

Os demais acadêmicos falam sobre praticar o que se aprendeu, ou seja, na mesma perspectiva apresentada, repassar o que foi vivenciado durante as aulas no curso de formação. Garcia (2010, p. 13) fala que esta forma de ensino é entendida como uma consequência do processo de aprendizagem deste futuro professor: “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos [...]”, ou seja, se nas suas práticas ele foi induzido a determinadas metodologias, por vezes, ele irá seguir aquela mesma linha.

Alguns alunos mostraram reflexões diferentes das demais apresentadas, como por exemplo, o A17, que vê o estágio como uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Ele diz: “*Acredito que vai ser de grande ajuda no meu desenvolvimento*”, ou seja, nota-se aí uma perspectiva de estágio como um benefício para a formação, o que ajudará no desenvolvimento das competências do futuro professor.

O A18 já observa e espera o estágio como uma prática positiva, pois o deixará mais preparado para o mercado. Quando for para o seu campo de atuação, já terá algumas vivências para lhe servir como uma base. Este aluno respondeu da seguinte forma: “*Acredito que irão refletir de maneira positiva. Porque ao me deparar com o mercado já vou ter vivência*”, nota-se, assim, a preocupação que esse aluno tem com o mercado de trabalho, que atualmente está ficando cada vez mais seletivo. Portanto, é necessário, além da formação, um interesse por parte do profissional em se especializar cada vez mais.

Essa preocupação é notada na fala de Bouzada *et al.* (2012) em seu trabalho que trata da inserção no mercado de trabalho. Eles nos dizem que, como as dificuldades estão ficando cada vez maiores em questões como escassez e competitividade, é necessário investir em negócios como graduação completa – que inclui pós-graduação e mestrado, ou seja, este professor deverá estar em constantes atualizações.

Sobre a qualificação para o mercado de trabalho através do estágio supervisionado, Antunes (2015, p. 142) ressalta que “[...] as atuais perspectivas do mercado de trabalho e as demandas sociais em Educação Física devem merecer a atenção das Instituições de Ensino Superior na elaboração de projetos pedagógicos”. Assim, percebe-se a importância que as IES

e os futuros professores devem dar a essa formação, pois isso irá acompanhá-los durante toda sua carreira profissional.

Indo na vertente desta preocupação quanto ao mercado de trabalho, o A31 também vê que são estas práticas de estágio “*que servem de grande ajuda para um futuro emprego em uma escola*”, ou seja, estas práticas irão ajudá-los, quando os futuros professores se depararem com as cobranças sobre as suas atuações profissionais impostas pelo mercado de trabalho.

## 5 CONCLUSÃO

Esse estudo se propôs a discutir a formação inicial em Educação Física a partir do estágio supervisionado. Buscou-se investigar a percepção dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE – *campus* Juazeiro do Norte que ainda não cursaram essa disciplina. Assim sendo, pesquisou-se nos discursos as expectativas acerca da inserção no campo de atuação por meio do estágio supervisionado.

Durante a análise, foi possível identificar nas respostas que as práticas do estágio refletem diretamente na qualificação profissional, ou seja, com base nas vivências ao longo do estágio, o estudante terá a oportunidade de estar mais próximo dos diferentes contextos de atuação profissional, o que, conseqüentemente, dará a este futuro professor uma boa qualificação, desde que, como relatado no estudo, estas práticas sejam bem analisadas e refletidas.

Destaca-se também a relação positiva do estágio supervisionado com o preparo para o mercado de trabalho. Além disso, foi possível perceber que os estudantes esperam pelo estágio com entusiasmo pelo fato de as vivências nele existentes os deixarem mais próximos do campo de atuação profissional, no caso, a docência em Educação Física.

Não se pretende aqui encerrar a discussão do estágio supervisionado no processo de formação de professores em Educação Física, tendo em vista que se constitui como um processo dinâmico, intencional, interativo, inacabado, em constante movimento, repercutindo ao longo da trajetória da vida docente. Seria pertinente, ainda, dar voz aos acadêmicos que estão cursando ou já cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado e aos professores de Educação Física, tanto das escolas-campo como da instituição formadora, a fim de ampliar a



percepção sobre como o estágio supervisionado vem sendo concretizado nos diferentes espaços de formação profissional.

Por fim, acredita-se que trabalhos que revelem o olhar dos acadêmicos é fundamental para compreender o que pensam e sentem. Seus relatos ajudam a academia a apontar novos caminhos para a formação inicial de professores de Educação Física.

### REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. O Estágio Supervisionado e a *Práxis Docente*. In: SILVA, M. L. S. F. (Org.). Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.
- ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. *Revista de Educação*, v. 10, n. 10, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. 26 set. 2008.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional de Saúde, 2016.
- BOUZADA, V. C. P. C.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, L. C. V. Professor Iniciante: Desafios e Competências da Carreira Docente de Nível Superior e Inserção no Mercado de Trabalho. *ReCaPe – Revista de Carreiras e Pessoas*, São Paulo, v. 2, n. 1, jan./fev./mar./abr., 2012.
- CAMPOS, M. Z. *A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial*. Tese (Doutorado em Currículo, Formação de Professores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 523-538, abr./jun., 2016.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez., 2010.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. *In: Seminário de História e Investigações de/em Aulas De Matemática, 2.*, 2008, Campinas. Anais [...]. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

LIMA, M. S. L. Reflexões Sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação de Professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr., 2008.

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. 2011. Instituto de Ensino superior de Bauru. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 4 abr. 2018.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. *In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

NÖRNBERG, M.; PEREIRA, I. D. M. Concepções de Estágio e Ação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 109-120, jan./jun., 2013.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. *Revista de Educación a Distancia*, ano 5, n. 14, 2006.

PASSERINI, G. A. O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PEREIRA, J. E. D. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente. Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul., 2010.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, B. V.; CAPARRÓZ, F. E.; ALMEIDA, U. R. A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p.5168, jan./mar., 2011.

ZOTOVICI, S. A.; MELO, J. B.; De CAMPOS, M. Z.; LARA, L. M. Reflexões Sobre o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação Física: Entre a Teoria e a Prática. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320618, abr./jun., 2013.

### CRENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Marla Maria Moraes Moura

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

**Contato:** [marla.moura@ifce.edu.br](mailto:marla.moura@ifce.edu.br)

**Segundo(a) Autor(a):** Amanda Raquel Rodrigues Pessoa

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

**Contato:** [amandaraquel@ifce.edu.br](mailto:amandaraquel@ifce.edu.br)

**Terceiro(a) Autor(a):** Thaliciane Adrianny Valença Dias

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

**Contato:** [thaliciane.if@gmail.com](mailto:thaliciane.if@gmail.com)

**Submetido em:** 14/07/2020

**Aprovado em:** 12/03/2021

ARTIGO ORIGINAL

OS FAZERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PRECEPTORAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Cícero Bruno Moura de Souza  
Richardson Dylsen de Souza Capistrano  
Sávia Maria da Paz Oliveira Lucena  
Marla Maria Moraes Moura

**Resumo:** Os fazeres pedagógicos do educador se concebem pela apropriação dos vários saberes docentes já adquiridos. Esses fazeres são manifestados na atuação em sala, de acordo com todas as peculiaridades da comunidade e instituição de ensino. A Residência Pedagógica (PRP) trata-se de um programa de aperfeiçoamento da docência de licenciandos, no processo, residentes elaboram e executam atividades didáticas, orientados por professores e preceptores. Acerca dos fazeres e saberes pedagógicos de professoras de Educação Física, formulou-se como objetivo geral: investigar através do relato pessoal e oral de atuação docente, como são e estão construídos os fazeres pedagógicos singulares das preceptoras do PRP Núcleo Educação Física - IFCE campus Juazeiro do Norte-CE. O estudo caracteriza-se como descritivo, de caráter qualitativo, utilizou-se a entrevista semiestruturada com as três preceptoras do programa, a interpretação dos dados deu-se por meio de Análise de conteúdo. De acordo com as preceptoras, os resultados registrados expõem que a Educação Física é um componente curricular único; a seleção de conteúdos precisa combinar atividades em sala e fora dela; as tarefas práticas e coletivas são mais vantajosas quanto a eficácia da aprendizagem; e que a rotinização das aulas demonstra um melhor proveito do processo ensino-aprendizagem. Como considerações finais, constatou-se que: determinações curriculares baseadas na regionalidade pelos órgãos mantenedores das escolas; experiência, ou falta da mesma, na condução de práticas específicas nas aulas, bem como o domínio da teoria; a sequência metodológica das aulas e o estabelecer de rotinas conceberam a construção dos fazeres pedagógicos das três preceptoras.

**Palavras-chave:** Fazeres pedagógicos. Educação Física. Preceptoras. Residência Pedagógica.

THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION PRECEPTOR  
TEACHERS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM

**Abstract:** The educator's pedagogical practices are conceived by the appropriation of the various teaching knowledges already acquired. These practices are manifested in the performance in the classroom, according to all the peculiarities of the community and the educational institution. The Pedagogical Residency is a program that aims to improve the teaching of undergraduate students in process, called residents, in which they design and carry out didactic activities, while guided by preceptors. Researching about the pedagogical knowledge and practices of Physical Education teachers for this study, the general objective was to investigate through the personal and oral report of teaching performance, how the unique pedagogical practices of the Physical Education preceptors of the program at the Federal Institute- campus *Juazeiro do Norte-CE* are built. The methodology chosen to achieve this objective was the semi-structured interview with the three preceptors of the program, and the data interpretation was done through Content Analysis. According to the preceptors, the recorded results show that Physical Education is a unique curricular component; the selection of content needs to combine activities inside and outside the classroom; practical and collective tasks are more advantageous in terms of learning effectiveness; and that the routinization of classes demonstrates a better use of the teaching-learning process. Final considerations, it was found that the curriculum determinations based on regionality by the schools' governing bodies; experience, or lack

thereof, in conducting specific practices in class, as well as mastering theory; the methodological sequence of classes and the establishment of routines conceived the construction of the pedagogical activities of the three preceptors.

**Keywords:** Pedagogical practices. Physical Education. Preceptors. Pedagogical Residency.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Física pode ser entendida como uma disciplina obrigatória integrante do currículo escolar, isto é, um componente curricular que dentro dos limites de transmissão do conhecimento contribui para a educação intelectual, moral e motora dos estudantes por meio das diversas formas de expressão corporal.

Professores dessa disciplina podem agir como difusores de práticas corporais tematizadas, aliados a outros componentes curriculares, promotores de hábitos saudáveis e qualidade de vida, além de contribuírem para uma formação de um cidadão crítico e autônomo. Logo, é deduzível que todas essas alternativas, em prol da laboração, estejam apoiadas em processos de construção dos fazeres e saberes.

Tais particularidades tendem a ser construídos de diversas maneiras. Isso nos permite indagar que o agir profissional de professores e professoras de Educação Física sofrem influências da cultura, do contexto regional, dos ideais difundidos em nossa sociedade, dos estudos na área, da própria didática, das relações interdisciplinares, da afetividade entre os pares e principalmente do interior das escolas. Portanto, para além da formação.

Nesse ponto, estudantes de cursos de licenciatura usufruem de práticas no campo do magistério que possibilitam a posse de uma bagagem de conhecimentos pedagógicos necessários para o exercício da profissão. As disciplinas de estágio supervisionado, e as práticas como componentes curriculares são exemplos conexos dessas práticas, além dos programas de aperfeiçoamento, que não necessariamente fazem parte da grade curricular.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) por exemplo, objetiva aperfeiçoar a formação dos residentes através das imersões dos acadêmicos nas escolas de educação básica, ainda no decorrer do curso superior. E nas escolas onde as atividades acontecem, os residentes são guiados e supervisionados pelos preceptores, professores de uma disciplina específica na escola-campo (IFCE, 2018).

O objetivo geral do presente artigo é conhecer a rede de saberes e os presentes fazeres pedagógicos de três preceptoras do PRP de Educação Física do IFCE campus Juazeiro do Norte 2018/2020. E para alcançá-lo foram definidos como objetivos específicos: apontar que conteúdos são selecionados bem como a razão de serem escolhidos; e entender como se dá a sequência metodológica das aulas, inclusive as atividades educacionais predominantes.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Os fazeres e saberes pedagógicos na qualidade que envolve a transmissão de conhecimentos e o ensino de habilidades e competências por professores de Educação Física da rede pública de educação básica, tornam-se elementos essenciais no exercício da profissão.

Supondo que esses elementos tendem a ser construídos durante toda a carreira do(a) professor(a), as experiências vividas no ambiente sociocultural e a educação informal estão inseridas nos eventos principais da profissionalização docente. Então, a construção dos fazeres e saberes pedagógicos de professores, no geral, começa a partir das experiências anteriores a formação inicial e permanecem sendo construídos ao longo da formação continuada e autoformação.

A Educação Física seria assim concebida tal e qual uma disciplina escolar sem saberes superiores, isto é, conhecimentos diferentes da língua nativa e matemática tidos com maior ênfase avaliativa e julgados mais necessários para a vida em sociedade e desenvolvimento do país. Por este motivo, professores de Educação Física sempre lutaram pela legitimação do componente curricular. Embora seja sabido que cada matéria na escola possui sua inteligibilidade e influencie significativamente qualquer estudante, a Educação Física enquanto área do conhecimento fica subentendida como ausente de abstração, assuntos livrescos e não relacionados com o cotidiano ou a vida prática (GARIGLIO, 2013). Uma visão contrária do que de fato é a profissionalização de qualquer professor.

Diante da ampla profissionalização dos professores, a formação inicial é um constituinte fundamental. Na carreira docente, a atuação na educação básica deve

[...] levar em conta os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais: a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização, e a integração de áreas em projetos de ensino, que constituem hoje mandados ou recomendações nacionais (MELLO, 2000, p. 102).

Para tanto, a formação inicial enquanto licenciatura pode ser, sem acréscimos, o constituinte que resultou na relação direta estabelecida no trabalho dos docentes, seja na escola, na sala de aula, especificamente. Contudo, a formação inicial é apenas uma fração do que denominamos saber dos professores, os quais se manifestam como um conglomerado de outros saberes adquiridos no decorrer do desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.



O saber dos professores, também denominado saber docente, vai se formando proveniente de vários outros saberes diferentes. O *saber docente* (um saber plural, isto é, formado pela mistura de vários outros), então, se estabelece por meio das relações com outros saberes, que são: os *saberes disciplinares* (correspondentes aos variados campos do conhecimento, dispostos na nossa sociedade e integrados as universidades em forma de disciplinas), *curriculares* (que se apresentam na forma de programas escolares; métodos, conteúdos, objetivos e discursos definidos pela instituição escolar, para a formação de seus estudantes), *profissionais* (o agrupamento composto pelos saberes científicos e pedagógicos transmitidos pelas instituições de educação básica e de ensino superior voltados para a formação científica ou erudita do professor) e *experenciais* (que são o saber-ser e saber-fazer desenvolvidos a partir da experiência individual e coletiva em seu ambiente de/e trabalho cotidiano sob a forma de *habitus* e habilidades) (TARDIF, 2010). Embora habitem um lugar estratégico entre o saber social, o saber docente costuma ser menosprezado pela nossa comunidade, isso reflete na Educação Física escolar e nos saberes que ela transmite.

Um aspecto visível na História do Brasil e que refletiu na formação inicial docente, foi de fato a Educação Física brasileira ter seu desenvolvimento iniciado no período imperial. Desse ponto até a década de 1970, os modelos militaristas, higienistas e esportivistas da disciplina predominaram no contexto escolar, fazendo-a um instrumento de exclusão baseado na boa performance motora. Contudo na década de 80, com o retorno gradual da democracia, ocorreu um “questionamento da situação estabelecida nos períodos anteriores”, isto ocasionado pela “percepção de uma situação de crise no setor educacional, e por uma radical mudança de discursos e de referenciais conceituais na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade”. (BETTI, 1991, p. 116). Neste contexto começam a surgir diferentes perspectivas para a formação em Educação Física (para a atuação escolar), como a Psicomotricidade, a Humanista, Crítico-superadora, Desenvolvimentista, entre outras (DAOLIO, 1998).

Cumprе evidenciar que a formação docente também passou por transformações ao longo desse contexto histórico. Nesse sentido, Severo (2016) relata que a discussão concernente aos saberes docentes no quadro das políticas educativas para a formação inicial de professores que atuarão na Educação Básica (grifo nosso), inicia-se

desde o final dos anos de 1980, quando diversos países, a começar pelos Estados Unidos e, posteriormente, envolvendo os europeus e das Américas Central e do Sul, empreenderam reformas na formação de professores para a Educação Básica, a partir do pressuposto de que a atividade do ensino exige a constituição de uma base de conhecimentos composta por saberes plurais construídos, sistematizados, regulados e mobilizados a partir de demandas concretas da escola (p. 262).

Perspectivando atende e adequara formação inicial em Educação Física com os novos saberes pertinentes a área, a Resolução CFE nº 03/87 conferiu a flexibilidade reivindicada pela vigência do currículo mínimo (NUNES; ARAÚJO, 2015), substituído por áreas de conhecimento, conteúdo identificador da área, conteúdo de natureza técnico-científica, ampliação da carga horária mínima para 2880 horas, tempo mínimo de integralização curricular (SILVA; SOUZA, 2010) e dividindo a formação em Bacharelado (Não-Escolar - academias, clubes, centros comunitários/condomínios e etc) e Licenciatura (Educação Escolar - pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (BRASIL, 1987).

Com esses saberes associados a fundamentação científica contida na disciplina, observamos as primeiras características mecânicas, biológicas e psicológicas do objeto estudado pela Educação Física escolar que é o movimentar-se humano. Porém, concordando com Bracht (1999), há nela também entendimento do fenômeno histórico cultural. Logo, apenas reconhecer o movimento humano por seu impacto lógico no conjunto de manifestações culturais atuais, transformam os indivíduos em simples reprodutores bendizentes da indústria cultural.

Sendo assim, o estudo de teorias, como a de abordagens pedagógicas, por exemplo, integra a formação inicial de licenciandos em Educação Física. A possível escolha de uma delas pode guiar o desenvolvimento das próprias aulas, pois a conduta sugerida pelas abordagens convenientemente influencia o estabelecer do *habitus* profissional.

O *habitus* tem origem no processo de socialização dos agentes sociais [...] que tem como resultado um longo e interminável processo de aprendizagem das relações sociais em que esses agentes irão assimilar normas, valores, crenças do grupo e da sociedade da qual fazem parte. [...] Assim, os professores, ao longo do seu processo de socialização, constroem um sistema de disposições - atitudes, percepções, sentimentos, ações e modos de pensar a vida em sociedade e sua profissão - que é internalizado e que funciona como princípio para determinar suas ações, percepções e reflexões (BASEI; BENDRATH, 2016, p. 320).

O *habitus* profissional dos professores representa a própria rotina no conduzir das aulas, expressa sua percepção da realidade. São fundamentados nessa rotina que boa parte das

aulas podem ser planejadas e colocadas em prática pelos professores. Logo, a partir dessa prática em sala é encontrada a atuação docente, isto é, os fazeres pedagógicos.

A respeito dos fazeres pedagógicos, estes associam-se a escola e suas peculiaridades, enquanto detentora de funções socializadoras dos *saberes culturais* (conhecimentos produzidos e acumulados por várias gerações) historicamente produzidos pela humanidade e, os professores têm à tarefa delicada de apropriarem-se destes e demais saberes, além de os transmitirem para a educação dos discentes (SILVA; FARIAS, 2009). Ainda por cima, os fazeres pedagógicos compreendem além da transmissão de conhecimentos, a assimilação dos mesmos. Assim, o fazer pedagógico tem relação direta com os processos e tarefas da Didática, componente ideológico e técnico da pedagogia escolar (LIBÂNEO, 2002). Portanto, concordando com esses três autores, podemos definir fazeres pedagógicos como a apreensão e apropriação dos vários saberes docentes, adquiridos na formação inicial e continuados ao longo da carreira profissional, assim como pô-los em prática na sala de aula ou fora dela, diante de todas as particularidades ideológicas, estruturais, socioculturais e políticas da comunidade que constitui a instituição de ensino.

Como a terminologia sugere, a formação inicial em licenciatura é apenas o ponto de partida da carreira docente. Em virtude do processo de construção dos fazeres e saberes pedagógicos de professores, precisamos salientar a inclusão dos fenômenos, autoformação e formação continuada no desenvolvimento profissional dos mesmos ao longo da carreira.

Para Pineau (1999), a autoformação é a capacidade que um indivíduo desenvolve de formar a si mesmo, dentro de uma perspectiva educativa autônoma e que ultrapassa os meios e modos particulares de aprendizagem. E de acordo com Sansolotti e Coelho (2019, p. 218), a formação continuada “[...] é o processo pelo qual os professores, que já passaram por uma formação inicial, buscam ou constroem o conhecimento, seja como forma de aperfeiçoamento, seja como reciclagem, seja como desenvolvimento profissional, pessoal e institucional”. Esses fenômenos, a autoformação e a formação continuada se mostram cruciais nesta discussão, devido ao exercício da autonomia de professores estar ligado a maneira que os mesmos ensinam. Se o docente aprimora sua maneira de ensinar, à medida que aprende com a própria inserção no ambiente de trabalho, este também edifica sua própria maneira de ser.

Para Nóvoa (2000) o saber dos professores tem total relação com a construção de identidades, pois há nesse processo apropriação da história pessoal e profissional que

precisam de tempo para as identidades serem refeitas, assimilarem mudanças e acomodarem inovações. Então, a construção de identidade do(a) professor(a) compartilha semelhanças com a construção de fazeres e saberes pedagógicos, no que se depreende enquanto desenvolvimento profissional docente.

Inicialmente, a autoformação consegue acontecer mesmo durante a formação inicial. Um bom exemplo a ser destacado é o estágio supervisionado, disposto em matrizes curriculares e obrigatório nos cursos das instituições de ensino superior como informa a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Destacando principalmente as licenciaturas, o estágio é uma atividade que permite os futuros licenciados usufruírem da prática pedagógica, para descobrirem afinidades e desenvolverem-se profissionalmente.

Tratando-se de currículo, dessa vez da Instituição de Ensino Superior (IES), onde diversos procedimentos de formação inicial compõem uma parte efetiva do processo de formação continuada e autoformação de professores, atividades complementares aos acadêmicos também podem coadjuvar com a qualidade do desenvolvimento profissional. Eventos tais como seminários e palestras, do mesmo modo, os grupos de estudo e programas de aperfeiçoamento, se mostram capazes de beneficiar fazeres e saberes pedagógicos.

No período em que os acadêmicos cursam a licenciatura, além das disciplinas obrigatórias e optativas, outras atividades complementares podem vir a ser um dos constructos dos fazeres e saberes pedagógicos dos futuros professores. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) são os assim chamados, programas de aperfeiçoamento da docência para acadêmicos.

Nesses programas existem a figura do(a) professor(a) responsável por acompanhar o(a) discente em sua atuação na escola vinculada a IES. Tal professor(a) colabora com a educação significativa do(a) acadêmico(o), no que diz respeito ao exercício da profissão, além de contribuir consigo mesmo(a) no aprimoramento de competências, habilidades e profissionalidade docente. Vale ressaltar cada programa tem seu núcleo na IES, embora o processo apreciável ocorra nas Escolas-Campo (CAPES, 2018; IFCE, 2018)

Então, o PRP integra as escolas de educação básica com a IES. Ao serem guiados, os residentes aplicam seus conhecimentos adquiridos, põem em prática a futura profissão e contribuem com o aprendizado da sociedade.

Posto isto, fazem parte dos objetivos do PRP:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p.1).

Colaborando com as redes públicas de educação básica e sendo acompanhado pelo preceptor, o residente imerge nas escolas-campo, planeja e executa intervenções pedagógicas estimulando a articulação entre teoria e prática, interagindo em toda dimensão escolar.

O PRP ainda permite aos residentes a elaboração e execução de um projeto de intervenção próprio, um plano que vai além de atividades esportivas. Usufruindo apenas da Educação Física ou juntando-a com outras matérias escolares, os projetos têm intuito de contribuir com a legitimação da disciplina, assim como estabelecer uma nova forma de pensar a Educação Física, seus propósitos e reforços.

Os projetos de intervenção podem refletir na formação profissional dos residentes, visto que prezem por excelência. Focando constantemente na educação intelectual, moral e motora dos estudantes, para as regências (prática docente dos residentes) se torna necessário o domínio de conhecimentos no contexto práxis (teoria combinada a prática ou vice-versa) para o alcance da aprendizagem integral nas atividades deste programa.

Estejamos falando de construção de fazeres e saberes, construção de identidade e desenvolvimento profissional de professores, enquanto mencionamos suas autoformação e formação continuada, precisamos evidenciar as experiências de vida e o ambiente sociocultural como parte integrante desses decursos. Na intenção de assegurar um ensino de maior qualidade, nesse movimento permanente de aperfeiçoamento de fazeres e saberes pedagógicos, os professores de Educação Física investem não apenas em si mesmos, mas também em experiências, no ambiente sociocultural e com certeza, na sua prática de ensino.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Caracterizou-se com um estudo descritivo, de caráter qualitativo, a presente investigação possibilitou conhecer como são e estão construídos os fazeres pedagógicos singulares das preceptoras do PRP Núcleo Educação Física - IFCE *campus* Juazeiro do Norte. Esta pesquisa desenvolveu-se a partir de dados coletados por entrevista semiestruturada, cujo relato pessoal e oral de atuação docente fora transcrito na íntegra e submetido ao processo de Análise de conteúdo; um conjunto de técnicas que sistematizam os argumentos de uma mensagem, para a interpretação e compreensão do discurso (BARDIN, 1977).

Foram entrevistadas três professoras de Educação Física da rede pública de educação básica de Juazeiro do Norte, com idades entre 32 e 38 anos. Sendo todas elas licenciadas em Educação Física pelo IFCE, e docentes atuantes há 9 anos; a primeira atua pela Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte (SME-PMJN), a segunda atua pela SME-PMJN e Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) e a terceira atuante pela SEDUC.

Para investigar a constituição dos fazeres pedagógicos das preceptoras 1, 2 e 3, foram feitas 7 perguntas, divididas em 4 categorias determinadas a priori. Isso posto, as categorias e suas respectivas perguntas, analisam contiguamente os quesitos: Educação Física comparada com outras disciplinas (você considera que a disciplina de Educação Física possui funções educativas diferentes das demais?), afinidade com os conteúdos selecionados (quais conteúdos você seleciona? E possui afinidades com os tais?), tarefas predominantes nas aulas (quais tarefas predominam nas suas aulas? E o que você considera necessário à sua maneira de ensinar?) e a sequência metodológica das aulas (como se dá a sequência metodológica das suas aulas de Educação Física? E o que considera de suma importância para alcançar a efetividade do seu trabalho docente?), respectivamente.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inclinando-se para as práticas de ensino das preceptoras do PRP, tentou-se encontrar singularidades importantes no processo de construção dos fazeres e saberes pedagógicos dessas profissionais. Assim, todas as perguntas possuíam relação direta com as atividades da profissão, levando em conta os componentes naturais da disciplina e o modo de ensinar de cada uma.

Para o início da entrevista, perguntou-se: “você considera que a disciplina de Educação Física possui funções educativas diferentes das demais?” e também foi pedido para as preceptoras justificarem suas respostas. Seguem as respostas:

Sim. A Educação Física, ela tem um diferencial, porque ela não trabalha somente o conteúdo teórico, ela vai trabalhar todo um conteúdo cognitivo, socioafetivo em forma do movimento, através do movimento. O diferencial entre as outras disciplinas, é que as outras disciplinas, elas não envolvem o movimento para aprendizagem e a Educação Física foca no movimento, para que haja uma aprendizagem (Preceptora 1).

Sim. Se o professor, ele trabalha dentro da sua proposta curricular essa transdisciplinaridade, para que o aluno, ele consiga além dos conteúdos acadêmicos compreendê-los como aspectos para sua vida, para melhoria da sua qualidade de vida, a disciplina tem essa função, ela permite essa evolução (Preceptora 2).

É lógico! A Educação Física, eu a considero assim, que o principal dela, é que ela pode transitar entre todas as áreas e você pode usar além da interdisciplinaridade, conteúdos específicos da disciplina que são, por exemplo, os conteúdos transversais. É uma coisa que muitos veem como problema, por exemplo, o fato de a gente não ter um livro como as outras disciplinas (Preceptora 3).

De fato, todas as preceptoras concordaram que a funções educativas da Educação Física são diferentes das outras disciplinas ministradas por seus colegas de trabalho. Como Santos *et al.* (2015, p.210) conta [...] “a Educação Física assume um estatuto epistêmico que tem outra relação com o saber, quando comparada com os demais componentes curriculares”. Sendo assim, foram necessárias explicações posteriores.

A Preceptora 1 ressalta o fato de outras disciplinas não oportunizarem tanto a expressão corporal como a Educação Física, deixando os estudantes muitas vezes restritos a sala de aula. Já as preceptoras 2 e 3 defendem, além da forte relação entre teoria e prática na disciplina, a grande versatilidade desta em interagir com as demais disciplinas escolares.

A Preceptora 3 ainda acrescenta mais uma diferença; a ausência de um livro didático da disciplina fornecido pelo sistema público de educação. Igualmente as outras matérias da escola, um livro didático pode servir como um guia orientador da atuação docente, portanto, se tal recurso material estivesse presente, este ajudaria o professor a lecionar, bem como o estudante aprender o conteúdo ensinado (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2015). Embora desvantajoso para a Educação Física, a Preceptora ainda acrescenta que isso oportuniza uma melhor escolha e trabalho de conteúdos, em casos específicos.

Em seguida questionou-se: “quais conteúdos você seleciona?” e “possui afinidades com os tais?” Ainda, foi pedido as preceptoras que contassem como adquiriram a experiência com eles. A essas perguntas, responderam:

Eu gosto de colocar conteúdos que eu consiga trabalhar na teoria e na prática. Por exemplo, Esportes, Anatomia, Nutrição, temas relacionados à saúde, Jogos de raciocínio, Jogos de tabuleiro, eu gosto de colocar como conteúdo. Tipos de ginástica, como ginástica acrobática, ginástica rítmica, ginástica escolar, são os conteúdos assim, que eu considero que são um pouco diferentes da realidade da Educação Física na região, que é mais voltada para a esportivização. Alguns eu já tive experiência, outros eu tento ampliar meus conhecimentos com pesquisa, para que eu possa passar esses conteúdos para os alunos (Preceptora 1).

Os conteúdos, eles são selecionados com base na regionalidade da escola, na localização, no contexto social da escola, como também são derivados das necessidades dos alunos. Eles indicam e tudo que a gente vivencia no ano eles mantêm para o ano seguinte e, alguns outros novos são inseridos com base, mesmo como se fosse uma rotação do que eles já vivenciaram e do que eles não vivenciaram. Mas todos eles têm a relação com o documento norteador, com a BNCC, com as diretrizes [...]. Eu tenho afinidade com esses conteúdos e os conteúdos que eu menos tenho, eu sempre me disponibilizo a estudar mais e a me inteirar mais do assunto, para passar da melhor forma (Preceptora 2).

Nós trabalhamos Nutrição, Dança, Lutas, Primeiros socorros, Jogos e brincadeiras, Educação Física para grupos especiais, Educação Física adaptada; no momento está vindo esses na memória. Eu só não possuo muita afinidade com Lutas, tem Esporte de aventura que a gente faz, por exemplo: Rapel, eu não tenho prática de rapel, então nós fomos atrás de um profissional da área. Como foi que eu adquiri a experiência? Na graduação, vários cursos também e a própria afinidade com os conteúdos (Preceptora 3).

Geralmente, a escola valoriza atividades como a escrita e a fala. No caso da Educação Física, são priorizados os esportes, jogos pré-desportivos ou atividades semelhantes como conteúdo. Porém, a despeito de toda regionalidade e existindo formas heterogêneas de aprendizagem, não compete a essa disciplina limitá-las, em virtude de similarmente ajudarem os discentes a compreenderem o próprio corpo (MATOS, *et al.* 2015).

De acordo com o mencionado pela própria Preceptora 1, a região prioriza conteúdos esportivistas, contudo, ela prefere selecionar conteúdos que não se fazem condizer diretamente com os esportes. Mesmo o(a) professor(a) reconhecendo as dimensões do esporte como fundamentais para a formação dos estudantes, tais dimensões não se apresentam como centrais ao definirem seus objetivos pedagógicos (GARIGLIO, 2013). A seleção dessa preceptora deve equilibrar bem a quantidade de atividades realizadas em sala de aula,



com outras executadas nos espaços determinados para as atividades práticas de sua escola durante o ano letivo, do modo que ela prefere lecionar.

A Preceptora 2 não especifica quais conteúdos ela seleciona, mas menciona que dá preferência aos mais regionais; além de outros sugeridos pelos documentos; como também os escolhidos pelos estudantes. Esses conteúdos podem ainda ser repetidos no decorrer da formação dos estudantes visando uma melhor apreensão. Lembrando que esta preceptora é atuante pela SEDUC, na qual fiscaliza as escolas estaduais responsáveis pelo ensino médio, onde a clientela costuma ser composta de adolescentes, isto é, indivíduos que já ultrapassaram a idade dos 13 anos. Para Betti e Zuliani (2002) é a partir dos 12 ou 13 anos que os estudantes começam a deixar a atividade física (presente nas aulas de Educação Física) em segundo plano, graças aos novos interesses (sexualidade, vestibular, trabalho, etc.) que surgem nessa fase da vida, mas que por outro lado, provoca a identificação das práticas significativas para si próprio, da qual os permitem reconhecerem-se ou com o esforço metódico e intenso da prática esportiva formal, ou com as práticas para o lazer e bem estar. Optar por lecionar conteúdos mais presentes no cotidiano e localidade dos estudantes, parece uma estratégia confiável para inserção desses indivíduos na cultura corporal de movimento.

Já a Preceptora 3, parece não sofrer tanto com as imposições da regionalidade em sua seleção de conteúdos. Embora, ela possua afinidade com a maioria dos conteúdos escolhidos, alguns especificamente propostos necessitam de instruções mais apropriadas. Um tema como Práticas Corporais de Aventura requer uma boa experiência do professor de Educação Física, pois o ensino de seus conteúdos vem a ser bastante delicado para a escola; com o tema Lutas, não seria diferente, pois, além da busca de conhecimento extra, ainda são necessários espaços e materiais adequados às vivências em uma aula prática (FURTADO; MONTEIRO; VAZ, 2019; OLIVEIRA, 2020), que de fato fosse fidedigna as formalidades de uma luta específica. Logo, a professora ministra suas aulas em colaboração com outros profissionais especializados nessas atividades exclusivas.

Dando continuidade a entrevista, questionou-se também: “quais tarefas predominam nas suas aulas?” e “o que você considera necessário à sua maneira de ensinar?” Com isso, queria-se descobrir que atividades cada preceptora realiza junto as turmas na maioria das vezes, justamente, as que são indispensáveis. Responderam desse modo:

Como a Educação Física já se diferencia pela aprendizagem através das vivências práticas, eu priorizo as dinâmicas, as aulas práticas em si de conteúdos que eu estou trabalhando, seminários, apresentações, rodas de conversa. (Preceptora 1).

Predomina toda e qualquer atividade que envolva a participação coletiva e também o desenvolvimento das capacidades motoras, do desenvolvimento emocional (Preceptora 2).

Eu gosto de seminário, mas a gente traz vídeos, a gente traz debate, a gente traz estudo de caso, a gente traz questões para eles resolverem, filmes e aí, vamos utilizando essas variáveis aí. Para ensinar? Que o conteúdo seja interessante e que a forma de passar também seja interessante, que gere a curiosidade e o interesse para eles (Preceptora 3).

A Preceptora 1 privilegia as atividades mais lúdicas, porque as considera mais eficientes. Sobre isso, Pimentel e Rodrigues (2019, p.48) nos falam, por meio de uma ótica multidisciplinar, que “a inserção do lúdico nas aulas torna-se fundamental, uma vez que permite o sucesso das atividades inerentes às disciplinas escolares, gerando bons resultados e permitindo atingir os objetivos propostos”. Portanto, percebemos o quão interessante pode ser a inserção da ludicidade nas vivências práticas nas aulas de Educação Física, em virtude das vantagens que esta possui comparada a outras disciplinas.

A Preceptora 2 não especifica quais tarefas prefere, todavia, expõe que suas escolhas se baseiam naquelas que visivelmente refletem no alcance de certos objetivos. Ela preza pela socialização ou interação entre os estudantes e também pelo desenvolvimento motor deles. Aumentar a competência motora dos jovens, os levam a participarem mais de atividades físicas como jogos e esportes, além de se tornarem cada vez mais competentes nessas atividades; o contrário disso, ocasiona esses jovens escolherem atividades sedentárias ao invés da atividade física, isto é, preferirem ficar de fora da atividade prática nas aulas de Educação Física (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Logo, alguns jogos e certas práticas esportivas podem ser exemplos de tarefas úteis para atingir tais resultados.

Já a Preceptora 3 tenta ativar a curiosidade dos estudantes, na intenção de fazê-los aprenderem pelo próprio interesse. Mediante ao cenário em que as aulas de Educação Física são julgadas menos atrativas quando seus conteúdos são transmitidos em formato mais explicativo, é preciso motivar os estudantes a participarem utilizando de aulas motivantes, principalmente no ensino médio, onde os mesmos preferem ter aulas diversificadas, com novidades e têm ciência de qual conjunto de conteúdos o professor deveria ensinar (KHALED; TASSA, 2015).

Finalizando a entrevista, foi perguntado: “como se dá a sequência metodológica das suas aulas de Educação Física?” e “o que considera de suma importância para alcançar a efetividade do seu trabalho docente?” Procurando conhecer como as aulas de cada preceptora ficam estruturadas, isto é, que momentos fazem o decorrer das aulas e que tarefas são realizadas nesses momentos. Elas responderam da seguinte forma:

A organização da aula se dá com a introdução do conteúdo observando o que os alunos conhecem sobre esse tema, para começar a falar sobre o tema; conceito, origem e, fazer aula expositiva. Depois dessa aula, vai ter uma atividade sobre o conteúdo e vai ser passado, ou através de dinâmica, de aulas práticas, de atividades no caderno, de trabalho e avaliação. Além da avaliação diária que a gente vai observando do *feedback* dos alunos (Preceptora 1).

Eu costumo organizar as sequências didáticas, sempre de modo que o aluno, ele leve em consideração o conhecimento de mundo que ele tem sobre esse determinado assunto e, por meio dele, já fazer um gancho interativo para o reconhecimento dessa atividade formal, como uma vivência possível para a vida dela. Quando as aulas são teóricas, elas levam em consideração: debates em grupo, produção textuais, exercícios de fixação, dentre várias outras tipologias didáticas. Quando a aula é prática, ela leva em consideração: o conhecimento prévio do aluno, no sentido de desenvolvimento motor; dentro da motricidade do aluno, o que é que ele já conhece daquele conteúdo, de maneira a gente trabalhar a evolução dentro dessa vivência, ou o desenvolvimento da capacidade do aluno como um todo, dentro das possibilidades do que ele ainda não conhece (Preceptora 2).

Primeiro, o planejamento, o que eu considero primordial é, o planejamento direcionado para aquela turma, além do planejamento, seguindo realmente o padrão: trabalhar o objetivo, os recursos a serem utilizados, a organização da aula. Se aula for prática, começar pelo alongamento; durante o alongamento vai se explicando o objetivo da aula; depois entra na prática; por último o *feedback* com os meninos; porque a gente tem que ter o retorno. Se a aula for teórica, apresentar os objetivos do mesmo jeito; explicar; deixar a aula rolando dentro do conteúdo normal, da programação normal; e por último, também tem o *feedback*, seja ele por meio de debate, seja ele por meio de atividade (Preceptora 3).

Cada preceptora segue uma sequência metodológica única, compartilhando algumas semelhanças. Tanto a Preceptora 1, quanto a 2 questionam os estudantes sobre seu conhecimento prévio, a respeito do conteúdo das aulas. Porém, entende-se que a Preceptora 1 questiona os estudantes sempre no início das aulas teóricas, já a Preceptora 2 faz esses questionamentos no início das aulas práticas e visando tomar conhecimento de como os estudantes se expressam corporalmente.

Questionar os estudantes e induzi-los a questionarem cenários problemáticos, contribui no desenvolvimento do raciocínio científico. Um ensino problematizante sensibiliza o estudante quanto a resolução de problemas e conseqüentemente eleva seu nível cognitivo,

promovendo a formação de um indivíduo possuinte de uma cidadania ativa alicerçada numa posição crítica e reflexiva (PINTO *et al.* 2016).

Em sua resposta, a Preceptora 3 não mencionou fazer questionamentos diretos aos seus estudantes no início das aulas, contudo, apresentou como essas ocorrem, sejam práticas ou teóricas, a partir do planejamento. O que ela considera pertinente, é questionar os estudantes ao final das aulas, com a intenção de avaliar os resultados da transmissão dos conteúdos, esse exercício também é encontrado nas práticas pedagógicas da Preceptora 1.

A relevância em perguntar sobre a sequência metodológica, está na utilização da rotina como meio de planejamento e desenvolvimento das aulas. Pois a rotina deixa os docentes mais seguros ante a imprevisibilidade, possibilitando os discentes anteverem os procedimentos, diminuindo as interrupções (GARIGLIO, 2013). O que poupa os professores de interagirem com uma gama de fatores com pouca coerência para as aulas.

## **5 CONCLUSÃO**

Para as preceptoras é totalmente evidente o quanto o componente curricular é significativo no ambiente escolar e na vida dos indivíduos. Acerca dos conteúdos, não necessariamente, as preceptoras possuem afinidade com todos aqueles que escolhem ministrar. Entretanto, a falta de experiência na condução de práticas específicas, não restringe a escolha do conteúdo, nem mesmo suas vivências.

Visto que exista um equilíbrio entre a fundamentação e a experimentação no ensinar, o aprendizado tende a acontecer para o estudante. Por isso, nenhuma preceptora abre mão da prática em suas aulas, do mesmo modo que não se restringe inteiramente a teoria. Mediante a sequência metodológica das aulas, cada preceptora, com seu próprio modo de lecionar, estabelece uma forma corriqueira de conduzirem suas lições.

Através de toda essa prática pedagógica proporcionada pelo programa, torna-se possível aos preceptores tomarem partido da construção e aperfeiçoamento dos próprios fazeres e saberes pedagógicos. Por conseguinte, o(a) preceptor(a) pode transmitir esse conhecimento para a formação do(a) residente.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASEI, A. P.; BENDRATH, E. A. *Habitus e habitus* de classe: analogias com o desenvolvimento profissional dos professores de educação física. *Acta Scientiarum, Educação*, Maringá, v. 38, n. 3, p. 319-327, set. 2016.

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, a. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, a. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Currículo Mínimo de Educação Física. Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987. Disponível em: [http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol\\_cfe\\_3\\_1987.pdf](http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf). Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de set. de 2008. Lei Federal de Estágio. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em: 17 set. 2019.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

DAOLIO, J. Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papyrus, v. 1, 119 p. 1998.

FURTADO, R. S.; MONTEIRO, E. C. P.; VAZ, A. F. Lutas no ensino médio: conhecimento e ensino. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 10, n. 1, p. 57-69, mar. 2019.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GARIGLIO, J. A. Fazeres e saberes pedagógicos de professores de educação física. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Estatuto. Fortaleza, 2018. Disponível em: [https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/programa-residencia-pedagogica/campus-de-juazeiro-do-norte/edital-no-4\\_2018-prp\\_capes\\_proen\\_ifce-selecao-para-o-programa\\_final.pdf](https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/programa-residencia-pedagogica/campus-de-juazeiro-do-norte/edital-no-4_2018-prp_capes_proen_ifce-selecao-para-o-programa_final.pdf). Acesso em: 19 mar. 2019.

KHALED, T. E. A.; TASSA, O. M. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), a. 20, n. 203, p. 1-1, abr. 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 7 fev. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Didática: velhos e novos temas. Edição do autor. Goiânia, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/stellatorg/libneo-didatica-velhos-e-novos-temas>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MATOS, J. M. C. et. al. Conteúdos de ensino da Educação Física Escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. *Revista Educação Física UEM*, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2 trim. 2015.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

NÓVOA, A. org. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, LDA, 2000.

NUNES, A. S. A.; ARAUJO, R. A. S. A formação docente a partir da trajetória histórica da educação física como componente curricular. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* (Org.). *Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. 1ed. Fortaleza: EdUECE, v. 2, p. 2-13, 2015.

OLIVEIRA, M. R. Práticas corporais de aventura na natureza: rapel e orientação como possibilidades de aprendizagem na escola. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Unijuí, Santa Rosa, 2020. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6576>. Acesso em: 9 mar. 2020.

PIMENTEL, A.; RODRIGUES, C. A. L. A ludicidade e a prática de atividade física com escolares: relatos de experiência. *Revista Infinitum*, São Bernardo, v. 2, n. 3, p. 47-60, dez. 2019.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF). Universidade de Tours, 1999. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

PINTO, R. *et al.* Promover o questionamento junto de alunos de ciências do ensino básico. *Interacções*, v. 11, n. 39, 2016.

SANSOLOTI, S. O.; COELHO, M. N. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. *Avanços & Olhares: Revista Acadêmica Multitemática do IESA*, Barra do Garças, n. 3, ago. 2019.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, 1 tri. 2015.

SEVERO, J. L. R. L. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, ago. 2016.

SILVA, L. R. C.; FARIAS, I. M. S. Ética: orientações legais para a formação de professores. *In. Encontro de pesquisa e pós-graduação, 9. Encontro de iniciação científica e tecnológica do Instituto Nacional de Tecnologia, 9. Simpósio de Inovação Tecnológica, 3.* 2009. Iguatu. Ética: orientações legais para a formação de professores. Iguatu: IFCE, 2009.

SILVA, O. O. N.; SOUZA, C. L. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. *Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires)*, a. 14, n. 141, p. 1-1, fev. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. *et al.* Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 479-493, 2 tri. 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

### CRENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Cícero Bruno Moura de Souza

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

**Contato:** [cic.brunomds@gmail.com](mailto:cic.brunomds@gmail.com)

**Segundo(a) Autor(a):** Richardson Dylsen de Souza Capistrano

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

**Contato:** [rdcapistrano@ifce.edu.br](mailto:rdcapistrano@ifce.edu.br)

**Terceiro(a) Autor(a):** Sávvia Maria da Paz Oliveira Lucena

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

**Contato:** [savia@ifce.edu.br](mailto:savia@ifce.edu.br)

**Quarto(a) Autor(a):** Marla Maria Moraes Moura

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

**Contato:** [marla.moura@ifce.edu.br](mailto:marla.moura@ifce.edu.br)

**Submetido em:** 15/08/2020

**Aprovado em:** 12/03/2021



ARTIGO ORIGINAL

RELAÇÕES ENTRE ATITUDES ALIMENTARES, IMAGEM CORPORAL E ESTADO NUTRICIONAL DE ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Luana Dantas Santiago  
 Luís Felipe Carvalho Gomes  
 Mateus Lucas da Silva  
 Víctor Borges Veras  
 Rômmulo Celly Lima Siqueira  
 Cicero Luciano Alves Costa

**Resumo:** Durante a adolescência, muitas mudanças ocorrem desencadeadas por meio das transformações biológicas e psicossociais. A percepção da imagem corporal também é passível de mudança e devido às pressões sociais e midiáticas podem ocorrer distorções da autopercepção da imagem corporal em comparação ao real estado nutricional do indivíduo em desenvolvimento. O presente estudo objetivou verificar possíveis associações entre atitudes alimentares, imagem corporal e estado nutricional de escolares do ensino médio integrado de uma escola da rede federal. Participaram do estudo 62 escolares com idades entre 14 e 21 anos, 23 do sexo feminino e 39 do sexo masculino. Foram coletados: massa corporal e estatura para cálculo do índice de massa corporal (IMC). Os hábitos alimentares foram avaliados pelo Teste de Atitudes Alimentares (EAT) e a escala de silhueta foi utilizada para avaliar a percepção da imagem corporal. O teste de Qui-quadrado foi utilizado para investigar associações entre as variáveis. A classificação do IMC mostrou que 64,5% da amostra estavam eutróficos. Em relação ao risco de apresentar transtornos alimentares, 13,3% demonstraram risco de desenvolvê-los. Já em relação à imagem corporal, 56,4% se mostraram insatisfeitos. O teste Qui-quadrado não apontou associações entre atitudes alimentares e estado nutricional dos escolares. A percepção da imagem corporal apresentou associação significativa com o estado nutricional, sendo demonstrado que o desejo de reduzir o tamanho corporal é mais presente nos participantes com IMC classificado acima do peso ( $p < 0,001$ ). Embora haja associação entre a percepção da imagem corporal e o estado nutricional, a maioria dos participantes parece se preocupar mais com o aspecto da saúde, e não necessariamente com o aspecto estético. Ainda assim, é preciso chamar atenção para a importância do papel da Educação Física na discussão dessas relações com o intuito de promover uma reflexão crítica e consciente sobre os conceitos de padrão de beleza e comportamentos nutricionais saudáveis.

**Palavras-chave:** Adolescente. Imagem Corporal. Estado Nutricional. Ensino Médio Integrado.

RELATIONSHIP BETWEEN EATING ATTITUDES, BODY IMAGE AND NUTRITIONAL STATUS OF STUDENTS OF THE INTEGRATED HIGH SCHOOL

**Abstract:** During adolescence, many changes occur triggered by biological and psychosocial transformations. The perception of body image is also subject to change and due to social and media pressures, distortions of self-perception of body image can occur in comparison to the real nutritional status of the developing individual. This study aimed to verify possible associations between eating attitudes, body image and nutritional status of high school students integrated in a public school of the federal network. Sixty-two schoolchildren aged between 14 and 21, 23 females and 39 males participated in the study. Body mass and height were collected to calculate the body mass index (BMI). Eating habits were assessed by the Eating Attitudes Test (EAT) and the silhouette scale was used to assess the perception of body image. The association between nutritional status and (in)satisfaction with body self-image was evaluated through the Chi-square test. BMI classification

showed that 64.5% (n= 40%) of the sample were eutrophic. Regarding the risk of developing eating disorders, 86.6% (n= 52.4) showed no risk of developing them. In relation to body image, 56.4% were dissatisfied. Chi-square test did not point out associations between eating habits and nutritional status of schoolchildren. The perception of the body image presented a significant association with the nutritional state, being demonstrated that the desire to reduce the corporal size is more present in the participants with classified BMI above the weight ( $p < 0.001$ ). Although there is an association between the perception of body image and nutritional status, most participants seem to be more concerned with the health aspect, and not necessarily with the aesthetic aspect. Even so, it is necessary to draw attention to the importance of the role of Physical Education in the discussion of these relationships in order to promote a critical and conscious reflection on the concepts of beauty standards and healthy nutritional behaviors.

**Keywords:** Adolescent. Body Image. Nutritional Status. Integrated High School.

## 1 INTRODUÇÃO

O período da adolescência é marcado por mudanças corporais desencadeadas pelo processo de maturação, assim como por alterações em aspectos psicossociais, que refletem no desenvolvimento afetivo-emocional dos indivíduos. Segundo Santos, Poll e Molz (2016), é durante a adolescência que alguns transtornos têm início, estando estes, em sua maioria, relacionados à imagem corporal e aos comportamentos alimentares, resultando, muitas vezes, em uma percepção distorcida da imagem corporal.

A imagem corporal pode ser entendida como a percepção do sujeito em relação ao seu corpo e tem sido frequentemente avaliada por escalas de autopercepção da imagem (DANTAS *et al.*, 2017; GRIEP *et al.*, 2012). Diversas pesquisas realizadas no Brasil têm evidenciado um alto índice de insatisfação com a autoimagem em adolescentes (MARQUES *et al.*, 2016; PETROSKI; PELEGRINI; GLANER, 2012), sendo comum os participantes do sexo masculino de peso menos elevado demonstrarem o desejo de aumentar a silhueta, e as do sexo feminino com excesso de peso, o desejo de reduzir a sua silhueta (MARQUES *et al.*, 2016; PETROSKI; PELEGRINI; GLANER, 2012). Além disso, tem sido demonstrada uma maior insatisfação com a imagem corporal de adolescentes com baixo peso (MARQUES *et al.*, 2016; PETROSKI; PELEGRINI; GLANER, 2012). Estes dados são preocupantes uma vez que a insatisfação com a imagem corporal em adolescentes pode estar associada ao risco de desenvolver transtornos alimentares (SCHERER *et al.*, 2010).

Os transtornos alimentares são distúrbios psicológicos que provocam desvio de padrão no comportamento alimentar e distorção da imagem corporal, causando severo prejuízo à saúde. Esses transtornos afetam, em sua maioria, adolescentes e jovens adultos do sexo feminino (ALVARENGA; SCAGLIUSI; PHILIPPI, 2011). Nesse sentido, os estudos têm buscado compreender a relação entre imagem corporal e transtornos alimentares, demonstrando haver relação entre estes dois aspectos (ZORDÃO *et al.*, 2015; SCHERER *et al.*, 2010). O estudo de Zordão *et al.* (2015) demonstrou relação entre distorção da imagem corporal e suscetibilidade ao desenvolvimento de algum distúrbio alimentar, enquanto Scherer *et al.* (2010) constatou que a maior parte das adolescentes do sexo feminino estavam insatisfeitas com a imagem corporal, em sua maioria querendo reduzir o peso corporal. Fato relevante a ser mencionado nesses estudos é que as adolescentes com o desejo de reduzir o peso estão mais propensas a apresentar sintomas de transtorno alimentar. Essa relação pode

influenciar na forma como os adolescentes estão se alimentando, o que possivelmente tem impacto no estado nutricional.

Considerando que adolescentes inseridos em um contexto do ensino médio integrado/integral passam a maior parte do dia fora de casa, tendo a sua alimentação durante este período baseada estritamente pela oferta das refeições escolares, é de grande relevância analisar como as relações entre a percepção da imagem corporal e os hábitos alimentares podem influenciar no estado nutricional desses adolescentes. Embora existam muitos estudos que avaliaram a relação dessas variáveis, no que diz respeito ao ensino integral, não existem tantas informações. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo verificar possíveis associações entre atitudes alimentares, imagem corporal e estado nutricional de escolares do ensino médio integrado de uma escola da rede pública federal, situada na zona urbana do município de Limoeiro do Norte-CE.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 62 escolares com idades entre 14 e 21 anos ( $16,1 \pm 0,99$  dp), 23 do sexo feminino e 39 do sexo masculino, sendo todos alunos regularmente matriculados no 1º ano do ensino médio integral de uma instituição de ensino federal do município de Limoeiro do Norte. O número de participantes representa 77,5% do total de alunos matriculados nos cursos integrados da instituição no período da pesquisa e a maior quantidade de participantes do sexo masculino se deve ao fato de os cursos terem um maior número de alunos do sexo masculino em comparação ao feminino. Como critério de inclusão, os voluntários deveriam frequentar as aulas regularmente e, conseqüentemente, estar presente nas aulas em que foram aplicados os instrumentos avaliativos. Todos os participantes aceitaram a participação na pesquisa e os responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a participação.

### 2.2 INSTRUMENTOS

Utilizou-se o questionário de autorrelato de atitudes alimentares (*Eating Attitudes Test - EAT-26*) desenvolvido por Garner, Bohr e Garninkel (1982) para investigação da

prevalência de transtornos alimentares. O questionário é utilizado amplamente na avaliação de sintomas e preocupações com hábitos alimentares anormais. Este instrumento avalia diferentes fatores do comportamento alimentar, dividindo-se em três subescalas com: 13 itens de avaliação da dieta; 6 itens para mensurar bulimia e preocupação com alimentos e 7 itens de autocontrole oral. O questionário apresenta 26 questões na forma de escala de pontos de Likert (com as seguintes pontuações: “sempre” = 3; “muitas vezes” = 2; “frequentemente” = 1; “poucas vezes”, “quase nunca” e “nunca” = 0). É válido ressaltar que a questão 25 possui uma pontuação invertida, onde as alternativas “sempre”, “muitas vezes” e “frequentemente” são quantificadas com pontuação 0, enquanto a resposta “poucas vezes” apresenta quantificação de 1, “quase nunca” quantificação de 2 e “nunca” valor 3. A soma das respostas dos itens aponta o resultado, sendo o escore igual ou maior que 21 um indicativo de risco para o desenvolvimento de transtorno alimentar.

Para avaliação da imagem corporal, utilizou-se a Escala de Silhuetas que permite avaliar o componente perceptivo (ou seja, a percepção que o voluntário tem de seu próprio corpo). Esse teste foi criado e validado para a população brasileira por Kakeshita (2009) e Lauss (2013), utilizando-se da acurácia (percepção) da imagem corporal dos praticantes. Ele consiste em 15 cartões para cada grupo (feminino e masculino), no qual cada imagem corresponde a um IMC variando de (12,5- 47,5 kg /m<sup>2</sup>). Os cartões possuem 6,5 cm de largura por 12,5 de altura, com uma figura central contornada por uma margem de 0,5 cm seguindo as orientações. Os cartões foram exibidos de forma ascendente durante a coleta e para cada praticante foi solicitada a escolha de um cartão com a imagem que correspondesse a sua silhueta atual (SA). Logo em seguida, solicitou-se que fosse escolhida a silhueta que o avaliado considerava ideal (SI) (KAKESHITA *et al.*, 2009).

Para avaliação do índice de massa corporal (IMC), foram mensuradas a massa corporal e a estatura conforme padronização recomendada (PETROSKI, 2011). Após o cálculo do IMC, utilizou-se o critério de referência do Anthro-WHO (OMS, 2007) para sua classificação. Para fins de agrupamento, os sujeitos foram posteriormente divididos em baixo peso (IMC abaixo do percentil 3), peso normal (IMC entre o percentil 3 a 85) e acima do peso (IMC acima do percentil 85).

### 2.3 PROCEDIMENTOS

No primeiro momento, foi enviado um ofício à coordenação do ensino médio integrado da instituição, informando os objetivos da pesquisa e solicitando a permissão da condução do estudo. Após a autorização, os alunos foram convidados ao passo que os objetivos lhes foram expostos, seguido da distribuição dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com prazo de uma semana para que fossem devidamente assinados pelos responsáveis. O estudo seguiu as normas preconizadas pela Resolução nº 466/12 para pesquisa envolvendo seres humanos. Somente após a coleta dos TCLE foram iniciadas as ações. A primeira delas foi a aplicação dos questionários de autorrelato de atitudes alimentares (*Eating Attitudes Test - EAT-26*) de forma coletiva. Na sequência, foi aplicado o Teste de Escala de Silhuetas que permite avaliar o componente perceptivo. Por fim, para obtenção do índice de massa corporal (IMC), foram mensuradas a massa corporal em quilogramas (kg) e a estatura em metros (m). As medidas de massa corporal e a estatura foram realizadas antes da aula de educação física dos escolares, em uma sala de musculação da instituição em que foi realizada a pesquisa com os participantes utilizando roupas leves.

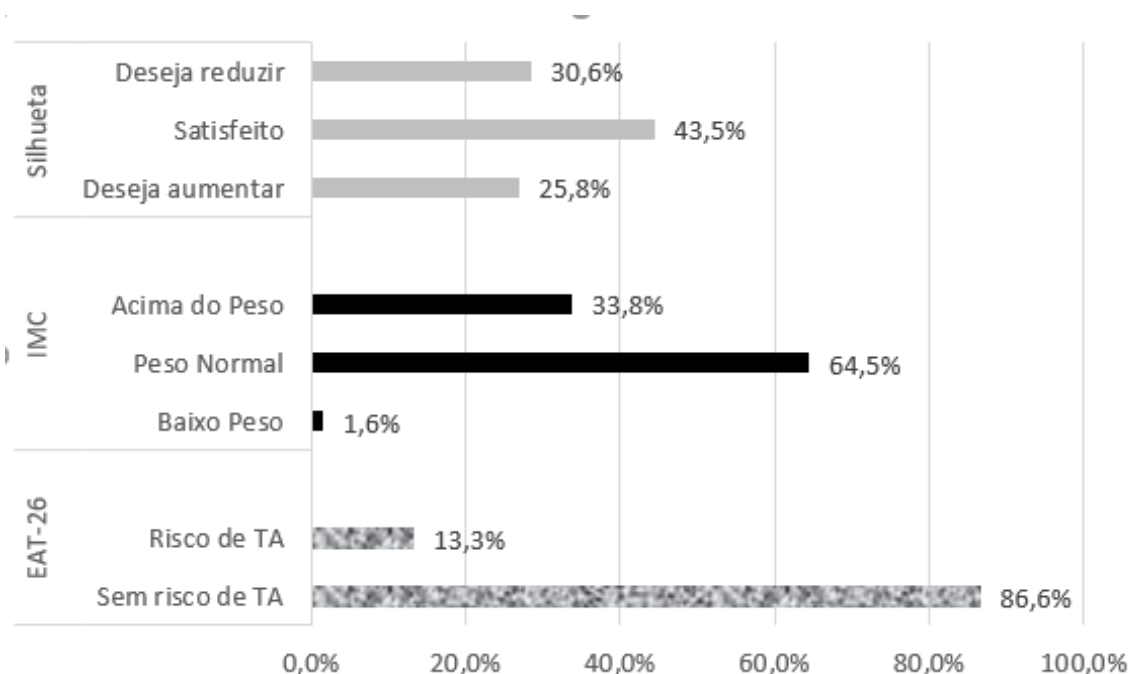
## 2.4 ANÁLISE DE DADOS

Todos os dados foram tabulados no *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS®* versão 20. A análise dos dados se deu com medidas descritivas de distribuição de frequência relativa e absoluta. Utilizou-se estatística inferencial para verificar relações entre estado nutricional e atitudes alimentares, e estado nutricional e (in)satisfação com a autoimagem corporal através do teste de Qui-quadrado. O nível de significância adotado foi de 5%.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na figura 1, está representada a distribuição da frequência das classificações dos participantes em relação aos hábitos alimentares (EAT-26), estado nutricional (IMC) e percepção da imagem corporal (escala de silhueta). A maioria dos participantes não apresentam risco de desenvolver transtornos alimentares (86,6%, n=52) e possuem IMC adequado para a sua idade (64,5%, n=40). No entanto, mais da metade dos participantes

(56,4%, n=35) se mostraram insatisfeitos com a sua imagem corporal, sendo 30,6% (n=19) com intenção de reduzir e 25,8% (n= 16) com intenção de aumentar o seu tamanho corporal.



**Figura 1** – Distribuição de frequência das classificações dos participantes nas variáveis analisadas.

Assemelhando-se ao resultado do presente estudo, Fidelix *et al.* (2011) reportaram que 56,6% dos adolescentes investigados na sua pesquisa apresentaram-se insatisfeitos com sua imagem corporal. Além disso, Branco, Hilário e Cintra (2006) observaram que os adolescentes avaliados apresentaram insatisfação com a imagem corporal, mesmo com o estado nutricional considerado adequado. No referido estudo, entre as adolescentes do sexo feminino classificadas em eutrofia, percentual de 43,7%, identificou-se algum excesso de peso. Já entre os meninos eutróficos, um total de 19,2%, identificou-se excesso de peso. No presente estudo, também se observou que mesmo apresentando estado nutricional adequado, os adolescentes desejam uma imagem corporal diferente da que se encontram.

Isso possivelmente se deve ao fato do modelo de corpo ideal, propagado pela sociedade e repercutido através da mídia, o que exige para as meninas um corpo magro, esbelto e para os meninos um corpo forte e musculoso. Transmite-se uma mensagem de que aqueles que não fazem parte desse ideal estão fadados a conviver com o fracasso e a consequente insatisfação em relação ao próprio corpo (CONTI; GAMBARDELLA;

FRUTUOSO, 2005). Por conta desse padrão de imagem distorcido, os adolescentes podem recorrer a dietas inadequadas para manter ou perder peso, realizando também um excesso de exercícios físicos e até mesmo cirurgias plásticas, tudo para chegar à aparência idealizada (BRANCO; HILÁRIO; CINTRA, 2006).

Na tabela 1, são demonstradas as distribuições de frequência relativa e absoluta do risco de desenvolver transtornos alimentares e da percepção da imagem corporal relacionados ao estado nutricional dos escolares. O teste Qui-quadrado não apontou associações entre os hábitos alimentares e o estado nutricional dos escolares. Por outro lado, a percepção da imagem corporal apresentou uma associação significativa com o estado nutricional, sendo demonstrado que o desejo de reduzir o tamanho corporal é mais presente nos participantes com IMC classificado acima do peso ( $p < 0,001$ ). Também chama atenção o fato de 10% (n=4) dos escolares com peso normal apresentarem risco de desenvolver transtornos alimentares e desejarem reduzir o seu tamanho corporal.

**Tabela 1** – Distribuição de frequência absoluta e relativa do risco de desenvolver transtornos alimentares e percepção da imagem corporal em função do estado nutricional.

ESTADO NUTRICIONAL		Baixo Peso		Peso Normal		Acima do Peso		P
Hábitos alimentares	Sem risco de TA	1	100,0%	34	89,5%	12	75%	0,355
	Risco de TA	-		4	10,5%	4	25%	
Percepção da imagem corporal	Deseja aumentar	1	100,0%	15	37,5%	-		0,001*
	Satisfeito	-		21	52,5%	6	28,6%	
	Deseja reduzir	-		4	10,0%	15	71,4%	

\*  $p < 0,05$  – Teste Qui-quadrado de associação.

Legenda: TA – Transtornos Alimentares.

Alguns estudos defendem (MARTINS *et al.*, 2010; PAXTON; EISENBERG; NEUMARK-SZTAINER, 2006) que o estado nutricional é um forte preditor da insatisfação corporal em diferentes fases de desenvolvimento em ambos os sexos. Embora a maioria dos



participantes no presente estudo possuam um IMC adequado, boa parte daqueles considerados insatisfeitos apresentaram-se com o IMC acima do peso (15 sujeitos). Tal relação apontada pelo teste de Qui-quadrado ( $p < 0,05$ ) corrobora estudos já apontados na literatura (BRANCO; HILÁRIO; CINTRA, 2006; COSTA; LIMA; PEGOLO, 2016). Isso demonstra que aqueles que se encontram acima do peso talvez possuam uma percepção realista da sua imagem corporal e que podem estar preocupados com aspectos relacionados à saúde física. No entanto, o padrão estético culturalmente imposto e difundido pela mídia também pode exercer influência no sentimento de insatisfação dos adolescentes (CLARO; SANTOS; OLIVEIRACAMPOS, 2014), principalmente quando consideramos este período como crítico para o desenvolvimento de aspectos do autoconceito, como a autoestima e a autoimagem (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Por outro lado, a ausência de relação entre as atitudes alimentares e o estado nutricional não corrobora com alguns estudos realizados com adolescentes. Por exemplo, Fortes *et al.* (2016) observaram que os resultados do questionário de autorrelato de atitudes alimentares (EAT – 26) foram capazes de diferenciar seus escores em função do estado nutricional, de forma a discriminar os diferentes estratos de IMC, apresentando correlação com as medidas de insatisfação corporal em adolescentes do sexo masculino. Em outro estudo com adolescentes do sexo feminino, foi observado que o comportamento alimentar difere entre os grupos de estado nutricional (FORTES; AMARAL; FERREIRA, 2013). A ausência de relação entre as atitudes alimentares no presente estudo pode ser consequência do contexto de ensino em que estão inseridos, uma vez que a maior parte da sua alimentação se dá através das refeições ofertadas no ensino médio integrado pela própria instituição. No entanto, devido às limitações do estudo, só podemos considerar este argumento como um possível indício.

#### 4 CONCLUSÃO

Os achados do presente estudo apontam que a percepção da imagem corporal está associada ao estado nutricional dos jovens avaliados. O desejo de reduzir o tamanho corporal é maior em participantes com IMC classificado acima do peso, o que pode demonstrar uma forma de preocupação com o aspecto da saúde, e não necessariamente com o aspecto estético. Ainda assim, é preciso chamar atenção para a importância do papel da Educação Física na discussão dessas relações com o intuito de promover uma reflexão crítica e consciente sobre

os conceitos de padrão de beleza e comportamentos nutricionais saudáveis. Afinal, também observou-se que alguns daqueles considerados eutróficos apresentam desejo de diminuir sua silhueta.

Não foi encontrada associação entre os hábitos alimentares e o estado nutricional. Em relação a esta questão, sugerimos que futuros estudos possam investigar as relações entre atitudes alimentares e estado nutricional comparando diferentes modalidades de ensino. Como no ensino integral a maior parte da alimentação diária dos escolares é planejada e ofertada pela própria escola, é possível que a longo prazo esta característica possa exercer alguma influência no estado nutricional dos escolares. Por fim, recomenda-se que futuros estudos também busquem investigar estas questões associando a fatores socioeconômicos ou mesmo ao nível de atividade física.

### **REFERÊNCIAS**

- ALVARENGA, M.; SCAGLIUSI, F.; PHILIPPI, S. *Nutrição e transtornos alimentares*. 1. ed. Barueri, SP: Manole, 2011.
- BRANCO, L. M.; HILÁRIO, M. O. E.; CINTRA, I. D. P. Percepção e satisfação corporal em adolescentes e a relação com seu estado nutricional. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 33, n. 6, p. 292–296, 2006.
- CLARO, R. M.; SANTOS, M. A. S.; OLIVEIRA-CAMPOS, M. Imagem corporal e atitudes extremas em relação ao peso em escolares brasileiros (PeNSE 2012). *Rev. bras. epidemiol., São Paulo*, v. 17, supl. 1, p. 146-157, 2014.
- CLAUMANN, G. S. *et al.* Association between dissatisfaction with body image and health-related physical fitness among adolescents. *Ciencia e Saude Coletiva*, v. 24, n. 4, p. 1299–1308, 2019.
- CONTI, M. A.; GAMBARDELLA, A. M. D.; FRUTUOSO, M. F. P. Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes e sua relação com a maturação sexual. *Journal of Human Growth and Development*, v. 15, n. 2, p. 36, 2005.
- COSTA, A. N.; LIMA, N. V; PEGOLO, G. E. Insatisfação corporal e rastreamento do risco para Transtornos Alimentares em adolescentes. *Adolescência e Saúde*, v. 16, n. Supp.1, p. 16–26, 2016.
- DANTAS, R. P. N. DE C. *et al.* Satisfaction of body image in adolescents with different maturity stages. *Journal of Human Growth and Development*, v. 27, n. 3, p. 300–306, 2017.

FIDELIX, Y. L. *et al.* Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes de uma cidade de pequeno porte: Associação com sexo, idade e zona de domicílio. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, v. 13, n. 3, p. 202–207, 2011.

FORTES, L. DE S. *et al.* Qualidades Psicométricas do Eating Attitudes Test (EAT-26) para Adolescentes Brasileiros do Sexo Masculino. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 1–7, 2016.

FORTES, L. S.; AMARAL, A. C. S.; FERREIRA, M. E. C. Comportamento alimentar inadequado em adolescentes de Juiz de Fora. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 403–410, 2013.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GARNER, D. M.; BOHR, Y.; GARFINKEL, P. E. The Eating Attitudes Test: Psychometric Features and Clinical Correlates. *Psychological Medicine*, v. 12, n. 4, p. 871–878, 1982.

GRIEP, R. H. *et al.* Confiabilidade teste-reteste de escalas de silhuetas de autoimagem corporal no Estudo Longitudinal de Saúde do Adulto. *Cad. Saúde Pública*, v. 28, n. 9, p. 1790–1794, 2012.

KAKESHITA, I. S. *et al.* Construção e Fidedignidade Teste-Reteste de Escalas de Silhuetas Brasileiras para Adultos e Crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 263–270, 2009.

LAUS, F. M. *et al.* Estudo de Validação e Fidedignidade de Escalas de Silhuetas Brasileiras em Adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 29, n. 4, p. 403–409, 2013.

MARQUES, M. I. *et al.* (In)Satisfação com a imagem corporal na adolescência. *Nascer e Crescer*, v. XXV, n. 4, p. 217–221, 2016.

MARTINS, C. R. *et al.* Insatidfação com a imagem corporal e relação com estado nitricional, adiposidade e sintomas de anorexia e bulimia em adolescentes. *Revista de Psiquiatria*, v. 32, n. 48, p. 19–23, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. Growth reference 5-19 years. Disponível em: [http://www.who.int/growthref/who2007\\_bmi\\_for\\_age/en/](http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/). Acesso em: 12 ago. 2020.

PAXTON, S. J.; EISENBERG, M. E.; NEUMARK-SZTAINER, D. Prospective Predictors of Body Dissatisfaction in Adolescent Girls and Boys : A Five-Year Longitudinal Study. *Developmenta Psychology*, v. 42, n. 5, p. 888–899, 2006.

PETROSKI, E. L. *Antropometria: Técnicas e padronizações*. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

PETROSKI, E. L.; PELEGRINI, A.; GLANER, M. F. Motivos e prevalência de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes. *Ciencia e Saude Coletiva*, v. 17, n. 4, p. 1071–1077,

2012.

ZORDÃO, O. *et al.* Associação da imagem corporal e transtornos alimentares em adolescentes de Minas Gerais (Brasil). *Nutricion Clínica y Dietética Hospitalaria*, v. 35, n. 2, p. 48–56, 2015.

SANTOS, C. C. DOS; POLL, F. A.; MOLZ, P. Relação entre o estado nutricional, comportamento alimentar e satisfação corporal de escolares adolescentes de Santa Cruz do Sul, RS. *Cinergis*, v. 17, n. 4, p. 330–335, 2016.

SCHERER, F. C. *et al.* Imagem corporal em adolescentes: Associação com a maturação sexual e sintomas de transtornos alimentares. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 59, n. 3, p. 198–202, 2010.

### CRENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Luana Dantas Santiago

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Limoeiro do Norte.

**Contato:** [luanadantass12@gmail.com](mailto:luanadantass12@gmail.com)

**Segundo(a) Autor(a):** Luís Felipe Carvalho Gomes

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Limoeiro do Norte.

**Contato:** [felipecarvlh@hotmail.com](mailto:felipecarvlh@hotmail.com)

**Terceiro(a) Autor(a):** Mateus Lucas da Silva

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Limoeiro do Norte.

**Contato:** [mateus.lucas.ef@gmail.com](mailto:mateus.lucas.ef@gmail.com)

**Quarto(a) Autor(a):** Vítor Borges Veras

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Limoeiro do Norte.

**Contato:** [vborges@hotmail.com](mailto:vborges@hotmail.com)

**Quinto(a) Autor(a):** Rômmulo Celly Lima Siqueira

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Limoeiro do Norte.

**Contato:** [rommulo.siqueira@ifce.edu.br](mailto:rommulo.siqueira@ifce.edu.br)

**Sexto(a) Autor(a):** Cicero Luciano Alves Costa

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Limoeiro do Norte.

**Contato:** [cicero.lucianocosta@gmail.com](mailto:cicero.lucianocosta@gmail.com)

**Recebido em:** 15/08/2020

**Aprovado em:** 26/03/2021

## ARTIGO ORIGINAL

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS  
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS DURANTE A  
PANDEMIA DE COVID-19

Eder Marcio Araujo Sobrinho

**Resumo:** O presente trabalho teve o objetivo de identificar a percepção dos alunos do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) *Campus* Presidente Figueiredo sobre a utilização das NTICs nas aulas de Educação Física, realizadas de forma remota durante o período inicial da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. A amostra foi composta por 52 alunos de cursos técnicos de nível médio na forma integrada. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário composto por 6 questões fechadas. Constatou-se que, dentre os recursos utilizados nas aulas, o *Whatsapp* foi apontado pela maioria dos alunos como a ferramenta com a qual mais se identificaram e que mais gostaram de utilizar. Verificou-se ainda que os alunos tiveram dificuldades para acessar o sistema de turma virtual próprio da instituição, bem como problemas de acesso à internet. Os resultados apontam, ainda, que um grande número de estudantes já utilizava as NTICs por conta própria para complementação dos estudos. Em relação à continuidade do uso desses recursos nas aulas de Educação Física no período pós-pandemia, a maioria dos alunos sinaliza para manutenção da metodologia adotada, especialmente para tratar dos conteúdos teóricos da disciplina. Tais achados indicam que o uso das NTICs foi importante no período de paralisação das atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19, proporcionando aos alunos uma forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, ainda que de forma remota.

**Palavras-chave:** Educação Física. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Ensino Remoto.

THE STUDENTS' PERCEPTION OF THE USE OF INFORMATION AND  
COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PHYSICAL EDUCATION  
CLASSES OF THE FEDERAL INSTITUTE OF AMAZONAS DURING THE COVID-  
19 PANDEMIC

**Abstract:** This study aimed at identifying the perception of the students at the Federal Institute of Amazonas (IFAM) *Campus* Presidente Figueiredo on the use of ICTs in Physical Education classes, performed remotely during the initial period of the Covid-19 pandemic. It is a descriptive research with a qualitative approach. The sample was made up of 52 students of technical courses integrated with the high school curriculum. Data collection was performed through the application of a questionnaire composed of 6 closed-ended questions. It was found that among the resources used in the classes, *WhatsApp* was pointed out by most students as the tool with which they most identified with and the one they liked to use the most. It was also found that students had difficulties in accessing the institution's own virtual classes system, as well as they had problems with internet access. The results also show that a large number of the students have already used ICTs on their own to complement their studies. In relation to the continued use of these resources in Physical Education classes after the end of the pandemic, most students are interested in maintaining the adopted methodology, especially to deal with the theoretical contents of the disciplines. Such findings indicate that the use of ICTs was important during the period in which face-to-face activities were interrupted

due to the Covid-19 pandemic, providing students with a way to continue the teaching-learning process, albeit remotely.

**Keywords:** Physical Education. New Information and Communication Technologies. Remote Teaching.



## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de sua evolução no contexto escolar, a Educação Física passou por diversas transformações, sobretudo a partir dos anos de 1980 com o surgimento do Movimento Renovador, que representou uma mudança em relação às práticas pedagógicas predominantemente voltadas para aptidão física e esportiva.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Educação Física tornou-se um componente curricular obrigatório na educação básica. Entre outros aspectos, como objeto de ensino da disciplina, a Cultura Corporal do Movimento ganha destaque nos currículos estaduais de todo país e também nas propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1999).

Desse modo, as aulas de Educação Física na escola passaram a ter um caráter mais crítico e reflexivo, tendo como base uma diversidade de práticas corporais, conciliando os esportes, a dança, a ginástica, os jogos, as atividades rítmicas e expressivas, as lutas e o conhecimento a respeito do próprio corpo em seus fundamentos e técnicas, informando ao aluno o motivo pelo qual estes conceitos são estudados.

Nesse contexto, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTICs se tornaram aliadas nesse processo de ressignificação da Educação Física escolar. Por meio de uma infinidade de ferramentas, as novas tecnologias são capazes de auxiliar o professor atual no planejamento de aulas de Educação Física mais atrativas e dinâmicas, promovendo uma aprendizagem cada vez mais significativa, pois, atualmente, a maioria dos alunos estão imersos no mundo tecnológico.

Com a crise ocasionada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições de ensino, inicialmente, optaram pela implementação de aulas remotas, com o apoio das NTICs para garantir que as atividades escolares continuassem a ocorrer. O Instituto Federal do Amazonas (IFAM) *Campus* Presidente Figueiredo adotou o sistema de aulas não presenciais por meio de diversos recursos, dentre eles o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, que possibilitou a criação de Turmas Virtuais nas quais o professor pôde disponibilizar conteúdos nos mais variados formatos e realizar atividades online, chats e fóruns de discussões.

Além desse sistema, cada professor pôde utilizar outras ferramentas a fim de potencializar o processo de aulas remotas. Por meio de uma pesquisa realizada com apoio do

IFAM, pode-se destacar que as NTICs mais utilizadas pelos docentes durante este período inicial de pandemia foram *Whatsapp, E-mails, Classroom, Meet, Hangout, Zoom*; destacamos ainda o uso de redes sociais como o *Instagram, o facebook* e o *Youtube*. Especificamente em relação à disciplina de Educação Física, existe o desafio de fazer com que as aulas remotas possam atender aos objetivos propostos nos planos de ensino, uma vez que os conteúdos, em sua maioria, devem ser trabalhados em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Assim, os professores tiveram que adaptar os conteúdos previstos, de forma que estes pudessem ser repassados aos alunos por meio do recurso tecnológico mais acessível para os estudantes. Esse sistema de aulas remotas foi utilizado durante o primeiro mês após a interrupção das atividades na instituição e teve como objetivo a conclusão da primeira etapa do ano letivo.

Dessa forma, o objetivo deste artigo foi identificar a percepção dos alunos sobre a utilização das NTICs nas aulas de Educação Física do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) *Campus* Presidente Figueiredo, realizadas de forma remota durante o período inicial da pandemia de Covid-19. Inicialmente, apresenta-se uma revisão de literatura sobre a temática NTICs no contexto da Educação Física escolar. Em seguida, discorre-se sobre a metodologia utilizada e, posteriormente, apresentam-se as discussões dos resultados com base nos dados coletados no estudo.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Com o processo de evolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTICs passaram a fazer parte do dia a dia das crianças cada vez mais cedo, representando uma mudança significativa na forma como elas lidam com o mundo ao seu redor. As NTICs apresentam uma série de ferramentas virtuais e reais, capazes de proporcionar e facilitar a troca de informação e comunicação entre seus usuários (FERREIRA; DARIDO, 2014).

Assim, utilizando os recentes estudos de pesquisadores da área de Educação Digital OnLife, como Moreira e Schlemmer (2020), verificamos que os recursos tecnológicos frente à pandemia correm o risco de estarem sendo utilizados por muitos estabelecimentos de ensino sob uma perspectiva meramente instrumental, reduzindo as práticas pedagógicas mediadas

por NTICs a um ensino meramente transmissivo, ou seja, uma utilização deturpada do que vem a ser Ensino Remoto e Ensino à Distância (EaD).

A utilização imediata de NTICs para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, chamadas de Ensino Remoto, porém sem a adequada apropriação do que isso seja (o que alguns autores têm chamado de “ensino remoto de emergência”) tem sido uma realidade nas escolas de diferentes redes em todo o mundo.

Para compreender os usos e as diferenças conceituais entre essas formas de ensinar por NTICs, que passaram a estar mais presentes nas escolas nos últimos dois meses, encontramos no estudo de Silveira *et al.* (2020, p. 38), a afirmação de que o Ensino Remoto que está sendo aplicado como forma emergencial consiste em práticas pedagógicas que envolvem “as mesmas metodologias de ensino utilizadas no ensino presencial, baseadas, quase que em sua totalidade, na transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas e exercícios para fixação do conteúdo”.

Esse é o tipo de procedimento metodológico que foi predominantemente adotado pelo *campus* Presidente Figueiredo do IFAM para dar sequência às aulas no período já mencionado. Os professores utilizaram os mais diversos recursos para as atividades de ensino remoto, tais como: *Whatsapp, E-mails, Classroom, Meet, Hangout, Zoom* e Redes Sociais.

Por isso, consideramos importante trazer aqui o conceito de Educação à Distância (EaD) para diferenciá-lo do Ensino Remoto. A EaD pode ser definida como um processo de ensino que favorece a autoaprendizagem, com base em um projeto educacional diferenciado, com tutores, ambientes virtuais de aprendizagem e diferentes metodologias de ensino, privilegiando a interação mediada pelas NTICs, com apoio pedagógico e de infraestrutura tecnológica necessária para os professores e os alunos (PEREIRA *et al.*, 2017).

Verifica-se que o Ensino Remoto e a Educação à Distância possuem suas diferenças e que essas devem ser apropriadas por professores tencionando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam, considerando a especificidade de cada uma, à sua finalidade e, no contexto pesquisado, os conteúdos da Educação Física.

De acordo com Kenski (2012), essas novas tecnologias se tornaram aliadas dos professores no processo de ensino e aprendizagem, exercendo um papel de fundamental importância no contexto educacional atual. Para a autora, as NTICs inseridas no ambiente escolar proporcionam um aproveitamento ativo dos conteúdos já que, por meio delas, os alunos são instigados a desenvolver sua autonomia, podendo ocorrer a manipulação, o

controle, a criação e a recriação através das ferramentas tecnológicas que estão a serviço da educação.

Nesta perspectiva, Garcia *et al.* (2012) afirmam que os estudos envolvendo a temática das NTICs no contexto da Educação Física, em sua grande maioria, envolvem a compreensão da produção, reprodução e veiculação dos elementos da cultural corporal do movimento e as possibilidades de articulação dos recursos midiáticos com as diferentes práticas corporais, quais sejam o esporte, a ginástica, a dança, as lutas, os jogos/brincadeiras, a capoeira, etc.

Desse modo, o professor de Educação Física deve buscar alternativas de inserção e integração das NTICs para o seu processo de ensino e aprendizagem, aliando a sua prática aos recursos audiovisuais. Um bom exemplo seria o uso de *exergames*, jogos que necessitam de movimentos corporais e contribuem para a potencialização do nível de atividade física dos alunos, desmistificando o senso comum de que os games favorecem o aumento do comportamento sedentário.

Nas práticas pedagógicas da Educação Física, alguns dispositivos que estão presentes no dia a dia dos estudantes como os celulares, especialmente os *smartphones*, devem ser explorados como uma ferramenta capaz de apoiar metodologias que envolvam a utilização e o acesso a vídeos, materiais de apoio digital e aplicativos, além de servirem como ferramenta de interação entre professor e alunos por meio de redes sociais que podem, inclusive, ser utilizadas para a criação de páginas da disciplina, grupos de estudo e compartilhamento de conteúdos (TAHARA; CAGLIARI; DARIDO, 2017; RUBIO JUNIOR; SILVA, 2014).

Segundo Buhning e Quaresma (2019), um fator importante a ser analisado é o quanto os professores de Educação Física estão aptos para lidar com as NTICs no ambiente escolar. Para os autores, mesmo com diversos estudos apontando um número cada vez maior de professores utilizando as ferramentas tecnológicas em suas aulas, ainda existem aqueles que não conseguem realizar a inserção das NTICs em suas práticas pedagógicas.

Assim, percebe-se que ainda existe uma lacuna que necessita de pesquisas que busquem solucionar e contribuir para essas questões, pois muitos professores apontam que, por mais que utilizem essas tecnologias no seu dia a dia para fins de comunicação e entretenimento, ainda não compreendem como lidar com essas novas tecnologias no contexto das aulas de Educação Física. Para esses professores, a quadra é considerada o único local de trabalho (DINIZ; DARIDO, 2015; BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008; BIANCHI, 2009).

Corroborando, Dambros e Oliveira (2016) afirmam que para muitos professores de Educação Física, a dificuldade de relacionar a disciplina com as NTICs está relacionada ao entendimento de que o componente curricular deve envolver apenas atividades práticas, sem a reflexão crítica sobre essas práticas corporais, em sua grande maioria ligadas aos esportes institucionalizados (futsal, voleibol, handebol e basquete). Para esses professores, não há necessidade de utilização de outros ambientes além da quadra ou locais alternativos utilizados para a prática e de outros materiais além de bolas e cones.

Em contraponto, diante das experiências envolvendo as NTICs na Educação Física, percebe-se que existem inúmeras possibilidades de inserção dessas ferramentas como instrumentos capazes de proporcionar aulas inovadoras. Cabe ao professor ampliar seu olhar e perceber a urgente necessidade de se adequar a essa nova realidade educacional, que apresenta diversas possibilidades de exploração das potencialidades das NTICs no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A referida pesquisa possui abordagem qualitativa, classificada como descritiva, pois tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno, bem como realizar o levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008). De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas são as mais utilizadas por pesquisadores sociais dentro de estabelecimentos educacionais.

Esta pesquisa foi realizada com alunos de Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) *Campus* Presidente Figueiredo. Inicialmente, foi enviado um convite aos alunos para participarem de uma reunião por meio do aplicativo *Meet*, onde os pesquisadores apresentaram a proposta no estudo, informando sobre as questões éticas e os benefícios que os resultados da pesquisa poderiam trazer para mudanças no formato de ensino remoto. Foi explicado aos alunos que as participações ocorreriam de forma voluntária e as respostas seriam tratadas de forma anônima e confidencial.

Ao todo, 84 alunos aceitaram o convite e participaram da reunião virtual de apresentação da proposta. Todos os alunos receberam por *e-mail* um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, sendo informado que aqueles que desejassem participar da pesquisa deveriam assinar o documento e enviar aos pesquisadores.

Desse modo, a amostra da pesquisa foi composta por 52 alunos, de ambos os sexos, com idades entre 15 e 19 anos, que enviaram o TCLE assinado. Após a delimitação da amostra, foi enviado aos alunos o questionário utilizado como instrumento de pesquisa.

O questionário foi elaborado com a ferramenta Formulário, do *Google Drive*, composto por 6 questões fechadas, elaboradas pelos autores, a fim de coletar dados sobre a percepção dos alunos acerca das atividades realizadas durante as aulas remotas da disciplina de Educação Física com o auxílio das NTICs, no período inicial da pandemia de Covid-19 no Brasil.

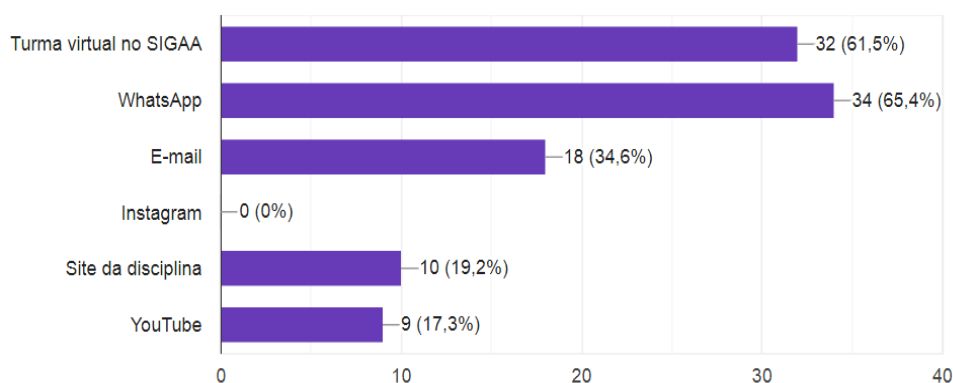
Para análise dos dados, utilizamos uma análise estatística, seguindo as etapas de organização e tabulação por meio do *software Excel*. De acordo com Gil (2008, p. 179), as técnicas de análise estatística “constituem notável contribuição não apenas para a caracterização e resumo dos dados, como também para o estudo das relações que existem entre as variáveis”.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para analisar os resultados obtidos por meio do questionário, após exploração das respostas, procedeu-se com a organização de duas categorias. A primeira apresenta os recursos utilizados pelos estudantes durante as aulas remotas, a escolha daquela com a qual tiveram maior afinidade e as limitações encontradas. A segunda categoria apresenta a percepção dos alunos quanto às possibilidades da utilização das NTICs no período pós-pandemia.

### **4.1 A UTILIZAÇÃO DAS NTICs NO PERÍODO DE AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Com o distanciamento social, medida adotada contra a Covid-19, houve a necessidade de reavaliação das práticas pedagógicas por parte dos professores de Educação Física do IFAM *Campus* Presidente Figueiredo. A utilização das NTICs foi fundamental para manter a rotina de estudos dos estudantes, ainda que no formato de Ensino Remoto. O Gráfico 1 apresenta as ferramentas mais utilizadas pelos alunos para acessar os conteúdos da disciplina de Educação Física nesse período.



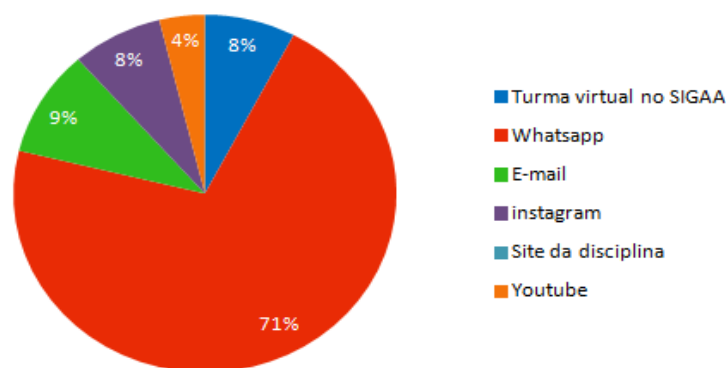
**Gráfico 1** – Ferramentas utilizadas pelos discentes para acessar os conteúdos de Educação Física, durante as atividades remotas

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quando questionados sobre as ferramentas utilizadas durante o período de atividades remotas, os alunos indicaram o *WhatsApp*, a Turma virtual do SIGAA e o *E-mail* como os recursos mais utilizados. Vale destacar que, dentre as ferramentas apontadas, o *WhatsApp*, indicado por 65,4% dos alunos, representou uma excelente alternativa para o envio de materiais e tarefas. Segundo Lara (2016), o *WhatsApp* é uma das redes sociais mais utilizadas pelos alunos, “constituindo-se em uma possibilidade viável de utilização como recurso de apoio à aprendizagem nas escolas” (LARA, 2016, p. 23).

Nesse aspecto, cabe às instituições de ensino desenvolver mecanismos de utilização desse recurso de forma proveitosa para o processo de ensino-aprendizagem. Com 61,5% das respostas, a Turma virtual do SIGAA também se mostrou uma ferramenta eficaz na realização de atividades remotas durante a pandemia de Covid-19. Essa ferramenta, que é caracterizada como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), proporciona aos alunos diversas possibilidades de acesso aos conteúdos, bem como a participação em *chats*, realização de atividades em fóruns e até mesmo avaliações.

De acordo com Albuquerque e Leite (2008), os ambientes virtuais de aprendizagem são alternativas de baixo custo, transformando-se em uma ferramenta complementar ao processo de ensino-aprendizagem tradicional. O Gráfico 2 apresenta as preferências dos discentes no uso das NTICs adotadas durante o Ensino Remoto.



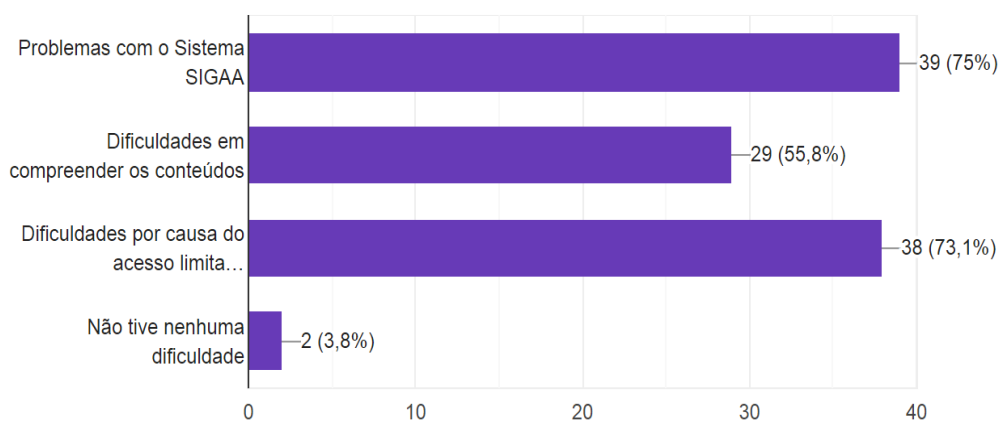
**Gráfico 2** – Preferência dos discentes em relação aos recursos utilizados  
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quando questionados sobre a ferramenta com a qual tiveram maior familiaridade e aquela que mais gostaram de utilizar, 71% dos alunos indicaram o *WhatsApp*. Os dados sugerem que a facilidade de acesso proporcionada pelo aplicativo, que é uma ferramenta amplamente utilizada nos dias atuais para fins de comunicação instantânea, entretenimento e envio de arquivos, favorece a maior aceitação por parte dos alunos.

Outra facilidade do aplicativo é que muitas operadoras de telefonia oferecem pacotes de dados em que o *WhatsApp* não consome os dados de internet. Dessa forma, facilita o acesso ao ensino remoto pelos alunos que não dispõem de internet fixa em suas residências, bem como auxilia na interação direta entre professor e alunos, mesmo em meio ao distanciamento social provocado pela pandemia, favorecendo aspectos como criação de grupos de estudo, compartilhamento de conteúdos, vídeos e imagens.

Embora os recursos utilizados tenham sido fundamentais para dar continuidade às atividades escolares, foi possível identificar alguns problemas, especialmente os relacionados à conectividade e à falta de acesso à internet por parte de uma parcela dos estudantes. O gráfico 3 apresenta as respostas dos alunos sobre as dificuldades enfrentadas na utilização dos recursos disponibilizados no período de atividades remotas.





**Gráfico 3** – Dificuldades acerca da utilização dos recursos durante o período de atividades remotas.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Percebe-se que apenas 3,8% dos alunos relataram não ter nenhuma dificuldade, já 75% dos alunos sinalizaram que tiveram problemas com o Sistema da Turma virtual do SIGAA. Ainda com relação às dificuldades, 73,1% dos estudantes responderam que a limitação de acesso à internet foi responsável pelas dificuldades encontradas durante as atividades remotas.

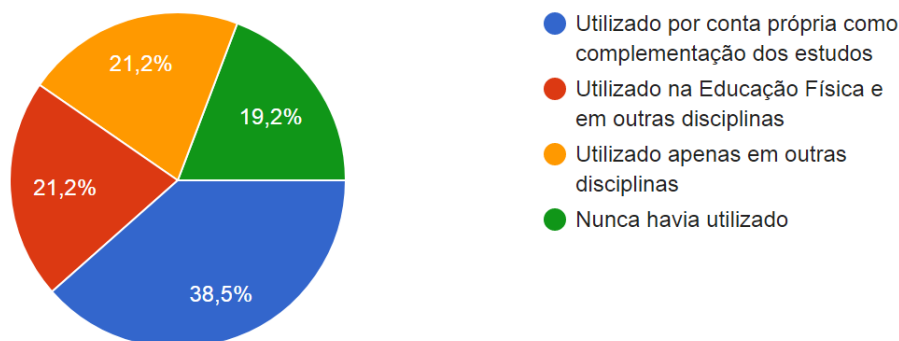
A dificuldade em compreender os conteúdos foi apontada por 55,8% dos alunos, o que sugere que devido à urgência caracterizada pela utilização das tecnologias após a paralisação das atividades presenciais, alguns conteúdos não puderam ser devidamente contextualizados ou não foram planejados adequadamente. Esse é um dado importante e que deve ser levado em consideração para futuras experiências envolvendo o uso das tecnologias nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, Bianchi (2009) afirma que são muitos os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física para inserção das NTICs em suas aulas, alguns deles não se sentem capacitados para utilizar essas ferramentas, outros por não compreenderem como o processo pode ser conduzido. Assim, existe a necessidade de sensibilizar os professores acerca da utilização das novas tecnologias educacionais, além de “oportunizar que os mesmos se preparem adequadamente (técnica e pedagogicamente) para conduzir o processo de ensino e aprendizagem na presença das TICs<sup>1</sup>” (BIANCHI, 2009, p. 239).

As NTICs estão presentes no cotidiano dos estudantes, que utilizam as ferramentas tecnológicas de diversas formas, inclusive como alternativa para estudarem por conta própria.

<sup>1</sup> Embora utilize o termo TICs, em seu estudo a autora se refere às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

Os dados do Gráfico 4 apresentam as respostas dos alunos sobre o nível de utilização dos recursos tecnológicos antes do início da pandemia de Covid-19.



**Gráfico 4** – Nível de utilização de recursos tecnológicos antes do início da pandemia de Covid-19.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

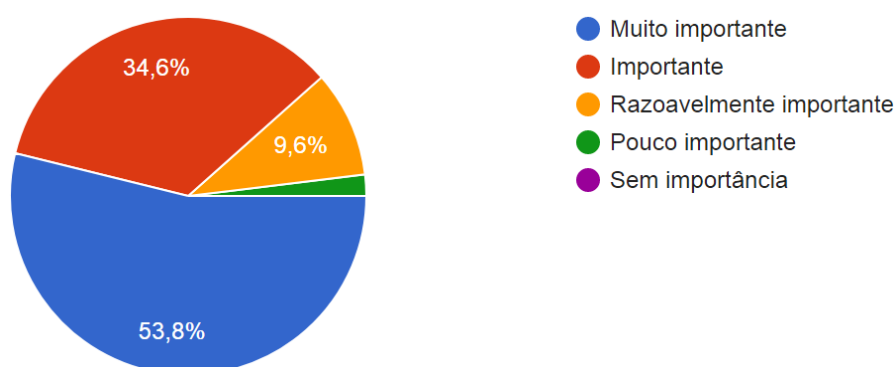
Interessante notar que 38,5% dos alunos já utilizavam os recursos tecnológicos por conta própria para complementação dos estudos, o que reforça a necessidade de inserção desses recursos como ferramentas pedagógicas uma vez que eles já fazem parte do cotidiano de uma parcela considerável dos estudantes. Além disso, 21,2% dos alunos informaram que utilizavam os recursos tecnológicos nas aulas de Educação Física e em outras disciplinas, enquanto que 21,2% faziam o uso apenas em outras disciplinas.

Esses dados são importantes para compreender que mesmo antes da paralisação das atividades presenciais, muitos professores faziam o uso das NTICs em suas práticas pedagógicas, assim como preconizavam os projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio do IFAM. Outro dado importante está relacionado a uma parcela significativa de alunos que nunca haviam utilizado recursos tecnológicos, 19,2%, o que deve ser levado em consideração para futuras intervenções envolvendo a utilização das TICs nas aulas de Educação Física.

Nesse contexto, Rubio Junior e Silva (2014) enfatizam que é necessário adotar estratégias para que todos tenham acesso e participem das atividades propostas nas aulas de Educação Física. Para os autores, uma alternativa viável para alcançar esse objetivo seria o uso dos celulares.

Os celulares, em especial os smartphones, com fácil conectividade, possuem recursos para uma estratégia de ação diferenciada que deve ser potencializada na Educação Física escolar dando qualidade ao conhecimento abrindo um leque de informações que ultrapassam as fronteiras escolares [...] (RUBIO JUNIOR; SILVA, 2014, p. 5).

Por estar presente no cotidiano dos alunos, além de apresentar inúmeras ferramentas e funcionalidades, o celular torna-se um recurso extremamente eficaz para as aulas. Nesse contexto, a inserção dos recursos oriundos das NTICs é indispensável para a disciplina de Educação Física, pois além de proporcionar aulas mais dinâmicas e participativas, conforme se observa no Gráfico 5, os alunos consideram a utilização dessas ferramentas muito importante.



**Gráfico 5** - Percepção acerca da importância do uso das NTICs na escola.  
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quando questionados sobre a importância que atribuem ao uso das NTICs no contexto escolar, 34,6% sinalizaram como “importante” e 53,8% responderam que consideram o uso das ferramentas tecnológicas “muito importante”. Dessa forma, é possível afirmar que a maioria dos alunos considera relevante o uso das NTICs como ferramenta pedagógica em sala de aula.

Segundo Bianchi, Pires e Vanzin (2008, p. 68), as novas tecnologias já fazem parte do cotidiano dos estudantes e por isso elas devem ser inseridas no contexto escolar, pois “estas representam fontes riquíssimas e inesgotáveis de informação”. Corroborando, Buhring e Quaresma (2019) ressaltam a importância que os alunos atribuem a utilização das NTICs na escola e reforçam o papel do professor em explorar ao máximo as possibilidades proporcionadas pelo uso das novas tecnologias.

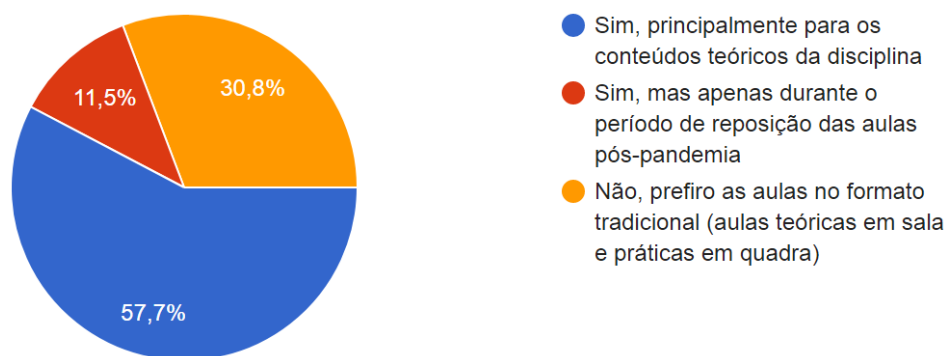
Não há dúvidas sobre a importância da utilização das tecnologias na educação, mas para isso, é preciso tomar medidas conscientes e elaborar bons planos com estratégias eficazes, pois só conseguiremos utilizar novas ferramentas e aprimorar nossa maneira de ensinar quando possuirmos um bom plano de trabalho, como também uma boa estrutura e uma base de conhecimentos (BUHRING; QUARESMA, 2019, p. 53).

Nesse contexto, os autores deixam claro que para um melhor aproveitamento das NTICs nas práticas pedagógicas, é preciso que ocorra um planejamento a fim de tornar mais significativa a aprendizagem mediada pelo uso das novas tecnologias. Em meio à urgência de inserção desses recursos durante a paralisação das atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19, muitos professores encontraram dificuldade em utilizar esse recurso.

#### 4.2 AS NTICS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

A pandemia de Covid-19 provocou mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do IFAM *Campus* Presidente Figueiredo, que passaram a ensinar remotamente por meio do uso das NTICs. A situação emergencial exigiu a reformulação dos planos de ensino e adoção de recursos tecnológicos para dar continuidade ao ano letivo. Assim, a utilização de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais; bem como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras possibilitaram compartilhamento de conteúdos em aulas organizadas por meio de perfis [ambientes controlados por login e senha] criados em plataformas de ensino, como SIGAA e MOODLE; aplicativos de comunicação como *WhatsApp*, *Hangouts*, *Meet*, *Zoom*; e até mesmo as redes sociais.

Dessa forma, foi possível aproximar as práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física do contexto tecnológico vivenciado pelos estudantes. O Gráfico 6 apresenta a percepção dos alunos quanto à continuidade da utilização das novas tecnologias nas aulas de Educação Física do IFAM no período pós-pandemia.



**Gráfico 6** – Percepção acerca da continuidade da utilização das TICs nas aulas de Educação Física no pós-pandemia.

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

Quando questionados sobre a continuidade de utilização das NTICs durante as aulas de Educação Física no retorno das atividades presenciais, 57,7% dos alunos sinalizaram positivamente, em especial para os conteúdos teóricos da disciplina. Este dado sugere que houve uma aceitação considerável em relação ao uso das tecnologias nas aulas de Educação Física durante o período de atividades não-presenciais.

De acordo com Tahara, Cagliari e Darido (2017), isso ocorre devido à identificação que os alunos têm com essas tecnologias, pois, fora do contexto escolar, elas já fazem parte do seu cotidiano. Para os autores, o uso desses recursos pode favorecer práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física. Contribuindo, Biachi, Pires e Vanzin (2008, p. 67) reforçam que, ao considerar a inserção das NTICs nas aulas de Educação Física, o professor:

[...] estaria se conectando à mesma linguagem e frequência dos alunos, lançando conteúdos exibidos nas mídias em que os alunos têm interesse e curiosidade, discutindo-os, reconstruindo seus significados e inovando nas estratégias de ensino-aprendizagem dos seus próprios conteúdos escolares.

Outro dado importante que se observa no Gráfico 6 diz respeito ao percentual de alunos (30,8%) que preferem as aulas com a utilização da metodologia tradicionalmente empregada, composta por aulas teóricas em sala e atividades práticas em quadra. Alguns fatores que contribuem para esse percentual podem estar relacionados às experiências dos alunos com a Educação Física ao longo de sua trajetória estudantil. Essas vivências, quase sempre, seguem o padrão de ensino que separa os aspectos teóricos das atividades práticas. Dessa forma, muitos alunos não conseguem estabelecer uma relação entre a parte conceitual e a procedimental das aulas.

Nesse cenário, as NTICs podem ser um diferencial para promover aulas de Educação Física mais atrativas e dinâmicas quando ocorrer o retorno das atividades presenciais, pós-pandemia. Assim, seria possível aliar os conhecimentos teóricos com as vivências práticas, onde cada conteúdo seja trabalhado em todas as suas dimensões, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

## **5 CONCLUSÃO**

A paralisação das atividades acadêmicas presenciais no IFAM devido à pandemia de Covid-19 teve como resultado a experiência do ensino remoto, uma novidade para muitos professores que, repentinamente, tiveram que criar estratégias e metodologias de ensino relacionadas ao uso das NTICs. Nesse contexto, buscamos nesse estudo, especificamente, abordar a percepção dos alunos a respeito da utilização desses recursos nas aulas de Educação Física. O estudo demonstra que os alunos atribuem crédito e relevância ao uso das NTICs no ambiente escolar. Em relação às aulas de Educação Física, a maioria dos estudantes acena para a possibilidade de continuidade da metodologia envolvendo o uso das NTICs, especialmente para tratar dos conteúdos teóricos da disciplina, o que pode representar para os professores uma nova forma de trabalhar os conteúdos da Educação Física em todas as suas dimensões.

Portanto, não há dúvidas quanto à importância da utilização das tecnologias na educação. O processo que envolveu o ensino remoto e a utilização das NTICs (ainda que de forma abrupta, por causa da pandemia de Covid-19) e a paralisação das atividades presenciais no IFAM evidenciaram a necessidade de elaboração de planejamentos específicos para lidar com as novas ferramentas, explorando ao máximo suas possibilidades. Dessa forma, as NTICs podem representar não apenas uma alternativa para esse período de pandemia, mas também uma nova forma de lidar com algo tão presente na vida dos alunos e que deve estar cada vez mais inserido nas aulas de Educação Física. Para os próximos estudos, sugere-se o aprofundamento nas questões levantadas nesta pesquisa, bem como a reflexão acerca de estratégias para tornar as NTICs mais presentes nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, R.; LEITE, S. Q. M. Uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem como Estratégia Educacional Complementar de Ensino de Ciências. *RENOTE*. v. 6, p. 1, 2008.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L.; VANZIN, T. As Tecnologias de Informação e Comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). *Revista Linhas*, Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, p. 56-75, 2008.

BIANCHI, P. Relato de experiência em mídia Educação (Física) com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. *In*: PIRES, Giovani De Lorenzi; RIBEIRO, Sérgio Dorenski (Orgs.). *Pesquisa em educação física e Mídia: contribuições do LaboMidia/UFSC*. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BUHRING, R. L.; QUARESMA, C. R. T. A Integração das TICs como ferramentas de ensino e aprendizagem na educação física escolar: o olhar docente. *Revista Biomotriz*. Cruz Alta/RS, v. 13, n. 4, p. 44 - 54, dez. 2019.

DAMBROS, D. D.; OLIVEIRA, A. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 9, p. 16-28, 2016.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Blog educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de educação física: aproximações a partir do currículo do estado de São Paulo. *Movimento*, Porto Alegre, RS, v. 21, n. 3, p.701-716, 2015.

FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). *In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GARCIA, L. C. P.; MEZZAROBBA, C.; RIBEIRO, S. D. D.; MENDES, D. S. A formação profissional em Educação Física e a temática das tecnologias da informação e comunicação e mídia esportiva: contribuições do LaboMídia/UFS. *In: II Congresso Internacional de Formação de Profissional em Educação Física e IV Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física*, 2012, Florianópolis. *Anais do II CIPPEF E IV SEPEF*. Florianópolis, 2012. v. 1. p. 640-650.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. São Paulo: Papirus, 2012.

LARA, H. L. Uma proposta de utilização de mídias sociais no ensino de física para as turmas de 1º ano do ensino médio, com ênfase à dinâmica de Newton. 2016. 143 f. Mestrado em Ensino de Física (Dissertação) –Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2138>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, v. 20, n. 26, 13 maio, 2020.

PEREIRA, A. S.; PARREIRA, F. J.; BERTAGNOLLI, S. C.; SILVEIRA, S. R. Metodologia da Aprendizagem em EaD. Santa Maria, RS: UAB/NTE/UFSM, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15809>. Acesso em: 11 nov. 2020.

RUBIO JUNIOR, L.; SILVA, M. S. Uso significativo do celular na Educação Física Escolar. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor – PDE*. Cadernos PDE, v. 1. Governo do Estado do Paraná: SE, 2014. [online]. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_ufpr\\_edfis\\_artigo\\_leonildo\\_rubio\\_junior.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edfis_artigo_leonildo_rubio_junior.pdf). Acesso em: 31 maio 2020.

SILVEIRA, S. R.; BERTOLINI, C.; PARREIRA, F.; CUNHA, G. B. BIGOLIN, N. M. O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia por COVID-19. *In: Série Educar, Prática Docente/ Organização: Editora Poisson –Belo Horizonte–MG, 2020.*

TAHARA, A. K.; CAGLIARI, M. S.; DARIDO, S. C. Celular, corrida de orientação, Educação Física Escolar: elaboração e avaliação de um material didático. *Revista Arquivos de Ciências do Esporte, Uberaba, v. 5, n. 1, 2017.* Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/1983/2112>. Acesso em: 08 jun. 2020.



### CRENCIAIS DO AUTOR

**Primeiro(a) Autor(a):** Eder Marcio Araujo Sobrinho

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

**Contato:** [marcio.sobrinho@ifam.edu.br](mailto:marcio.sobrinho@ifam.edu.br)

**Submetido em:** 15/07/2020

**Aprovado em:** 12/02/2021

## ARTIGO ORIGINAL

## JOGOS INTERNOS MULTICULTURAIS DO IFPA: PARA ALÉM DAS PRÁTICAS CORPORAIS COLONIZADAS

Suellen Ferreira Barbosa

**Resumo:** Historicamente, a escola e suas atividades educacionais, como os jogos internos, que estão atrelados a disciplina/ componente curricular Educação Física, têm supervalorizado as práticas culturais dominantes e silenciado as culturas dominadas. Essa perspectiva tem reverberado nos projetos e ações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Pará (IFPA). O estudo teve como objetivo analisar se os projetos de extensão que integram os jogos internos do IFPA estabelecem interfaces com a perspectiva multicultural, principalmente com a cultura afro-amazônica. A partir de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, foram analisados os projetos de extensão dos jogos internos do ano 2019, do componente curricular Educação Física, de cinco *campi* do IFPA, a saber: Tucuruí, Santarém, Itaituba, Altamira e Abaetetuba. A partir desta investigação buscou-se elementos que configuravam os jogos internos como colonizados, a fim de valorizar as práticas corporais que representam a cultura afro-amazônica. A pesquisa é do tipo documental e está ancorada em uma abordagem qualitativa. Foram analisados nos documentos os seguintes eixos: 1) os aspectos gerais 2) os esportes contemplados pelos projetos de extensão/jogos internos do IFPA. Os resultados apontam que os projetos dos jogos internos se apresentam alicerçados a teorias retrógradas da Educação Física, pautados apenas na perspectiva da aptidão física e do rendimento. Além disso, há um consenso, entre os *campi*, quanto às escolhas das modalidades esportivas individuais e coletivas. As práticas eleitas são: handebol, futsal, futebol de campo, vôlei, queimada, basquete, xadrez, tênis de mesa e corrida, evidenciando uma tentativa de padronização das práticas corporais. A conclusão revela a necessidade fulcral de ressignificar os jogos internos como multiculturais partindo de uma construção coletiva e conflituosa, que considere os saberes e a cultura corporal dos povos da floresta.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Jogos Internos. Multiculturalismo. Cultura Amazônica

## MULTICULTURAL INTERNAL GAMES AT IFPA: BEYOND COLONIZED CORPORAL PRACTICES

**Abstract:** Historically, the school and its educational activities, such as internal games, which are linked to the discipline / curricular component Physical Education, have overestimated the dominant cultural practices, and silenced the dominated cultures. This perspective has reverberated in the projects and actions of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the state of *Pará* (IFPA). The study aimed to analyze whether the extension projects that integrate IFPA's internal games establish interfaces with the multicultural perspective, mainly with the Afro-Amazonian culture. Based on a qualitative research, of a documentary type, the extension projects of the internal games of the year 2019, of the curricular component Physical Education, of five IFPA campuses were analyzed, namely: *Tucuruí, Santarém, Itaituba, Altamira* and *Abaetetuba*. This investigation sought elements that configured the internal games as colonized, in order to value the corporal practices that represent Afro-Amazonian culture. The research is of the documentary type and is anchored in a qualitative approach. The following axes were analyzed in the documents: 1) the general aspects, and 2) the sports contemplated by the IFPA extension projects / internal games. The results show that the projects of the internal games are based on retrograde theories of Physical Education, based only on the perspective of physical fitness and performance. In addition, there is a consensus among campuses as to the choice of individual and collective sports. The chosen practices are handball, indoor soccer, soccer, volleyball, dodgeball, basketball, chess, table tennis and running. These choices show an attempt to standardize body practices. The conclusion reveals the central need to redefine internal games as multicultural, starting from a collective and conflicting construction, which considers the knowledge and body culture of the peoples of the forest.

**Keywords:** School Physical Education. Internal Games. Multiculturalism. Amazonian Culture.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola abriga uma intersecção de culturas fruto da sociedade multicultural. Entretanto, essa diversidade é sufocada nos currículos e demais processos e projetos educativos, uma vez que os conhecimentos das culturas dominantes têm prevalecido em detrimento dos conhecimentos da cultura popular, aflorando a necessidade de investigações e questionamentos em torno desse cenário.

Os diálogos e debates sobre a amálgama cultural e a escola também atingem o componente curricular Educação Física, principalmente na relação entre currículo e a construção das identidades, em que as práticas corporais contempladas são reforçadoras da cultura ocidental dominante – europeia e estadunidense –, que se manifestam em currículos eminentemente colonizados (NEIRA; NUNES, 2009).

O currículo espelha os processos educativos na escola e delimita os objetivos e os conteúdos de ensino, é um norte para as práticas educativas, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão. Logo, as concepções imbricadas no currículo estão refletidas nas ações e projetos elaborados, entre estes, o projeto dos jogos internos.

Lançar um olhar investigativo sobre as práticas corporais contempladas nos jogos internos, dos diferentes *campi* do IFPA, revela uma supervalorização de atividades de outros países em detrimento da cultura local. Handebol, voleibol, futsal, futebol de campo, basquete são as únicas modalidades esportivas da cultura corporal que estão presentes nos projetos de jogos internos, não há representatividade da cultura e das práticas corporais das comunidades onde o IFPA está inserido.

Tal conjuntura emerge do processo de colonização, em que se institui um padrão de dominação e exploração, configura-se pela soberania de um povo que está no poder de outro povo ou nação, que concede sobrepujança a determinados povos em detrimento de outros, estabelece relações de poder entre dominantes e dominados, e conseqüentemente entre culturas hegemônicas e culturas subjugadas. Para Oliveira e Candau (2010), a colonização traz não só o colonialismo, mas a colonialidade, que sobrevive mesmo com a emancipação das colônias, pois atinge as raízes mais profundas de um povo, instituindo uma colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder é a invasão ao imaginário do outro, sua ocidentalização, ou seja, o colonizador europeu destrói o imaginário do outro (não europeu), subalternizado, enquanto reafirma seu próprio imaginário, ocasionando o esquecimento e negação dos processos históricos não europeus. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de

produção de conhecimentos, saberes e mundo simbólico do colonizado e impõe novos paradigmas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A cultura, as ideias, conhecimentos e lógica de pensamento europeus aparecem de forma sedutora, tornando-se referencial padrão que os colonizados devem buscar e imitar. Essa padronização e a hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabeleceram, assim, a colonialidade do saber.

Silenciar e sufocar toda a cultura e conhecimento construído historicamente por não europeus, como indígenas, africanos e latinos, obriga os dominados a questionarem e negarem suas identidades, representatividade e atributos de humanidade, o que desencadeia incertezas e dúvidas, sobre quem realmente eles são (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

O contexto apresentado demanda legitimação e valorização dos saberes construídos socialmente, pelos alunos e alunas, que precisam ser reconhecidos pela escola, entre os quais destacamos a importância da cultura afro-amazônica se fazer presente nas práticas corporais desenvolvidas pelo IFPA. Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo analisar se os projetos de extensão que integralizam os Jogos Internos do IFPA estabelecem interfaces com a perspectiva multicultural, principalmente com a cultura afro-amazônica.

## 2 COLONIALISMO E EDUCAÇÃO

O colonialismo na educação tem suas raízes fincadas na relação entre opressor e oprimido, iniciada com a chegada dos colonizadores europeus ao Brasil e sua maniqueísta educação jesuítica. Tal proposta, estava alicerçada a um dualismo entre o bem e mal, em que se enaltece o conhecimento, a linguagem, a religião e a cultura europeia como verdades universais. Em contrapartida, os conhecimentos e a educação indígenas, que eram essencialmente empíricos e comunitários, por meio dos quais os ensinamentos e as tradições eram transmitidos para as gerações e a escola era o próprio lar, eram vistos como a encarnação do mal e nenhum aspecto desse conhecimento era validado e reconhecido.

Essa perspectiva é espalhada na educação por meio do processo de institucionalização e instrução escolarizada, objetivando a dependência política, econômica e cultural. Assim, o primeiro modelo curricular proposto tinha como base o ensino da doutrina cristã, dos supostos “bons costumes” (eurocêtricos) e da língua portuguesa, com o objetivo de promover a aniquilação dos elementos indígenas para que a colonização acontecesse de maneira efetiva (ZOTTI, 2006)

De acordo com Zotti (2006), para atender, de forma mais incisiva, às necessidades da sociedade dominante, os colégios jesuítas publicaram, em 1599, a *Ratio Studiorum*, um plano no qual tudo estava previsto, até mesmo a maneira de posicionar as mãos e levantar os olhos, ou seja, um currículo colonizador que ultrapassa os conteúdos escolares.

Após o processo de emancipação, o Brasil deixou de ser colônia portuguesa, no entanto, a educação e a construção de conhecimentos, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais ainda tinham como base as teorias e paradigmas implantados pela modernidade europeia, que instaurou “uma geopolítica do conhecimento, que silencia os sujeitos que produzem conhecimentos outros” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23). O colonialismo deixa de existir, mas a colonialidade ainda perdura e está imbricada na educação.

Neste contexto, a escola, o currículo e as ações educativas têm silenciado as culturas e saberes populares, tendo como arcabouço teórico construtos padronizados que enaltecem a cultura branca, sexista, machista, heterossexual, católica, europeia, anglo-saxônica e urbana.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Pará- IFPA, inserido no cenário Amazônico, parece não dialogar com a cultura e saberes dos povos nativos, apresentando currículo, conteúdos, bem como ações e projetos subsidiados por ele como eminentemente colonizados.

Portanto, faz-se necessário a implantação de mudanças que visem ressignificar os projetos educativos das instituições escolares, incluindo o IFPA, a fim de abranger os diversos representantes dos grupos culturais.

## 2.1 COLONIALISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, enquanto disciplina/componente curricular da educação escolarizada, sofreu fortes influências do movimento de colonialidade implantado em nossos contextos socioculturais e educativos.

Ao realizar uma digressão sobre a história da Educação Física, constata-se o movimento e o corpo assumindo diferentes facetas para atender a cultura dominante. Desde sua origem, ela se responsabilizou pela transmissão de saberes por meio da disciplinarização dos corpos. Corpo de retidão, corpo-máquina, corpo saudável, corpo eficiente, corpo-cidadão são expressões que traduzem a Educação Física ao longo do tempo (NEIRA; NUNES, 2009).

O colonialismo, com a imposição do modo de vida e práticas corporais do colonizador ao povo colonizado, frente à relação natural e livre que os indígenas tinham com

o corpo, impôs a ideia de corpo de retidão. Assim, ao adotar os costumes e modo de vida europeu, os indígenas estariam em conformidade com a razão e seriam seres íntegros, adaptados ao ideário colonial.

Já na época do Império, a Educação Física foi instaurada nas escolas brasileiras por meio dos métodos ginásticos europeus, o que escancara as fortes raízes europeias nos conteúdos da disciplina/componente curricular, em que o objetivo era torná-la relevante a partir da adoção do caráter estritamente biológico, ou seja, o corpo-máquina sendo ajustado para atender as demandas capitalistas que formaria homens fortes para o trabalho. Castellani Filho (2013) esclarece que, desde o período imperial, a Educação Física esteve a serviço da construção de estereótipos de comportamento, principalmente do masculino e do feminino, do modelamento dos corpos da elite mandatária e do trabalhador.

Em seu formato corpo saudável, a Educação Física esteve submersa nas concepções higienistas que tiveram seu início no período colonial e perduraram até meados do período republicano. Cumpria um papel reforçador do movimento de assepsia social, encabeçado pelos médicos sanitaristas e gestores públicos da época. Vinculados aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, os exercícios físicos apresentavam o poder capital de amenizar o grande estado de miséria social vivido pelo povo brasileiro, ao promoverem o desenvolvimento de corpos saudáveis, disciplinados e moralizados (GORDO; SANTOS; MOREIRA, 2014).

Seguindo o passeio pela história, com o advento do Estado Novo e a instauração do militarismo, a Educação Física assume um caráter de adestramento do físico para a formação de um corpo eficiente, promovendo práticas pedagógicas suficientemente rígidas, que pudessem forjar uma juventude servidora e defensora da pátria, promotora da elevação da nação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Ainda na teia ditatorial, influenciada pela cultura norte-americana, a Educação Física assume o papel de incentivar o patriotismo e formar corpos fortes por meio da prática esportiva. Era a esportivização, em que o esporte ganhou no espaço social brasileiro traços de espetacularização midiática, fomentando o esporte espetáculo, enquanto no campo educacional tornou-se conteúdo hegemônico nas aulas, assumindo a missão de forjar identidades lutadoras e vencedoras (NUNES; RÚBIO, 2008). Ademais, ao eleger o esporte como conteúdo obrigatório, tornando-o sinônimo de Educação Física, a disciplina/componente curricular assume a responsabilidade da formação do corpo cidadão, que por sua vez, deve ser alienado para respeitar as regras do jogo e da sociedade sem nunca

questioná-las, contribuindo assim para a formação de cidadãos acríticos que se adaptem aos ditames do *status quo* vigente.

Nesse cenário, o currículo da disciplina tem enaltecido a cultura dominante e subjugado a cultura local, demonstrando injustiça curricular e sendo congruente com a tentativa de homogeneização. Outrossim, são os jogos internos, que é um projeto ou ação que compõe o currículo e prática educativa da Educação Física. Como parte de um todo que é historicamente excludente e influenciado pela colonialidade, os jogos internos não estão alheios a isso, têm supervalorizado as práticas corporais europeias e anglo-saxônicas, excluindo e negando a cultura corporal popular, em especial a cultura nativa da Amazônia.

### 3 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

O mundo contemporâneo destaca a diversidade das formas culturais, no entanto o diverso ainda convive com a homogeneização cultural. As manifestações culturais dos grupos dominados têm se tornado visíveis, em função dos embates e lutas, que trazem à tona os conflitos identitários e movimentos que buscam espaço e representatividade no território dominado pela desigualdade. Porém, ainda há o predomínio de produções culturais estadunidenses e europeias.

Essa teia social paradoxal tem reverberado na educação e na escola, que também são multiculturais. Como o multiculturalismo apresenta várias perspectivas, é fundamental entendermos a dinâmica que o termo representa, para que seja possível apontar a direção que esta pesquisa caminha em busca de uma escola mais democrática.

Silva (2017) aponta três abordagens que ajudam a entender as diversas facetas que o multiculturalismo abriga, categorizando-as em: 1) humanista liberal; 2) liberal de esquerda; 3) crítico.

O multiculturalismo pautado no viés liberal humanista considera as diferenças culturais apenas como manifestação superficial, nela a equidade cultural seria alcançada apenas por terem em comum a humanidade. Tal vertente afirma que se deve tolerar e respeitar as diferenças e que as diversas culturas poderiam conviver de forma pacífica, concebendo as diferenças culturais desatreladas de relações de poder. Candau (2013), afirma que essa visão reforça um humanismo eurocêntrico e opressor, no qual a cultura branca, ao tolerar a presença do diferente, afirma uma cidadania universal dominante.

No âmbito educacional, essa ideia reside não só na falácia que todos e todas têm o mesmo direito de acesso à escolarização (no entanto, não se discute esse processo de

escolarização), mas também na institucionalização de um “currículo do outro”, que pode possibilitar a incorporação e a convivência com as outras culturas, porém se manifesta de maneira superficial e distante, não trazendo à tona as relações de poder e a história de opressão dos grupos inferiorizados, ratificando assim, o currículo escolar como monocultural e validando a supremacia dos povos opressores.

O multiculturalismo liberal de esquerda, por sua vez, propõe enfatizar o reconhecimento das diferenças e garantir a expressão das diversas identidades culturais, por meio de espaços específicos para que estas possam se expressar coletivamente, mantendo assim suas matrizes culturais (CANDAU, 2013). Essa linha de pensamento aponta a impossibilidade de convivência harmoniosa entre as diferentes culturas, sendo necessário um espaço restrito para os diferentes culturalmente, assim, tal perspectiva somente favoreceu a discriminação e a segregação.

O reflexo dessa corrente para o campo da educação, segundo Lopes e Macedo (2011), pode ser percebido a partir dos movimentos reivindicatórios de grupos minoritários por escolas especializadas, o que contribuiu para a manutenção de um currículo excludente, além de fomentar a formação de comunidades segregadas e o surgimento de “nichos culturais”.

Na contramão das abordagens mais conservadoras está o multiculturalismo crítico, vertente em que este estudo se situa, a qual endossa as denúncias em torno da visão essencialista das culturas, bem como seu processo de homogeneização e padronização, que não valorizam a riqueza das diferenças culturais, além de romper com a visão idílica que permeiam as relações culturais, aflorando a consciência em torno dos mecanismos de poder que atravessam essas relações, propondo-se içar a bandeira contra as relações hierarquizadas e as mordças que silenciam e discriminam determinados grupos.

A partir do pós-modernismo e da ideia de uma cultura descentrada, McLaren (2000) enfatiza o papel da linguagem na construção de significados e da escola na luta contra o preconceito e segregação, através da concepção de um currículo como espaço de negociação entre as diversas culturas, desvelando as desigualdades econômicas, sociais e políticas, além de reconhecer e confrontar as relações de conflitos e poder. A construção de um currículo multicultural dá voz a culturas antes silenciadas.

Diante disto, caminhar rumo a educação multicultural amplia o horizonte cultural dos alunos, reconhece as identidades culturais, conscientiza a escola como espaço de cruzamentos de culturas, afasta a noção hierarquizada sobre as relações culturais, rompe com a tendência homogeneizadora que impõe suas práticas, além de permitir integrar, de forma



problematizada, para que haja a compreensão do outro, e não mais a naturalização da discriminação e exclusão à diversidade de conhecimentos e culturas.

#### 4 LOCUS DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do estado do Pará- IFPA, está inserido na região norte e seu cenário de atuação é a Amazônia. Os documentos analisados, que são projetos de extensão dos jogos internos de *campi* do IFPA, representam municípios diversos, que estão localizados em diferentes regiões do estado do Pará, a saber: 1) Abaetetuba é a cidade-polo da Região do Baixo Tocantins 2) Tucuruí faz parte da mesorregião do Sudeste Paraense 3) Itaituba pertence a mesorregião do sudoeste Paraense 4) Altamira é um município do parque nacional da Serra do Pardo 5) Santarém compõe a mesorregião do sudoeste Paraense. Apesar de distantes um do outro, esses municípios se entrelaçam através das características culturais, sendo representantes das raízes afro-indígenas, matriz cultural do estado.

De maneira geral, mesmo com as peculiaridades locais, a cultura Amazônica se faz presente no dia a dia desses povos, que concentram muitas espécies de vegetação de valor econômico, como o açazeiro, o buritizeiro e a andirobeira, assim como uma diversidade de espécies de animais terrestres e aquáticos. Ao longo de sua constituição histórica, as cidades estiveram marcadas pela formação de populações do campo (quilombolas, agricultores e ribeirinhos), que estão inseridas no contexto das belezas naturais com uma rica flora e fauna, que revelam uma forte e íntima relação com a natureza que transcende as questões de sobrevivência e que proporcionam a construção de inúmeros saberes populares, peculiares dessas regiões (PINHEIRO, 2009).

Outro ponto importante, são as práticas corporais típicas da cultura Amazônica, sendo utilizadas tanto para o trabalho quanto para o lazer, como, remar, utilizar a peconha para subir em açazeiros, nadar, além de lutas e brincadeiras características desse povo.

Diante do exposto, a cultura Amazônica possui saberes e práticas corporais, além de práticas esportivas, que precisam ser contempladas e valorizadas pela escola, seja no currículo, na ação educativa e nos jogos internos. Esse silêncio da cultura Amazônica, denota uma educação pautada em culturas dominantes que reforçam a lógica excludente do capital e que subjuga o diverso.

## 5 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa documental, amparado pelas concepções da abordagem qualitativa, que, para Minayo (2012) trabalha com um conjunto de fenômenos humanos e com a realidade social, ou seja, investiga o universo de significados, valores e crenças que não podem ser quantificados.

Valendo-se da investigação documental – que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, ou seja, técnica exploratória que consiste em “buscar identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45) – esta pesquisa debruça-se sobre a análise dos projetos de extensão referentes aos jogos internos do ano de 2019, propostos pela disciplina/componente curricular Educação Física, de 5 (cinco) *campi* do IFPA, a saber: 1) Altamira, 2) Santarém, 3) Tucuruí, 4) Itaituba, 5) Abaetetuba.

Os procedimentos metodológicos seguem o modelo sugerido por Lüdke e André (2017), que indicam duas etapas fundamentais. A primeira consiste na seleção e na caracterização do documento selecionado, que devem estar balizadas por critérios de escolha não aleatórios. A segunda se efetiva a partir da análise propriamente dita dos dados.

Assim sendo, os documentos selecionados para a realização desta pesquisa são caracterizados como projetos de extensão do IFPA. Utilizou-se como critério de seleção a discrepância existente entre o currículo oficial, os projetos de extensão dos jogos internos, direcionados aos *campi* do IFPA e a realidade local da região Amazônica brasileira.

A proposta de ensino integrado e inclusivo do IFPA e a sua não efetivação na prática, além da sua missão de assistir à coletividade e legitimar a cultura da comunidade que se insere aliadas a uma proposta monocultural de jogos internos, impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho para tornar evidente os traços de colonialidade/colonialismo que subsidiam as ações educativas da Educação Física, mas precisamente dos jogos internos.

Para a investigação propriamente dita do documento, foram aplicadas algumas técnicas da análise de conteúdo desenvolvidas por Franco (2012). Sendo assim, houve uma pré-análise do material, com uma leitura flutuante do texto. Em seguida, focalizou-se o documento por meio de dois eixos previamente estabelecidos: 1) os aspectos gerais do documento, 2) os esportes contemplados pelos projetos de extensão/jogos internos do IFPA. Dentro desses eixos, foram tecidas inferências a partir dos objetivos propostos; justificativa; e metas e resultados esperados.

## 6 ANÁLISE DOS PROJETOS DE EXTENSÃO DOS JOGOS INTERNOS DO IFPA

A começar pela imersão analítica nos projetos de extensão dos jogos internos do IFPA dos campi de Abaetetuba, Tucuruí, Santarém, Altamira e Itaituba, organizou-se a apresentação dos dados e as análises de dois eixos: 1) os aspectos gerais do documento, 2) os esportes contemplados pelos projetos de extensão/jogos internos do IFPA. Essa delimitação possibilitou um olhar mais abrangente do documento e a compreensão de como se configuram os jogos internos do IFPA, a partir de uma análise crítica mais aprofundada dos elementos e construtos que subsidiam os projetos.

### 6.1 ASPECTO GERAL DO DOCUMENTO

No que tange a estrutura do documento, os projetos de extensão dos jogos internos de cada *campi* têm em média 10 páginas, além do seu regulamento geral. A proposta é dirigida aos discentes do IFPA e está em acordo com a instrução normativa 01/2018 da Pró-reitoria de Ensino e Extensão (Proen-Proex). Apresenta os seguintes itens: resumo, introdução, objetivos, justificativa, metodologia, metas e resultados, cronograma, referências e o regimento interno dos jogos em que são elencadas as práticas esportivas contempladas.

De maneira geral, os projetos dos jogos internos se apresentam alicerçados a teorias retrógradas da Educação Física, tendo como foco a formação biopsicossocial, que por sua vez, emerge da suposta tentativa de rompimento com paradigma da aptidão física, a proposta era oferecer uma educação integrada valorizando os aspectos sociais e psicológicos. Essa foi uma tentativa de desatrelar a importância da Educação Física ao aspecto somente biológico, porém os termos supracitados apenas camuflam o verdadeiro objetivo que é a melhora da condição física. Outrossim, os itens objetivos gerais e específicos enfatizam a socialização e convívio harmonioso apenas para amenizar as fortes raízes biológicas, que reduzem os objetivos dos jogos apenas para melhoria do condicionamento físico e para formação de atletas.

Outra ausência percebida na análise é a não contextualização do projeto, ou seja, não se estabeleceu uma relação dialética com a realidade local, reforçando assim a tentativa de padronização das práticas corporais. No item justificativa, o incentivo e os benefícios da prática de esportes na escola são reforçados em três dos projetos investigados, Altamira, Tucuruí e Itaituba. No entanto, a prática de esportes a ser fomentada deve ser “da escola” e não “na escola”, corroborando com Satim (2007), quando advoga que o “esporte na escola”

relaciona-se ao fato de não se buscar alternativas diferentes para vivenciar uma modalidade esportiva, aplicando-se sempre a prática do esporte como ele foi e é instituído na sociedade. Já o esporte da escola é transformado, modificado, adaptado segundo as necessidades e os objetivos educacionais que a Educação Física escolar pretende realizar, preocupada com a inclusão e contextualização de todos nas atividades.

A análise dos itens metas e resultados esperados, revela o cômico entre os *campi*, o fortalecimento das políticas de esporte e lazer do IFPA. Entretanto, cabe questionar: essa política esportiva tem sido democraticamente construída e atende o cruzamento de culturas que a escola abriga? O passeio histórico deste estudo sobre a presença da colonialidade/colonialismo na educação desvela a necessidade de mudanças, pois as políticas de esporte e lazer devem ser ressignificadas para atender o diverso.

### 6.1.1 Os esportes contemplados pelos projetos de extensão/jogos internos do IFPA

A imersão investigativa nos projetos dos jogos internos aponta para um consenso quanto às escolhas das modalidades esportivas individuais e coletivas. As práticas eleitas são: handebol, futsal, futebol de campo, vôlei, queimada e basquete; quanto aos esportes individuais são: xadrez, tênis de mesa e corrida. Nenhuma das práticas corporais elencadas têm como base a cultura afro-amazônica. Os esportes legitimados nos jogos internos representam a cultura euro estadunidense pontando uma visão naturalizada sobre a hegemonia da cultura dominante.

Esse movimento de naturalização impõe a importância de o saber fazer, todavia destituído de reflexão sobre essa prática, bem como sobre as relações de poder nelas imbricadas, não há compreensão dos efeitos e do combate a posicionamentos discriminatórios e preconceituosos, favorecendo um desligamento da cultura corporal local e enaltecendo o monoculturalismo.

A Educação Física e os jogos internos do IFPA têm estado em conformidade com a padronização cultural e privilegiado apenas a cultura branca, sexista, machista, euro americana e urbana, estando alheia à sociedade multicultural.

Neira e Nunes (2009) advogam que se a descolonização e a justiça curricular na escola forem articuladas às atividades de ensino, como os jogos internos, abordarão com idêntica dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, handebol e o basquete – práticas corporais da elite econômica –, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais, tais como: huka, peteca, capoeira, peconha, jogo de cartas, batuque de umbigada,

corrida com tora, futebol americano, vídeo game, street ball, tangram, dentre outras, evidenciando que a presença de uma cultura não pode excluir a outra.

Diante dessa conjuntura, defende-se a elaboração coletiva e conflituosa dos jogos internos multiculturais para o IFPA, nos quais as práticas corporais das culturas oprimidas, dentre elas a cultura afro-amazônica, negociem seu espaço no território contestado que é o currículo e os projetos da escola, para além de um convívio harmonioso entre a cultura global e a local, com intuito de apenas ampliar o horizonte cultural dos alunos.

A presença das culturas corporais subalternizadas nos jogos internos deve provocar a consciência crítica sobre a sua história de opressão e desvalorização e sua íntima relação com as estruturas de poder, legitimando a importância das manifestações culturais diversas para a representatividade do coletivo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade multicultural em que vivemos demanda a compreensão sobre a intrínseca relação entre educação e cultura, não sendo possível estabelecer experiências pedagógicas desatreladas das questões culturais das comunidades.

A densa teia de saberes, significados e sujeitos que permeiam o contexto insular da cultura afro-amazônica não pode estar desvinculado do processo de escolarização. Sendo assim, todas as ações e projetos da escola devem dialogar com as culturas locais, que são socioculturais.

O desenlace desta pesquisa aponta que a análise dos projetos de extensão dos jogos internos do IFPA traz à tona fortes laços com a colonialidade/colonialismo, revelando os jogos internos da instituição como colonizados. Essa perspectiva evidencia incongruências e a ausência de interfaces entre as diferentes práticas culturais, principalmente com a cultura afro-amazônica.

Os jogos internos do IFPA, têm legitimado e valorizado a elite cultural e econômica em detrimento da cultura popular. Espera-se, no entanto, que as vulnerabilidades possam ser superadas e que as constatações possam contribuir para enriquecer as dinâmicas educacionais e levantar reflexões para o avanço da área.

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 19 ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GORDO, M. do E. S. C.; SANTOS, M. A. R. dos; MOREIRA, W. W. A História da Educação Física no Brasil e suas bases legais. Belém: Editora Açai, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. IN 01/2018 – PROEN, Instrui normas para o plano individual de trabalho e o relatório de atividades desenvolvidas Belém: PROEN/PROEX 2018. Disponível em: <https://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/4544-instrucao-normativa-n-01-2018-proen-proex-proppg-dti-dgp/file>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA-IFPA. Projeto de extensão: Jogos internos. PROEX. Campus: Abaetetuba-Pará, 2019.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.
- MINAYO, M. C. de L. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MCLAREN, P. Multiculturalismo Crítico. 3 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Editora Phorte, 2009.
- NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez., 2008.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abril, 2010.
- PINHEIRO, M. do S. D. Currículo e seus significados para os Sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá-Pará. 2009, p.196. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SANTIN, S. Esporte Educacional: esporte da escola e esporte na escola. *In:* SANTIN, S. Blog do Santin. Disponível em: [http://labomidia.ufsc.br/Santin/ef/24\\_santin.pdf](http://labomidia.ufsc.br/Santin/ef/24_santin.pdf). Acesso em: 01 jul. 2020.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ZOTTI, S. A. O currículo no Brasil colônia: proposta de uma educação para a elite. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 115-140, ago. 2017. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/516>. Acesso em: Jul. 2020.

**CRENCIAIS DOS AUTORES**

**Primeiro(a) Autor(a):** Suellen Ferreira Barbosa

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

**Contato:** [suellenferbar@gmail.com](mailto:suellenferbar@gmail.com)

**Submetido em:** 15/07/2020

**Aprovado em:** 15/10/2020



## ARTIGO ORIGINAL

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO  
INTEGRADO NO IFG: UM OLHAR SOBRE OS PLANOS DE ENSINO

Almir Zandoná Júnior  
Willian Batista dos Santos  
Néri Emílio Soares Júnior  
Fernando Henrique Silva Carneiro  
Guenther Carlos Feitosa de Almeida  
Ana Júlia Rodrigues Carvalho  
Danielle Batista de Moraes

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar a seleção dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Goiás (IFG). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, utilizando como procedimento metodológico a análise documental dos planos de ensino de 13 *campi* da instituição. A análise nos permitiu localizar os seguintes temas da cultura corporal: a) esporte; b) ginástica; c) jogo; d) dança; e) luta; f) circo; e, g) prática corporal de aventura. Também, identificamos cinco outras temáticas abordadas pela Educação Física: a) exercício físico e saúde; b) história e epistemologia da Educação Física; c) lazer e trabalho; d) Educação Física, corpo e cultura; e, e) primeiros socorros. No que se refere aos temas da cultura corporal, houve a preponderância do esporte, da ginástica e do jogo, com destaque para o primeiro. Já em relação às temáticas se destacaram aquelas sobre exercício físico e saúde, bem como história e epistemologia da Educação Física. A seleção dos conteúdos no IFG se deu de maneira diversa e com diferentes níveis de complexidade, sendo privilegiados determinados conteúdos em detrimento de outros. Analisar a seleção de conteúdos nos planos de ensino dos professores de Educação Física do IFG permitiu fazer uma aproximação com a história da área na instituição.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Ensino Médio Técnico Integrado. Seleção de conteúdos. Cultura Corporal.

THE CONTENTS OF PHYSICAL EDUCATION IN TECHNICAL AND  
VOCATIONAL EDUCATION AT IFG: an overview at the teaching plans

**Abstract:** This work has as its objective to identify and to analyze the selection of contents of Physical Education in Integrated Technical High School at Instituto Federal de Goiás. It is a qualitative research, with exploratory characteristics, using as methodological procedure the documental analysis of teaching plans of the 13 campuses in the institution. The analysis allowed us to locate the following elements of body culture: a) sport; b) gym; c) games; d) dance; e) fight; f) circus; g) adventure body practices. Also, we identified five other themes approached by Physical Education: a) physical exercise and health; b) history and epistemology of Physical Education; c) leisure and work; d) Physical Education, Body and Culture; and e) First Aid Assistance. Concerning the elements of body culture, there was the preponderance of sport, gym and game, highlighting the first. Regarding the themes, the one about physical exercise and healthy stood out, as well as history and epistemology of Physical Education. The selection of contents at IFG took place in a diverse way, with different levels of complexity, and certain contents were privileged over others. Analyzing the selection of contents in the teaching plans of Physical Education teachers at IFG allowed us to make an approximation with the history of the area at the institution.

**Keywords:** School Physical Education. technical and vocational education. Selection of contents. Body Culture.

## 1 INTRODUÇÃO

No início dos anos 1940 com a transferência da capital do Estado de Goiás para a cidade de Goiânia, houve a transferência da Escola de Aprendizes e Artífice para a nova capital, passando a se chamar Escola Técnica de Goiânia (ETG) (IFG, 2018). Nesta, as aulas de Educação Física eram ministradas por militares, ocorrendo atividades recreativas e militares - corridas, saltos e ginástica - que tinham um caráter higienista, dando relevância à conservação da saúde e à eugenia (FERREIRA; GONÇALVES, 2015). Desse modo, nos primeiros anos da Educação Física na ETG havia os métodos militares ligados às palavras: rigidez, disciplina e obediência às normas e à hierarquia. Os militares tiveram grande influência na constituição da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1988), reflexo que se faz presente até os dias de hoje.

Contudo, na transição das décadas de 1950 e 1960, momento em que a ETG passa a se chamar Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), houve a substituição dos instrutores militares por professores licenciados em Educação Física, sendo parcialmente substituídas as práticas militares pela prática esportiva, sobretudo futebol, voleibol e basquetebol (FERREIRA; GONÇALVES, 2015). Uma das marcas desse período era a separação por gênero, com a condução de professores do mesmo gênero da turma. Os estudantes e as estudantes tinham acesso ao conteúdo esporte, mas as turmas femininas incluíam também conteúdos de dança e ginástica (FERREIRA; GONÇALVES, 2015). Esse processo das aulas de Educação Física serem separadas por gênero também se fez presente em outras instituições (GARIGLIO, 1997).

Nas décadas seguintes, 1970, 1980 e 1990, o esporte passou a se consolidar como principal conteúdo das aulas de Educação Física, mas também na iniciação e treinamento esportivo de diferentes modalidades - futsal, handebol, basquete, voleibol, ginástica olímpica e judô - sendo que o êxito em competições esportivas locais e regionais trouxeram legitimidade para a presença da Educação Física na ETFG, bem como sua participação em desfiles cívicos (FERREIRA; GONÇALVES, 2015) - elementos como, participação e organização de eventos, foram observados no decurso do mesmo tempo histórico, com o papel de auxiliar no processo de legitimidade da Educação Física no currículo de outra instituição de formação profissional, particularmente, por ser uma disciplina apta a conferir sociabilidade, educação de hábitos, controle e percepção dos espaços/tempo das

aprendizagens e cumprimento das tarefas (GARIGLIO, 2002). Na ETFG as aulas de Educação Física apresentavam um caráter eminentemente prático, sendo que até meados da década de 1990 a aprovação e reprovação era baseada na frequência dos estudantes.

A monopolização do esporte nesse período não se separou dos traços sexistas, ora presente nos princípios eugênicos e higienistas. À mulher ainda foi destinada práticas, exercícios e regras distintas que se justificou, segundo mentores dos esportes, às suas limitações bio-fisiológicas. Um ideário que oportunizou ao homem o melhor desenvolvimento de suas destrezas físicas e que reforçava o papel subordinado da mulher na sociedade brasileira (CASTELLANI FILHO, 1988).

Em 1999, a ETFG se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO). Desde a criação da ETG até a transição para CEFET, a Educação Física esteve fortemente alinhada aos princípios de uma educação disciplinadora para a formação de corpos úteis, fortes e eficazes, assim seu papel foi de se alinhar ao *status quo* (FERREIRA; GONÇALVES, 2015).

A partir da Lei n. 11.892/2008, a instituição passou a apresentar uma nova institucionalidade e foi denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Este devia oferecer diversos níveis de ensino – formação inicial de trabalhadores, cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação – e promover pesquisa e extensão contextualizada (BRASIL, 2008). Desde 2014 o IFG é composto por 14 *campi*.

O atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2018) do IFG aponta que sua função social está associada a atender aos interesses da classe trabalhadora e de construir uma sociedade mais justa. Na Lei n. 11.892/2008 é colocado que o foco dos Institutos Federais é ofertar, no mínimo, 50% das vagas para o Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI), elemento que é acompanhado pelo PDI 2019-2023 do IFG. Além disso, a instituição aponta que sua prática educativa deve se pautar na formação omnilateral, elemento que deve se materializar no EMTI, além deste basear-se na construção de um saber crítico-reflexivo (IFG, 2018). Destarte, as proposições para EMTI se aproximam da concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica defendida por Moura, Lima Filho e Silva (2015) para o Ensino Médio, e especificamente para o EMTI, tendo como eixos estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O processo de expansão do IFG fez com que novos professores de Educação Física entrassem na instituição, fortalecendo o debate a partir de uma perspectiva crítica (ZANDONÁ JÚNIOR; CARNEIRO, 2018). Expressão disso foi a elaboração coletiva do ementário da Educação Física em 2012, processo que foi sincrético. As ementas das disciplinas de Educação Física no EMTI ficaram consignadas da seguinte forma:

Educação Física I (1º ano): Introdução e ampliação ao estudo, vivência e reflexão crítica dos temas da cultura corporal de movimento, abordados pela Educação Física, compreendendo seus aspectos biológicos, históricos, psicológicos, sociais, filosóficos e culturais, e suas relações com o meio ambiente e a diversidade humana, em uma perspectiva omnilateral;

Educação Física II (2º ano): Aprofundamento do estudo, vivência e reflexão crítica dos temas da cultura corporal de movimento, abordados pela Educação Física, compreendendo seus aspectos biológicos, históricos, psicológicos, sociais, filosóficos e culturais, e suas relações com o meio ambiente e a diversidade humana, em uma perspectiva omnilateral;

Educação Física, Saúde, Lazer e Trabalho (3º ano) – Análise, vivência e reflexão crítica dos temas da cultura corporal de movimento abordados pela Educação Física e suas relações com o mundo do trabalho, a saúde e o lazer. (ZANDONÁ JÚNIOR; CARNEIRO, 2018, p. 340)

A construção das ementas no IFG partiu da compreensão que o Ensino Médio é o momento de aprofundamento da sistematização do conhecimento, assim buscou-se constituir uma concepção espiralada do currículo em que o conhecimento vai se ampliando (SOARES *et al.*, 1992), construção que se contrapõe a uma concepção etapista. O ementário das disciplinas da Educação Física, articuladas ao PDI 2019-2013 (IFG, 2018) constituem a base para organização do trabalho pedagógico da área no IFG.

Na literatura há diferentes estudos que discutem sobre o desenvolvimento dos conteúdos presentes nas aulas de Educação Física (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010; SOUZA JÚNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011; ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017; MIRANDA; LARA; RINALDI, 2009), e aqueles que tematizam a seleção de conteúdos (FRANÇA; FREIRE, 2009). Na educação profissional há textos como o de Boscatto e Darido (2017), Sampaio (2010), Silva (2014) que abordam os conteúdos da Educação Física e temos o estudo de Zandoná Júnior e Carneiro (2018) que tematizam os conteúdos da Educação Física em um campus do IFG. Como pode-se perceber, não há pesquisas que apresentem um olhar de totalidade dos conhecimentos selecionados pela Educação Física no EMTI do IFG.

O propósito do texto é contribuir com a produção de conhecimento sobre a temática, além de ter um panorama sobre a seleção dos conteúdos da Educação Física do EMTI no IFG, elemento que possibilitará aos professores de Educação Física que atuam no EMTI a refletirem sobre esta parte da organização do trabalho pedagógico. Assim, temos o objetivo de identificar e analisar a seleção de conteúdos da Educação Física do EMTI no IFG. O texto é composto por esta introdução, além dos procedimentos metodológicos, a apresentação e discussão dos dados e, finalmente, as considerações finais.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa com caráter exploratório, embora sejam utilizados dados quantitativos, os mesmos são analisados qualitativamente. Para tanto, os procedimentos de pesquisa foram a análise documental dos planos de ensino do componente curricular Educação Física do EMTI do IFG. Eles são referentes ao ano letivo de 2019, das três séries do EMTI nos 14 *campi* do IFG.

Para realização de análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo que toma por princípio os sentidos das unidades linguísticas, que constituem sua centralidade e indicativo inicial para a busca dos significados das mensagens analisadas (BARDIN, 2011; FRANCO, 2005). Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo pode se valer de categorias de análise estabelecidas *a priori* e *a posteriori*. Neste estudo as categorias emergiram da investigação, ou seja, *a posteriori*.

Todo o processo de levantamento e organização dos dados, codificação, categorização e interpretação presente na análise de conteúdo obedecem a três etapas básicas apontadas por Bardin (2011), a saber: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise neste estudo consistiu no levantamento dos planos de ensino em todos os *campi*, processo que foi realizado por solicitação via e-mail aos docentes de Educação Física e seus respectivos chefes de departamento. Do total de 141 planos de ensino da disciplina em 2019, foram conseguidos 95, abarcando 13 dos 14 *campi*. Alguns cursos que compunham o escopo desta investigação não possuíam planos registrados e arquivados no departamento. Outros planos não acessamos porque não obtivemos respostas dos sujeitos

consultados. No Quadro 1 é apresentado os planos de ensino que foram recebidos por campus, curso e série.

**Quadro 1** - Planos de ensino recebidos por campus, curso e série

<b>Campus</b>	<b>Curso</b>	<b>Série</b>
Campus 1	EMTI em Análises Clínicas	2º e 3º séries
	EMTI em Vigilância em Saúde	1º, 2º e 3º séries
Campus 2	EMTI em Edificações	2º séries
Campus 3	EMTI em Agroindústria	2º e 3º séries
	EMTI em Edificações	2º e 3º séries
	EMTI em Química	2º e 3º séries
Campus 4	EMTI em Agroecologia	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Edificações	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Produção de Áudio e Vídeo	1ª, 2ª e 3ª séries
Campus 5	EMTI em Controle Ambiental	3ª série
	EMTI em Edificações	1ª e 3ª séries
	EMTI em Eletrônica	3ª série
	EMTI em Eletrotécnica	3ª série
	EMTI em Instrumento Musical	1ª e 2ª séries
	EMTI em Mineração	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Telecomunicações	1ª e 3ª séries
Campus 6	EMTI em Análises Clínicas	1ª, 2ª, 3ª séries
	EMTI em Nutrição e Dietética	1ª série
Campus 7	EMTI em Agroindústria	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Informática para Internet	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Química	1ª, 2ª e 3ª séries
Campus 8	EMTI em Química	1ª e 3ª séries
Campus 9	EMTI em Edificações	1ª série
	EMTI em Eletrotécnica	1ª série
	EMTI em Manutenção e Suporte em Informática	1ª série
Campus 10	EMTI em Edificações	2º e 3ª séries
	EMTI em Informática para Internet	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Química	1ª, 2ª e 3ª séries
Campus 11	EMTI em Automação Industrial	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Mecânica	1ª, 2ª e 3ª séries
Campus 12	EMTI em Edificações	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Informática	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Química	1ª, 2ª e 3ª séries
Campus 13	EMTI em Automação Industrial	1ª, 2ª e 3ª séries
	EMTI em Mecânica	1ª, 2ª e 3ª séries

Fonte: Planos de ensino da Educação Física no IFG. Elaboração própria.

Ainda na pré-análise realizamos a leitura do material, buscando nos planos de ensino informações preliminares que nos possibilitou coletar dados sobre a seleção de conteúdos da

Educação Física do EMTI no IFG, como: campus, curso, série, ementa, objetivo geral, objetivos específicos, conteúdo, temas da cultura corporal, outras temáticas abordadas pela Educação Física e tempo pedagógico<sup>1</sup>.

Bardin (2011) aponta que a segunda etapa denominada de exploração do material consiste no estudo aprofundado apoiado no referencial teórico e nos pressupostos do trabalho, momento no qual, de posse da primeira aproximação dos planos de ensino dialogamos com o referencial teórico que embasa nossas reflexões, classificamos e sistematizamos os conteúdos. Deste processo emergiram as seguintes categorias de análise: a) temas da cultura corporal; e, b) outras temáticas abordadas na Educação Física.

Soares *et al.* (1992) apresenta que os temas da cultura corporal são o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, a luta etc., os dados da pesquisa identificaram também o circo e a prática corporal de aventura nos planos de ensino analisados. A categoria de análise outras temáticas abordadas pela Educação Física se refere a outras temáticas que estiveram nos planos de ensino e que não se referem diretamente aos temas da cultura corporal.

E por fim, Bardin (2011) apresenta a etapa do tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Neste instante é que a análise ganha profundidade e amplitude, pois já se encontra qualificada com um escrutínio exploratório e problematizador. O tratamento dos resultados obtidos e interpretação então constitui uma síntese que os pesquisadores realizam de análise dos conteúdos em tela.

### 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Inicialmente apresentamos a presença dos temas da cultura corporal nos planos de ensino da Educação Física no IFG nos diferentes *campi*, isto é, a quantidade de cada tema da cultura corporal em cada campus. Além disso, classificamos os temas da cultura corporal como conteúdo principal do bimestre ou conteúdo não principal<sup>2</sup> bimestre, ou seja, os bimestres de cada plano de ensino foram utilizados como referência para identificar a quantidade de cada tema da cultura corporal. Os dados podem ser vistos na Tabela 1.

---

<sup>1</sup> Nem todas estas informações foram utilizadas na análise.

<sup>2</sup> Conteúdo principal se refere a presença de determinado tema da cultura corporal como o central em um bimestre e como conteúdo não principal a inserção de algum daquele, mas não como centralidade, mas apenas uma presença eventual.



**Tabela 1** - Os temas da cultura corporal nos planos de ensino do IFG

Tema da cultura corporal	Esporte	Ginástica	Jogo	Dança	Circo	Luta	Prática corporal de aventura
Presença nos <i>campi</i>	13	13	13	9	7	8	2
Conteúdo principal do bimestre <sup>1</sup>	120	39	25	14	12	9	2
Conteúdo não principal do bimestre	39	22	28	6	8	15	1

Fonte: Planos de ensino da Educação Física no IFG. Elaboração própria.

Conforme os planos de ensino analisados, o esporte, o jogo e a ginástica estiveram presentes em todos os *campi* do IFG analisados, enquanto a dança se fez presente em 9 deles, a luta em 8, o circo em 7 e a prática corporal de aventura em 2. Dessarte, é possível notar que há temas da cultura corporal que são privilegiados, vez que aparecem em todos os *campi*, elemento que está respaldado na própria história da Educação Física e desta disciplina no currículo do IFG, conforme apresentado por Ferreira e Gonçalves (2015), caso emblemático da ginástica e do esporte.

O esporte foi o tema da cultura corporal que mais esteve presente nos planos de ensino dos *campi* do IFG, conforme Tabela 1. Além disso, comparativamente aos demais temas pode-se dizer que ele foi hegemônico, haja vista que em mais da metade dos bimestres ele foi o conteúdo principal. Esta forte presença do esporte, se articula a consolidação deste conhecimento ao longo do tempo na Educação Física brasileira, como pode ser visto em estudos como Assis (2001) e Castellani Filho (1988).

A grande presença do esporte no currículo do IFG faz com que este conteúdo seja tratado nas diferentes tematizações que são realizadas de maneira mais complexa e aprofundada que os demais temas da cultura corporal. Há a presença de diferentes tipos de esportes, com destaque para o handebol, o futebol/futsal, o basquetebol e o voleibol, havendo sobre eles discussões sobre regras, histórico e fundamentos técnicos e táticos. Apesar da reprodução parcial da hegemonia histórica nos currículos escolares destes quatro esportes (BETTI, 1999), em alguns planos de ensino há ampliação de modalidades esportivas, por exemplo, atletismo, esportes de aventura, frisbee, badminton, rugby, futebol americano, beisebol, tênis de mesa, futebol para cegos, vôlei sentado.

Atrás do esporte, a ginástica aparece como o segundo tema da cultura corporal presente que mais aparece nos planos de ensino, sendo realizada com grande variação de abordagens e temáticas relacionadas.

Aqui notamos que a ginástica é abordada para além da perspectiva de outrora, relacionada a construção de um corpo forte, dócil, saudável e produtivo, necessário para atender as exigências do trabalho (SOARES, 2007). Assim, há uma ampliação das possibilidades do modo como vem sendo apresentada, a partir de uma abordagem crítica que expõe desde os tradicionais métodos ginásticos europeus, articulado com os contextos socioculturais que modificaram sua história, suas contribuições para a saúde e qualidade de vida, até discussões de sua vinculação às concepções de corpo, de estética, de gênero e sexualidade (FUJIKAWA, 2006), bem como, práticas dos fundamentos técnicos, diferentes classificações da ginástica, montagem de coreografias e apresentações artísticas (AYOUB, 2007).

O jogo é outro tema da cultura corporal que esteve presente nos planos de ensino de todos os *campi*, contudo chama atenção que sua presença é maior como conteúdo não principal do que como conteúdo principal do bimestre. Em diferentes *campi* o jogo é inserido como um meio para serem ensinados outros conteúdos, sobretudo aquele que se fez mais presente, o esporte. Isso revela uma certa proximidade com as propostas da Pedagogia do Esporte, que para se contrapor a pedagogia tradicional de ensino propõe o ensino dos esportes por meio do jogo e da ludicidade (PAES; BALBINO, 2005; SADI *et al.*, 2008).

Também há presença de diferentes jogos: tradicionais, cooperativos, pré-desportivos, eletrônicos, recreativos, competitivos, indígenas, africanos, de salão, populares e esportivos. Além de haver discussões conceituais dele e outros elementos correlatos, como a brincadeira, o brinquedo e o esporte.

Outro tema da cultura corporal identificado no currículo da Educação Física foi a dança, presente em planos de ensino de 9 *campi*. Ao analisar os dados da pesquisa verificamos que a dança assume, sobretudo, a forma de conteúdo principal do bimestre na maior parte dos *campi*. Nos documentos pesquisados a dança é apresentada como uma expressão/linguagem corporal, havendo sua contextualização no meio social e na escola, destacando seu processo histórico e cultural.

Vieira (2014) destaca que apesar de estar presente na escola, a dança tem sido descontextualizada nos currículos escolares, sendo considerada de maneira utilitária como atividade extraescolar e/ou extracurricular, ganhando alguma importância apenas para ilustração de outros temas escolares, como por exemplo o folclore, e em momentos festivos, por meio da elaboração de composições coreográficas simples com fim em si mesmo.

Também evidencia, que somado a isso, a dança em vários casos não ocupa lugar nos currículos pela suposta falta de especialistas da área nas escolas e/ou pela falta de formação e conhecimento dos professores para abordarem pedagogicamente esse conteúdo (VIEIRA, 2014). Apesar disso, a dança no IFG parece ganhar legitimidade enquanto linguagem que deve ser ensinada, aprendida e vivenciada como conteúdo essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e das expressões corporais.

O tema da cultura corporal luta também foi identificado nos planos de ensino da Educação Física em 8 *campi*, contudo sua presença foi maior como conteúdo não principal do que como conteúdo principal do bimestre. Aparecem discussões sobre origem, história, fundamentos, tipos e regras das lutas, mas também questões como processo de esportivização, as artes marciais mistas, sua relação com a arte e o esporte etc.

O conteúdo luta não vem sendo inserido e abordado de forma incipiente apenas no IFG, este conhecimento vinculado a cultura corporal quando não é negado, aparecem de forma tímida no currículo da Educação Física Escolar, recebendo um tratamento didático introdutório e superficial (LOPES; KERR, 2015). Alguns fatores têm ocasionado a não seleção do conteúdo luta, reverberando inclusive no caso específico do IFG: 1) a precariedade e reduzido número de pesquisas e estudos relacionados ao tema; 2) a falsa relação estabelecida entre o ensino da luta e o estímulo e/ou adoção de comportamentos violentos; 3) a insegurança de professores(as) em abordar esse conteúdo pela falta de conhecimento sobre as lutas; etc. (LOPES; KERR, 2015).

O circo é um dos conteúdos da Educação Física que, apesar da pouca história no ambiente escolar, no IFG, tem ganhado espaço nas aulas, sendo sua presença notada em 7 *campi*. Este conteúdo aparece como principal em 12 bimestres e 8 inserções como conteúdo não principal, muitas vezes vinculadas à ginástica. Na tematização do circo são discutidos seu processo histórico, sua presença em diversos contextos culturais, bem como suas interfaces com o trabalho e o lazer. Além disso, os conteúdos propostos foram baseados no ensino dos fundamentos técnicos da tradição circense tais como a acrobacia; o contorcionismo; e o malabarismo, inclusive com produção artesanal de materiais (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

O circo sendo um dos principais elementos que deram origem à ginástica na modernidade (SOARES, 2002; AYOUB, 2007), ao ser selecionado como conteúdo da Educação Física Escolar pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem corporal, da

criatividade e da capacidade de expressividade. Articulados com vários temas da cultura corporal como a ginástica, a dança, o jogo e a brincadeira, assim como relata Baroni (2006), o circo consegue mesclar todos estes elementos de modo que resultem em apresentações artísticas.

O conteúdo prática corporal de aventura esteve presente em 2 *campi*, essa ausência pode ser explicada pelo pouco tempo de debate acadêmico-científico sobre a temática, falta de recursos didáticos/materiais e falta de conhecimento dos professores (INÁCIO *et al.*, 2016; TAHARA; CARNICELLI FILHO, 2012).

Além dos diferentes conteúdos apresentados acima, também encontramos outras temáticas que não necessariamente foram desenvolvidas em articulação com os temas da cultura corporal. Identificamos cinco temáticas, conforme segue com a quantificação do número de *campi* que se fizeram presentes: exercício físico e saúde (10); história e epistemologia da Educação Física (9); lazer e trabalho (6); Educação Física, corpo e cultura (5); e primeiros socorros (2).

A temática exercício físico e saúde foi o mais recorrente nos planos de ensino dos diferentes *campi* do IFG, sendo abordada de forma diversificada, ora sendo priorizado o debate sobre exercício físico, ora dando ênfase na saúde e em outros documentos havendo uma relação entre ambos. A presença do debate sobre exercício físico reafirma a base historicamente biologicista do conhecimento da Educação Física (SOARES, 2007) e amplia a importância do conhecimento sobre o exercício físico, inclusive, em alguns *campi*, em detrimento de outros temas da cultura corporal. Também há que se considerar que a recorrência destas temáticas nos planos de ensino revelam a consolidação e importância dada a este tema no currículo da Educação Física.

No que tange a discussão da saúde, são discutidos seus conceitos e sua evolução conceitual, suas políticas, sua relação com qualidade de vida, promoção da saúde etc. Quando a temática saúde é desenvolvida ocorre a reprodução da abordagem utilitarista hegemônica centrada nos aspectos individuais e biológicos da conquista da saúde (CARVALHO, 2004). Há que se considerar que a abordagem da saúde coletiva e suas temáticas também estão presentes, revelando uma preocupação em apresentar outras abordagens e práticas de saúde.

Outra temática identificada em 9 *campi* está relacionada história e epistemologia da Educação Física, que tem sido cada vez mais expressada nas aulas, apresentando em forma de conteúdo sistematizado, sobretudo no início do ano letivo, a construção histórica do seu

objeto de estudo, sua vinculação com a sociedade pela cultura corporal, e sua legitimidade na formação humana e, por conseguinte, no currículo escolar. Dessarte, a presença desta tematização aponta para a necessidade dos(as) professores(as) legitimarem a presença do componente curricular no espaço escolar (BRACHT, 1999).

As temáticas lazer e trabalho também apareceram no currículo da Educação Física do IFG, especificamente em 6 *campi*. Chama atenção a ausência deste conteúdo em 7 *campi* sendo negligenciada, um vez que a instituição tem uma disciplina específica nos 3º anos, intitulada “Educação Física, Saúde, Lazer e Trabalho”.

Os planos de ensino abordam de maneira diversa as temáticas lazer e trabalho, havendo aqueles que articulam os dois elementos e outros que os fazem separadamente. Sobre a categoria trabalho encontramos abordagens conceituais e discussão do trabalho articulado à emancipação humana. No que tange ao lazer são realizadas discussões conceituais e da sua relação com diferentes questões como a sociedade capitalista, o controle social, a mercadoria, as políticas públicas, etc. Para Gariglio (2002) a vinculação entre essa disciplina e a temática trabalho foi importante para legitimar a Educação Física em Instituições de Ensino Médio Profissional.

A temática Educação Física, corpo e cultura perpassou os planos de ensino de diferentes *campi* de forma diversificada, ocorrendo diferentes articulações entre os três elementos. Costa *et al.* (2018), evidenciam que atualmente o campo de conhecimentos da Educação Física abrange uma grande diversidade de temáticas, sendo que o debate sobre corpo tem ganhado relevância devido ao grande número de estudos e pesquisas que o focalizam. Além disso, foi possível notar que o corpo tem sido discutido para além da sua compreensão biológica, apontando outras dimensões como a cultura.

Outro debate que se fez presente foi de primeiros socorros, em dois *campi*, com abordagens de diferentes situações que eles são requeridos. Essa abordagem expressa o processo histórico de busca pela legitimidade pedagógica da Educação Física a partir da instituição médica (SOARES, 2007).

Em síntese, observamos que, tanto os temas considerados clássicos da Educação Física escolar, como o esporte, a ginástica e o jogo, como temas que, historicamente são marginalizados, como a dança, a luta, o circo; e um considerado novo da área, a prática corporal de aventura, foram contemplados nos planos de ensino dos professores do IFG. Para além dos temas da cultura corporal, foram identificadas outras temáticas abordadas pela

Educação Física, o que demonstra uma diversidade de conhecimentos selecionados nos planos de ensino dos professores dos diversos *campi* do IFG. Assim, é possível identificar na seleção e organização dos conhecimento uma ampliação de abordagem, ou seja, ampliação dos conteúdos selecionados, presença de diferentes aspectos - técnicos, táticos, históricos, filosóficos e sociais dos elementos da cultura corporal - e diferentes tipos de conhecimentos, tais como conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física no IFG, ao longo de sua história, teve inicialmente sua legitimidade relacionada às instituições militar e médica, com discurso do higienismo e eugenismo e com forte presença da ginástica. Houve outro momento em que o esporte passou a ser o principal conteúdo da área, e mais recentemente se aponta para uma formação crítica e pautada na omnilateralidade. A trajetória da Educação Física na instituição é expressão das contradições no processo histórico da área no âmbito escolar. Assim, buscamos analisar os conteúdos selecionados pela Educação Física no EMTI do IFG, tendo por base os temas da cultura corporal e outras temáticas da Educação Física.

Em relação aos temas da cultura corporal nos planos de ensino da Educação Física foi possível identificar que o conteúdo esporte foi hegemônico. A ginástica e o jogo também foram temas da cultura corporal que tiveram destaque, embora não com a mesma presença do esporte. Temas da cultura corporal como a dança, o circo e a luta podem ser vistos como conteúdos emergentes, isto é, se fazem presentes na maior parte dos *campi*, mas não tem o mesmo espaço nos planos de ensino que o esporte, a ginástica e o jogo. Por outro lado, a prática corporal de aventura tem sido negligenciada na maioria dos *campi*.

Também foram identificadas outras cinco temáticas da Educação Física nos planos de ensino. As que se fizeram mais presentes foram exercício físico e saúde e história e epistemologia da Educação Física, enquanto a primeira se pauta sobretudo em sentidos biologicista e utilitarista – embora não apenas estes –, a segunda se articula aos professores buscarem dar legitimidade à Educação Física. Outras temáticas também emergiram, não com o mesmo peso que as anteriores - lazer e trabalho; Educação Física, corpo e cultura; e primeiros socorros. Estas temáticas são desenvolvidas com diferentes abordagens, bem como estando presentes na minoria dos *campi*.

Dessarte, foi possível com a investigação ter um panorama sobre a seleção dos conteúdos abordados pela Educação Física no EMTI do IFG, isso limitou para que pudéssemos fazer análises mais minuciosas sobre a singularidade de cada campus. Também, ao apresentar a totalidade dos conteúdos selecionados, é preciso ter clareza que a forma e profundidade de tematização varia muito nos diferentes *campi*, elemento que não foi possível tratar nesta investigação. Além disso, o uso de apenas os planos de ensino dos professores para que a análise fosse empreendida limitou para que pudéssemos ter elementos de maior profundidade para analisar o processo de seleção dos conteúdos presentes na área. Essa foi uma primeira aproximação à análise dos conteúdos da Educação Física na instituição, esperamos que novas investigações possam ser realizadas buscando superar as lacunas e limitações desta pesquisa. Futuras investigações na instituição podem se dar buscando analisar as especificidades da seleção de conteúdo nos diferentes *campi*, bem como ter um olhar de totalidade sobre a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física do IFG.

Analisar a seleção de conteúdos nos planos de ensino dos professores de Educação Física do IFG permitiu fazer uma aproximação sobre aquilo que a área tem sido na instituição. Esperamos que este trabalho traga contribuições para os professores de Educação Física do IFG no sentido de garantir que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, especificamente, no que tange à cultura corporal, garantindo a formação omnilateral que a área e a instituição se propõem.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O. R.; BOSSLE, F. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. *Motrivivência*, v. 29, n. 51, p. 205-221, jul. 2017.

ASSIS, S. Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

AYOUB, E. Ginástica geral e educação física escolar. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARONI, J. F. Arte circense: a magia e o encantamento dentro e fora das lonas. *Pensar a Prática*, v. 9, n. 1, p. 81-99, 2006.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.

BORTOLETO, M.; MACHADO, G. Reflexões sobre o circo e a educação física. *Corpoconsciência*, n. 12, p. 39-69, 2003.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A educação física no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares. *Pensar a Prática*, v. 20, n. 1, p. 99-111, jan./mar. 2017.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *CADERNO CEDES*, n. 48, p. 69-87, 1999.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 09 jul. 2020.

CARVALHO, Y. M. O mito da atividade física e saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. A Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

COSTA, M. L. F. *et al.* Corpo e epistemologia: contribuições para educação física escolar. *In: FRANCO, M. A.; SURDI, A. C. (Org.). Corpo, cultura e educação física*. Natal: SEDIS/UFRN, 2018.

FERREIRA, A. R.; GONÇALVES, G. Á. Meio século de história da Educação Física na Instituição: da ETG à ETFG. *In: BARBOSA, W.; PARANHOS, M. F.; LÔBO, S. A. (Orgs.). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. Goiânia: IFG, 2015. p. 95-118.

FRANÇA, J. F. M.; FREIRE, E. S. Educação física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 8, n. 2, p. 89-102, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FUJIKAWA, C. S. L. Ginástica: um modelo antigo com roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? *In: Vários Autores. Educação Física: ensino médio*. Curitiba: SEED-PR, 2006.



- GARIGLIO, J. A. O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.
- GARIGLIO, J. A. Educação Física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso sui generis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 2, p. 69-88, 2002.
- IFG. PDI/IFG 2019/2023 - Plano de Desenvolvimento Institucional. 2018. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI\\_IFG\\_2019\\_2023.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf). Acesso em: 09 jul. 2020.
- INÁCIO, H. L. D. *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016.
- LOPES, R. G. B.; KERR, T. O. O ensino das lutas na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino fundamental. *Motrivivência*, v. 27, n. 45, set., 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MIRANDA, A. C. M.; LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. *Motriz*, v. 15, n. 3, p. 621-630, jul./set. 2009.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.
- PAES, R. R.; BALBINO, H. F. *Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- SADI, R. S. *et al.* Ensino de Esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 1, p. 17-26, jan./jul, 2008.
- SAMPAIO, J. S. O componente curricular educação física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.
- SILVA, E. M. A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de “mutação”. 2014. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SOARES, C. L. *et al.* *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, C. L. Educação física: raízes européias e Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA JÚNIOR, M. B. S.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. Movimento, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

SOUZA JÚNIOR, M.; SANTIAGO, E.; TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. Pro-Posições, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A Presença de Atividades de Aventura na Educação Física Escolar. Arquivos de Ciências do Esporte, v. 1, n. 1, p. 60-69, 2012.

VIEIRA, M. S. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. Revista Tempos e Espaços em Educação, v.7, n. 13, p. 177-188, mai./ago., 2014.

ZANDONÁ JÚNIOR, A.; CARNEIRO, F. H. S. Reflexões acerca do currículo e metodologia da Educação Física no Instituto Federal de Goiás: a experiência com materiais didáticos. Retos, n. 34, p. 337-342, 2018.

### CRENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Almir Zandoná Júnior

**Instituição:** IFG câmpus Uruaçu

**Contato:** [almir.junior@ifg.edu.br](mailto:almir.junior@ifg.edu.br)

**Segundo(a) Autor(a):** Willian Batista dos Santos

**Instituição:** IFG câmpus Senador Canedo

**Contato:** [willian.santos@ifg.edu.br](mailto:willian.santos@ifg.edu.br)

**Terceiro(a) Autor(a):** Néri Emílio Soares Júnior

**Instituição:** IFG câmpus Aparecida de Goiânia

**Contato:** [neri.junior@ifg.edu.br](mailto:neri.junior@ifg.edu.br)

**Quarto(a) Autor(a):** Fernando Henrique Silva Carneiro

**Instituição:** IFG câmpus Inhumas

**Contato:** [fernando.henrique@ifg.edu.br](mailto:fernando.henrique@ifg.edu.br)

**Quinto(a) Autor(a):** Guenther Carlos Feitosa de Almeida

**Instituição:** IFG câmpus Inhumas

**Contato:** [guenther.almeida@ifg.edu.br](mailto:guenther.almeida@ifg.edu.br)

**Sexto(a) Autor(a):** Ana Júlia Rodrigues Carvalho

**Instituição:** IFG câmpus Inhumas

**Contato:** [ana.carvalho@ifg.edu.br](mailto:ana.carvalho@ifg.edu.br)

**Sétimo(a) Autor(a):** Danielle Batista de Moraes

**Instituição:** IFG câmpus Luziânia

**Contato:** [danielle.moraes@ifg.edu.br](mailto:danielle.moraes@ifg.edu.br)

**Submetido em:** 15/08/2020

**Aprovado em:** 16/03/2021

ARTIGO ORIGINAL

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM INSTITUTO  
FEDERAL: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA<sup>1</sup>

Juliano Daniel Boscatto  
Suraya Cristina Darido

**Resumo:** O objetivo deste estudo é apresentar elementos inerentes a uma sistematização curricular para a Educação Física no Ensino Médio Integrado, desenvolvida de forma colaborativa por professores de um Instituto Federal localizado no estado de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa com as características de cunho qualitativo, do tipo descritivo. A amostra do estudo contou com a participação de seis professores de um Instituto Federal. Foi construído, de maneira colaborativa, um documento que apresenta possibilidades de diálogo com as diferentes características locais e que contém uma estrutura coerente com o que se pode implementar nas diferentes escolas em que os professores que fizeram parte da produção atuam. A especificidade de conhecimentos curriculares apresentados na Proposta Curricular vem demonstrar que, para os professores participantes do estudo, a Educação Física não está atrelada ao caráter funcional, relacionado ao saber-fazer de práticas corporais, à aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento das profissões ou mesmo, restrita à prevenção de patologias causadas no ambiente laboral. Cabe a Educação Física cumprir sua função de componente curricular dessa modalidade de ensino, a qual, pode contribuir com a formação necessária para a vida, ao exercício da cidadania e à compreensão do contexto cultural em que os sujeitos fazem parte.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Física Escolar; Educação Profissional; Ensino Médio.

CURRICULAR PROPOSAL FOR PHYSICAL EDUCATION IN A FEDERAL  
INSTITUTE: A COLLABORATIVE CONSTRUCTION

**Abstract:** The objective of this study is to present elements inherent to a curricular systematization for Physical Education in Integrated High School, developed in a collaborative way by teachers from a Federal Institute located in the state of Santa Catarina. This is a descriptive research with qualitative characteristics. The study sample included the participation of six professors from a Federal Institute. In a collaborative way, a document was created that presents possibilities for dialogue with the different local characteristics and that contains a coherent structure with what can be implemented in the different schools in which the teachers who were part of the document production work. The specificity of the curricular knowledge presented in the Curricular Proposal shows that, for the teachers participating in the study, Physical Education is not linked to its functional character, related to the know-how of body practices, or to the acquisition of the necessary skills for the development of professions or even restricted to the prevention of pathologies caused in the work environment. Physical Education has to fulfill its function as a curricular component of this teaching modality, which can contribute to the necessary training for life, to the exercise of citizenship and to the understanding of the cultural context in which the subjects participate.

**Keywords:** Curriculum; School Physical Education; Professional Education; High School.

<sup>1</sup> O presente texto faz parte de uma tese de doutoramento desenvolvida de forma colaborativa, com professores de Educação Física de um Instituto Federal.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo tem a intenção de apresentar um esboço da construção colaborativa de uma Proposta Curricular para a Educação Física (EF), desenvolvida por professores de um Instituto Federal (IF). O exercício da docência em um IF instigou o pesquisador a refletir e compreender melhor como são estruturadas e implementadas as práticas educativas da EF no ensino médio integrado (EMI). Como fruto dessa inquietação, desenvolveu-se uma pesquisa entre os anos de 2013 e 2014 (BOSCATTO; SCANDOLARA; DARIDO, 2015), cujos resultados demonstraram a necessidade de uma organização curricular que contribuísse com a sistematização dos conteúdos de ensino da EF.

As pretensões empreendidas pelos docentes participantes daquela pesquisa, demonstram a importância de identificar e sistematizar quais são os conteúdos de ensino que os estudantes precisam ter acesso no âmbito da EF escolar. Tal empreitada, vincula-se a uma das finalidades da escola em uma sociedade democrática, em contribuir para a construção de conhecimentos necessários à compreensão crítica e à atuação cidadã na sociedade da qual os estudantes fazem parte. A leitura e compreensão do contexto sociocultural perpassa, necessariamente, pela aquisição de conhecimentos que somente a escola, no conjunto dos componentes curriculares, pode oferecer aos estudantes. Para Young (2007, p. 405), cabe à escola “[...] auxiliar os estudantes a administrar a relação entre os conceitos das diferentes disciplinas que configuram o currículo e seus referentes nas vidas desses alunos”.

A escola é um lugar único, rico em interações sociais e cabe aos componentes curriculares, por meio dos seus respectivos conteúdos de ensino, proporcionar aos estudantes experiências significativas de aprendizagens que possibilitem a apropriação crítica sobre conceitos, fatos, normas, valores, atitudes e seus respectivos significados, para que os sujeitos possam se inserir e constituir a cultura de forma autônoma. Nessa relação, se desenvolve o currículo escolar, que se ancora em um recorte da história e da cultura, na medida em que os conteúdos de ensino ministrados nas diferentes áreas do conhecimento são oriundos de um contexto culturalmente produzido.

No entanto, historicamente, a EF tem dificuldades em apresentar aspectos relacionados à sistematização curricular, ou seja, em desenvolver um “programa mínimo” (KUNZ, 2004) para as suas práticas educativas na educação básica. Estudiosos da área no Brasil como Freire e Scaglia (2004), González (2006), Almeida e Fensterseifer (2014),

Boscatto e Darido (2017), salientam a necessidade de ter um programa ou uma base curricular que possa nortear as ações educativas do cotidiano escolar. De maneira mais precisa, Fensterseifer e González (2013, p. 39) entendem que o enfrentamento que há para a EF escolar está em “[...] pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade [...]”.

De maneira geral, as indagações desses autores giram em torno de questões que foram buscadas responder, mesmo que provisoriamente nesta pesquisa no âmbito da EF em um IF: o que é indispensável que os estudantes aprendam em uma determinada modalidade, ciclo ou nível de ensino? De maneira mais específica, quais são as expectativas de aprendizagem que as práticas de ensino da EF podem proporcionar aos estudantes no EMI?

Estudos realizados, em IF, demonstram que a EF, nessas instituições, assume características semelhantes à atuação em escolas de caráter propedêutico. As pesquisas de Sampaio (2010) e de Silva (2014) demonstram a predominância de conteúdos de ensino relacionados à promoção de saúde, com ênfase em aspectos teóricos (conceituais). Além disso, o estudo de Resende (2009), demonstra que a tendência esportivista, com destaque em aspectos técnico-táticos e anatômico-fisiológicos do treinamento esportivo, é fortemente predominante nas práticas da EF de um IF, localizado no estado do Espírito Santo.

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é apresentar elementos inerentes a uma sistematização curricular para a EF no EMI, desenvolvida de forma colaborativa por professores de um IF, localizado no estado de Santa Catarina.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A construção colaborativa de uma Proposta Curricular para a EF no EMI possibilitou considerar uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo. Aproximou-se de uma pesquisa colaborativa, a qual, supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa para (DESGAGNÉ, 2007).

Todos os professores efetivos da instituição foram convidados por e-mail a participarem da pesquisa. Fizeram parte do estudo os seis professores do gênero masculino, que responderam positivamente ao e-mail quanto a sua participação. A figura 1 apresenta a localização geográfica de atuação profissional da amostra e do pesquisador do estudo.

Figura 1: Localização geográfica dos professores colaboradores do estudo.



Fonte: elaborado pelos autores, com base no mapa disponível em <http://www.ifsc.edu.br/cliQUE-veja-mapa-sc>, acesso em 01 de jun. de 2020.

Conforme se pode observar na figura, a amostra do estudo constituiu-se com professores que residem e atuam em escolas distantes geograficamente umas das outras. A respeito desse aspecto, o desenvolvimento da pesquisa tornou-se possível com a utilização de ambientes interativos virtuais conectados à *web*, em especial ao *Skype*, *e-mails* e à plataforma *Google Docs*. Os colaboradores da pesquisa foram denominados com a seguinte nomenclatura: “Professor IF1”, “Professor IF2”, “Professor IF3”, “Professor IF4”, “Professor IF5” e “Professor IF6”<sup>2</sup>.

Desenvolveu-se a pesquisa com basicamente três etapas empíricas: diagnóstico; sistematização e avaliação da Proposta Curricular. Na primeira fase, foram realizadas entrevistas e a análise dos planejamentos de ensino dos professores, com o objetivo de identificar aspectos pedagógicos (finalidade de EF no EMI, referências utilizadas, conteúdos de ensino, relação entre a EF e o EMI) e, também, identificar elementos curriculares em comum, aos docentes, os quais, puderam fazer parte da sistematização curricular. A partir dessa etapa, foi postado uma estrutura base na plataforma do Google Docs, na qual, foi

<sup>2</sup> Cabe destacar que dos seis professores que iniciam a pesquisa, apenas o professor IF4, demonstrou-se desfavorável à proposição de construir de maneira coletiva aspectos curriculares para a EF no EMI. Por razões de limitações de espaço de caracteres no periódico, não é possível apresentar e discutir as suas razões para tal posição.

produzida pelos colaboradores a Proposta Curricular<sup>3</sup>. Por fim, foi realizada uma entrevista de avaliação do processo desenvolvido e da sistematização curricular.

As entrevistas foram realizadas com base em questões previamente estruturadas por meio do *Skype*, os áudios foram gravados e armazenados em meio digital e as falas passíveis de análise, dos colaboradores, foram transcritas na íntegra para, então, integrarem a discussão dos resultados. Para Triviños (2010) as entrevistas semiestruturadas partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Utilizou-se a análise de conteúdo como técnica para analisar os dados. Triviños (2010) menciona que a análise de conteúdo permite a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam em seus discursos, devendo o pesquisador em suas análises desvendar o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que estão sendo analisados.

Para esse artigo, os dados coletados foram sintetizados e agrupados em dois tópicos apresentados na sequência. O estudo seguiu todas as normas para pesquisas, envolvendo a participação de seres humanos e foi aprovado pelo Comitê de Ética, com parecer substanciado no número 1.622.920.

### **3 O QUE OS ESTUDANTES PRECISAM APRENDER EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

O processo de ensino-aprendizagem se materializa com a implementação dos conteúdos de ensino, os quais podem fornecer possibilidades para atingir as finalidades dos componentes curriculares na formação dos estudantes. Uma sistematização curricular da EF no EMI perpassa, necessariamente, por definir e explicitar o que é necessário aos estudantes aprenderem nas práticas de ensino<sup>4</sup>. Cabe, então, aos próprios docentes identificarem o que é de fundamental importância à aprendizagem dos estudantes pois, segundo Vasconcellos (2011),

---

<sup>3</sup> É importante salientar que o espaço de caracteres disponíveis permite apenas, apresentar neste espaço dois elementos curriculares relacionados à Proposta Curricular.

<sup>4</sup> Ao tratar da questão sobre “o que os estudantes precisam aprender?” reporta-se aos conteúdos de ensino que devem ser tratados pedagogicamente nas práticas pedagógicas da EF.



na vida, em função da quase infinidade de saberes produzidos, temos que descartar blocos inteiros de informações [...] Este é um dos motivos da presença da escola, do mestre: apontar – e organizar – aquilo que, numa determinada cultura, considera-se fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa (VASCONSELLOS, 2011, p. 167).

Nesse sentido, buscou-se identificar junto aos colaboradores do estudo o que eles entendem ser indispensável para a aprendizagem dos estudantes no EMI a EPT. Os professores apresentaram elementos que se aproximam e que, ao mesmo tempo, se distanciam, para os quais, uma análise é necessária.

De acordo com as entrevistas, os estudantes devem ter acesso a uma diversidade de aprendizagens que se relacionam, especificamente, com as práticas corporais sistematizadas e com os conhecimentos sobre o corpo. Os entrevistados se expressaram da seguinte maneira:

Professor IF1: Conhecer o corpo biológico, as valências e a capacidade cardiorrespiratória, por exemplo. **Conhecimentos do corpo e a partir das práticas e das vivências corporais** (grifo nosso);

Professor IF2: Temos que **extrapolar o “quadrado mágico”**: o futebol, basquetebol, voleibol e o handebol. Os estudantes precisam aprender que existem outras possibilidades (grifo nosso);

Professor IF3: Corpo, sair dos esportes coletivos para ter uma variabilidade de práticas maior. Inclusive os alunos pedem mais. **A cultura corporal afro-brasileira, capoeira, afro Lelé, algumas danças afro, circo**. Para aquele aluno que não se destacava, na aula de ginástica de fita, por exemplo, ele vê possibilidade para se destacar (grifo nosso);

Professor IF5: **Entender que somos consumidores do esporte, que há influências externas** [...] outros elementos da **cultura corporal, voltando a origem local** com taco, por exemplo, o resgate local (grifo nosso);

Professor IF6: Diversificação das práticas corporais, por meio dos elementos da cultura corporal, a dança, ginástica, lutas, esportes, jogos e brincadeiras [...].

A ênfase apresentada pelos docentes consiste em possibilitar a diversificação das práticas corporais e, sobretudo, promover experiências em que os sujeitos possam ter acesso a aprendizagens para além de modalidades esportivas que tradicionalmente estão presentes em aulas de EF. A EF deve proporcionar processos de ensino, por meio dos quais os estudantes possam compreender a constituição e as possibilidades corporais com a experimentação de diferentes manifestações da cultura corporal. Com base nessas especificidades de conhecimentos (corpo e práticas corporais), é possível que os estudantes ampliem suas experiências de aprendizagens, com a apropriação de conhecimentos relacionados às dimensões procedimental e conceitual que se relacionam a contextos culturais particulares e universais.

Para Sacristán (2000), a materialização do currículo perpassa, necessariamente, pelo planejamento do programa curricular (definição de conteúdos, especificação de objetivos, proposição de ensino) e, a partir disso, pode-se proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagens idealizadas e planejadas preliminarmente pelos componentes curriculares. Cabe a EF no EMI explicitar de maneira sistematizada, os conteúdos curriculares que podem possibilitar a ampliação da aprendizagem dos estudantes.

Além de usufruir e de apropriar-se de experiências das práticas corporais, os professores entendem ser necessário possibilitar condições para que os estudantes tenham acesso a conhecimentos de caráter conceitual (valências físicas, lógica externa<sup>5</sup> dos esportes, etc.), os quais podem possibilitar aos estudantes a compreensão e apropriação de aspectos que fogem do cotidiano dos estudantes. Entende-se que os estudantes do ensino médio apresentam possibilidades cognitivas, que possibilitam a abstração e reflexão crítica sobre a dimensão conceitual dos conhecimentos que são oriundos da produção científica. Para Barros e Darido (2009), esses conhecimentos de natureza acadêmico-científica podem estabelecer

[...] relações com o senso comum, no sentido de superá-lo, refletir e contextualizar os fatos, entre outros, o que poderá ser um importante instrumento para o desenvolvimento de suas competências para a atuação autônoma na vida social e exercício da cidadania (BARROS; DARIDO, 2009, p. 61).

Ademais, os professores IF2, IF3, IF4 e IF6 enfatizam que as práticas pedagógicas da EF podem proporcionar o reconhecimento de aspectos éticos, das diversidades, de valores morais e demais conhecimentos que podem contribuir com o exercício da cidadania em uma sociedade democrática de direito. Segue os exemplos apresentados pelos professores IF2, IF3, IF4 e IF6:

Professor IF2: Eles podem aprender com o esporte, respeito, cidadania, limites. O esporte tem regras. Elas orientam quanto ao teu direito que termina quando inicia do outro;

Professor IF3: A questão da atitude que eles têm enquanto praticam o esporte. Quais são os valores que o esporte pode ensinar. O esporte nem sempre traz coisas boas. Pode-se ter um excelente esportista com péssimas atitudes e um excelente esportista com boas atitudes. Desmistificar que o esporte automaticamente é saúde, que o esporte automaticamente forma bons seres humanos;

<sup>5</sup> González e Bracht (2012), salientam que a lógica externa refere-se às dimensões socioculturais que atravessam o esporte que o tornam um fenômeno plural, dinâmico, paradoxal e controverso que merece ser estudado em práticas da EF escolar.

Professor IF4: [...] o acervo cultural historicamente produzido, problematizando questões de opressão, discriminação e exclusão que o sujeito encontra na sociedade [...];

Professor IF6: [...] as questões de gênero, sexualidade, alimentação, a respeito do doping. De acordo com as turmas há as temáticas transversais.

Os professores IF2, IF3, IF4 e IF6 sinalizam que as práticas da EF podem proporcionar conhecimentos curriculares, em que os estudantes reflitam sobre problemáticas sociais que podem ser superadas com atitudes solidárias e humanas. Nesses termos, as práticas de ensino da EF podem proporcionar, para além da experimentação de práticas corporais, da aprendizagem cognitiva de conceitos e de fatos presentes no cotidiano, conhecimentos a partir dos quais os estudantes possam agir e construir uma sociedade mais justa.

González e Fensterseifer (2009), apontam que a instituição escolar impõe para seus componentes curriculares uma abordagem cultural, transformados em conteúdos escolares, para que os sujeitos sejam inseridos no universo da vida humana, possam desenvolver toda sua potencialidade e tenham melhores condições de acesso à condição de cidadãos. Isso significa que a EF deve identificar na cultura corporal, elementos que podem ser transpostos em conteúdos de ensino, os quais, nos processos de pedagógicos, possibilitem aos estudantes experiências de aprendizagens que forneçam uma base sólida para inserção e construção de uma sociedade que tenha características de justiça, equidade e respeito às diferenças.

#### **4 SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS<sup>6</sup>**

As práticas corporais sistematizadas são manifestações provenientes da cultura corporal e manifestadas por meio de esportes, jogos<sup>7</sup>, brincadeiras, lutas, dança, ginásticas entre outras expressões que envolvem o movimento humano e o corpo. De forma mais

---

<sup>6</sup> Embora tenha se desenvolvido junto com os professores colaboradores da pesquisa um documento com os quatro tópicos que podem nortear as práticas pedagógicas da EF, no EMI, cabe salientar que, por razões de limitações de caracteres textuais previstos neste periódico, somente será apresentada os elementos curriculares correspondentes às práticas corporais sistematizadas.

<sup>7</sup> Apesar de o “jogo” estar presente no universo da cultura corporal, para a sistematização curricular organizada aqui, o jogo não situa-se na condição de conteúdo de ensino com seus respectivos objetivos de aprendizagem e dimensões do conhecimento. O jogo apresenta-se como uma possibilidade metodológica ou estratégia para ensinar as demais práticas corporais como, por exemplo, o esporte (jogos desportivos), as lutas (jogos de lutas) e a aprendizagem das demais manifestações de práticas corporais.

específica, elencaram-se para esta organização curricular as seguintes práticas corporais: esporte, dança, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura.

O quadro 1 apresenta as práticas corporais com os respectivos objetivos de aprendizagem, a serem desenvolvidos nas práticas da EF do EMI:

**Quadro 1:** Sistematização curricular das práticas corporais para o EMI

<b>ESPORTE</b>	
<p><b>Conceituação/caracterização:</b> O esporte é uma manifestação da cultura corporal, de caráter competitivo, que tem como princípios a comparação objetiva de rendimento e a sobrepujança entre os adversários. Suas manifestações são formalmente organizadas por clubes, federações, confederações, empresas midiáticas e demais instituições que promovem o espetáculo esportivo. Além de ser exercido profissionalmente, o esporte em seu sentido amplo, pode ser praticado no âmbito do lazer, em instituições de ensino, para a promoção da saúde, por diversão, entretenimento, entre outros.</p>	
<b>Dimensões do conhecimento</b>	
<p><b>Conceitual</b></p> <p>Refere-se aos aspectos de análise, compreensão e reflexão sobre as características e o funcionamento dos esportes, quanto aos elementos da lógica interna (sistemas táticos, regras, tomadas de decisão individuais) e da lógica externa (aspectos socioculturais que interferem e caracterizam os esportes).</p>	<p><b>Objetivos de Aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar o processo histórico de evolução do esporte moderno: princípios, características e regras;</li> <li>- Compreender a potencialização e a mercadorização do corpo no esporte de alto rendimento;</li> <li>- Refletir sobre o esporte na condição de uma das manifestações da cultura corporal e suas possibilidades de manifestações (rendimento, participação, lazer, saúde);</li> <li>- Interpretar os discursos midiáticos vinculado ao esporte de rendimento;</li> <li>- Confrontar opiniões e pontos de vista referentes ao esporte e às relações de gênero, preconceitos raciais, sexualidade, etnias e à saúde/doping, corrupção e violência;</li> <li>- Identificar as características dos esportes a partir de sua lógica interna (princípios táticos individual e coletivo);</li> <li>- Diferenciar e reconhecer as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna.</li> </ul>
<p><b>Experimental/Procedimental</b></p> <p>Trata-se dos elementos relacionados ao desenvolvimento de habilidades necessárias à prática esportiva, ao usufruir e apropriar-se de forma proficiente das manifestações esportivas.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e praticar modalidades esportivas (invasão, rede ou parede e de marca) escolhidas pelo grupo;</li> <li>- Compreender e experimentar elementos relacionados à lógica interna dos esportes escolhidos: aspecto tático individual e estratégia coletiva dos esportes;</li> <li>- Desenvolver as coordenações necessárias para a prática proficiente de movimentos inerentes aos esportes, de modo a utilizá-los dentro e fora do ambiente escolar;</li> <li>- Usufruir de diferentes possibilidades de habilidades motoras, técnicas e táticas dos esportes;</li> <li>- Perceber e experimentar as capacidades físicas e as habilidades motoras básicas e necessárias à modalidade esportiva escolhida;</li> <li>- Conhecer as regras básicas que norteiam o esporte estudado;</li> <li>- Contribuir com a organização de um evento esportivo e auxiliar na</li> </ul>

	arbitragem.
<p><b>Atitudes e valores</b></p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter iniciativa, agir com criatividade e cooperação, gerando e propondo pontos de vista diferentes;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo de forma a compreender as diferenças individuais e colaborar para o alcance dos objetivos do coletivo;</li> <li>- Apropriar-se de regras esportivas priorizando o bem comum;</li> <li>- Discutir e modificar regras, preservando os princípios de solidariedade, equidade e inclusão;</li> <li>- Demonstrar autonomia na elaboração e desenvolvimento das práticas e corporais esportivas;</li> <li>- Reconhecer, na convivência com os colegas, maneiras de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate.</li> </ul>
<b>DANÇA</b>	
<p><b>Conceituação/caracterização:</b></p> <p>As danças podem ser caracterizadas por movimentos rítmicos e expressivos, desenvolvidos de maneira individual ou coletiva com passos, coreografias que são acompanhadas por sons ou estilos musicais que expressam um ritmo específico.</p> <p>As danças representam contextos culturais e estilos nacionais, locais, folclóricos, de rua, clássicos, entre outros, produzidos historicamente e que expõem distintos significados.</p>	
<b>Dimensões do conhecimento</b>	
<p><b>Conceitual</b></p> <p>Refere-se aos aspectos de análise, compreensão e reflexão sobre as características das danças em suas diferentes representações e significados nos contextos locais, nacionais e internacionais.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as principais danças típicas das regiões brasileiras, seus significados culturais e suas origens;</li> <li>- Compreender criticamente as manifestações culturais (indumentária, gastronomia, costumes e curiosidades) das regiões sul, sudeste, nordeste, norte e centro-oeste do Brasil e as danças típicas dessas regiões;</li> <li>- Conhecer os estilos e os significados culturais de danças internacionais;</li> <li>- Analisar as características das danças tematizadas das regiões brasileiras e internacionais (ritmos, passos, espaço, gestos, indumentária);</li> <li>- Identificar, explorar e avaliar os locais disponíveis na comunidade para realizar diferentes tipos de dança;</li> <li>- Apreciar a pluralidade das danças realizadas pelos diferentes grupos e povos no contexto do lazer e do divertimento;</li> <li>- Analisar as relações de gênero nas danças;</li> <li>- Compreender a relação entre danças populares, mídia e mercado.</li> </ul>
<p><b>Experimental/Procedimental</b></p> <p>Trata-se dos elementos relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se das danças.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir categorias de diferenciação e de apreciação das danças típicas presentes em diferentes regiões brasileiras;</li> <li>- Apropriar-se de um estilo de dança nacional ou internacional;</li> <li>- Experimentar diversas danças com vistas à prática nos momentos</li> </ul>

	<p>de lazer;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar os diferentes compassos ao ritmo de algumas músicas e danças;</li> <li>- Formular e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, passos, gestos) de diversos tipos de danças;</li> <li>- Identificar e nomear passos/movimentos, indumentária e demais características de diferentes estilos de danças;</li> <li>- Identificar, compreender e recriar coletivamente os valores atribuídos às danças tematizadas;</li> <li>- Contribuir com a elaboração de um festival de dança para ser apresentado à comunidade escolar.</li> </ul>
<p><b>Atitudes/valores</b></p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercer o diálogo e colaboração ao elaborar passos e coreografias;</li> <li>- Valorizar diferentes culturas e estilos de danças;</li> <li>- Evitar e discutir atitudes de discriminação de qualquer natureza relacionadas à prática da dança.</li> </ul>
<p><b>GINÁSTICA</b></p>	
<p><b>Conceituação/caracterização:</b></p> <p>As ginásticas são diferentes práticas corporais, que podem proporcionar o reconhecimento das possibilidades e limites corporais. A ginástica é realizada com diferentes movimentos e, por vezes, com a utilização de implementos/aparelhos, que possibilitam o aprimoramento de capacidades físicas (força, resistência aeróbica, anaeróbica, flexibilidade), da conscientização corporal e a demonstração das possibilidades corporais em apresentações de caráter competitiva (esportiva) ou não.</p> <p>Existem classificações e métodos que historicamente representam diferentes formas de ginástica, como por exemplos: a ginástica de demonstração/geral, a ginástica laboral, a ginástica de competição, a ginástica de melhoria condicionamento físico, de conscientização corporal, as ginásticas aeróbicas, entre outras.</p>	
<p><b>Dimensões do conhecimento</b></p>	
<p><b>Conceitual</b></p> <p>Refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características e o funcionamento das diferentes formas de expressão da ginástica.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a relação histórica entre a ginástica e a EF;</li> <li>- Identificar as diferenças entre as regras e os fundamentos técnicas das ginásticas;</li> <li>- Conhecer as diferenças entre os tipos de ginástica;</li> <li>- Verificar as possibilidades de prática de ginástica em momentos de lazer;</li> <li>- Diferenciar e refletir sobre as características dos exercícios físicos (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.);</li> <li>- Conhecer as capacidades físicas necessárias à prática usufruto das ginásticas;</li> <li>- Conhecer os componentes da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho físico de rendimento;</li> <li>- Identificar os conceitos e fundamentos de um programa de ginástica laboral.</li> </ul>
<p><b>Experimental/ Procedimental</b></p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem:</b></p>

<p>Trata-se dos elementos relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, de capacidades físicas, ao usufruir e apropriar-se das ginásticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e praticar diferentes modalidades de ginástica;</li> <li>- Executar exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades motoras básicas, de acordo com os diferentes parâmetros de treinamento da ginástica;</li> <li>- Experimentar e desenvolver coordenações necessárias às capacidades físicas utilizadas nos movimentos corporais durante os movimentos ginásticos;</li> <li>- Experimentar e compreender sistemas/métodos elementares de treinamento das capacidades físicas;</li> <li>- Relacionar os substratos energéticos predominantes durante o exercício físico;</li> <li>- Construir de maneira coletiva uma apresentação que envolva movimentos ginásticos;</li> <li>- Identificar a relação entre movimentos corporais repetitivos e danos ao sistema osteomuscular;</li> <li>- Conhecer e construir uma sessão de ginástica laboral.</li> </ul>
<p><b>Atitudes/valores</b></p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar iniciativas de criatividade e autonomia na elaboração de modalidades de ginástica;</li> <li>- Desenvolver atitudes de respeito às possibilidades e limites corporais dos colegas;</li> <li>- Aplicar o conhecimento de aptidão física no conhecimento de si mesmo e dos colegas, desenvolvendo ações de respeito e cooperação;</li> <li>- Analisar as condições existentes na comunidade para a prática de ginásticas, reivindicando a oferta e/ou a ampliação de programas para a população.</li> </ul>
<p><b>LUTAS</b></p>	
<p><b>Conceituação/caracterização:</b></p> <p>As lutas são práticas corporais que exigem o enfrentamento direto entre os sujeitos, realizadas com regras previamente definidas e que empregam técnicas e táticas de imobilização, desequilíbrio, golpes de ataque e técnicas de defesa com o objetivo de defender-se ou dominar, pontuar e “finalizar” o oponente.</p> <p>Existem muitas modalidades de lutas que representam características e contextos culturais diferentes, como as lutas esportivizadas (judô, esgrima), as artes marciais (<i>Kung Fu</i>, <i>jiu-jitsu</i>), as técnicas específicas de defesa pessoal, as lutas de apresentação corporal como a capoeira.</p>	
<p><b>Dimensões do conhecimento</b></p>	
<p><b>Conceitual</b></p> <p>Refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características, origem, significados culturalmente produzidos pelas diferentes formas e modalidades de lutas.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as características gerais e o contexto histórico-cultural que deram origem às diversas formas de lutas;</li> <li>- Compreender as lutas como manifestações culturais produzidas em determinados períodos e circunstâncias históricas;</li> <li>- Identificar os elementos socioculturais que originaram as lutas;</li> <li>- Analisar o processo de esportivização das lutas e escolher um “esporte de combate” para estudar profundamente;</li> <li>- Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnicos e táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas;</li> <li>- Conhecer as formas de interação entre oponentes que</li> </ul>

	<p>caracterizam as diversas lutas e os esportes de combate;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer semelhanças e diferenças entre as lutas com base em critérios das lógicas internas e externas;</li> <li>- Identificar locais na comunidade onde são praticadas lutas;</li> <li>- Analisar a forma como as mídias apresentam e influenciam as lutas;</li> <li>- Diferenciar e problematizar a relação entre lutas, briga e violência.</li> </ul>
<p><b>Experimental/Procedimental</b></p> <p>Trata-se da prática, da experimentação ao desenvolvimento de habilidades ao usufruir e apropriar-se das lutas.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar as formas de interação entre os colegas exigidas pelas lutas;</li> <li>- Reconhecer distintas formas de ação sobre o corpo dos adversários;</li> <li>- Perceber e experimentar as capacidades físicas e as habilidades motoras básicas necessárias à prática das lutas;</li> <li>- Experimentar e recriar uma ou mais modalidades dos esportes de combate;</li> <li>- Experimentar e recriar diferentes lutas presentes na cultura corporal brasileira;</li> <li>- Cantar e acompanhar o ritmo das cantigas nas rodas de diferentes lutas;</li> <li>- Fruir as diferentes lutas experimentadas em aula, valorizando a segurança e a própria integridade física, bem como a dos demais colegas.</li> </ul>
<p><b>Atitudes/valores</b></p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e respeitar os colegas como “oponentes amigos” nas práticas de lutas;</li> <li>- Respeitar as diferenças de gênero no contexto social e das práticas das lutas;</li> <li>- Reconhecer situações de injustiça e de preconceitos geradas no contexto das lutas;</li> <li>- Superar preconceitos étnico-raciais vinculados aos contextos culturais em que são produzidas as lutas.</li> </ul>
<p><b>PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA</b></p>	
<p><b>Conceituação/caracterização:</b></p> <p>As práticas corporais de aventura são manifestações presentes em ambientes urbanos e na natureza “preservada” que possibilitam o desafio e o risco controlado para seus praticantes. Para a BNCC (BRASIL, 2016), as práticas corporais na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico e “natural” cria para o praticante e as práticas de aventura urbanas, exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições de vertigem e risco controlado. Ambas práticas corporais podem ser praticadas em momentos de lazer, como as caminhadas em trilhas ecológicas, o <i>skate</i>, passeio de <i>bike</i> entre outros, mas também, são esportivizadas como o <i>surf</i>, as corridas orientadas, entre outras.</p>	
<p><b>Dimensões do conhecimento</b></p>	
<p><b>Conceitual</b></p> <p>Refere-se aos aspectos de compreensão, reflexão e análise sobre as características</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as características, as origens e as transformações históricas das práticas corporais de aventura;</li> </ul>



<p>das práticas corporais de aventura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar possibilidades de realizar práticas corporais de aventura junto à natureza e no ambiente urbano em momentos de lazer;</li> <li>- Reconhecer o impacto no meio ambiente causado pelos diferentes tipos de práticas corporais realizadas junto à natureza;</li> <li>- Distinguir e identificar os recursos materiais necessários para as práticas corporais de aventura;</li> <li>- Identificar normas, os riscos, as técnicas e instrumentos necessários à proteção e segurança na realização das práticas corporais de aventura;</li> <li>- Entender a profissionalização e comercialização de serviços e espaços de práticas corporais junto à natureza;</li> <li>- Analisar a origem, indumentárias, instrumentos, regras e estratégias básicas implicadas na realização das práticas corporais de aventura escolhidas pelo grupo;</li> <li>- Escolher e avaliar a possibilidade de explorar o ambiente urbano e natural para a realização de práticas corporais de aventura;</li> <li>- Organizar atividades de experimentação de práticas corporais de aventura.</li> </ul>
<p><b>Experimental/Procedimental</b></p> <p>Trata-se dos elementos relacionados à prática, ao desenvolvimento de habilidades, ao usufruir e apropriar-se das práticas corporais de aventura.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar modalidades de práticas corporais de aventura escolhidas pela comunidade escolar, com potencial para o envolvimento em momentos e contexto de lazer;</li> <li>- Conhecer as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentárias) das práticas corporais de aventura escolhidas;</li> <li>- Desenvolver práticas corporais de aventura junto ao ambiente urbano e na natureza, observando normas básicas de segurança;</li> <li>- Organizar-se coletivamente e implementar práticas corporais de aventura em ambientes natural e urbano;</li> <li>- Identificar os riscos e formular estratégias e observar normas de segurança, para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura no ambiente urbano e na natureza;</li> <li>- Apreciar a realização segura e autônoma das práticas corporais de aventura.</li> </ul>
<p><b>Atitudes/valores</b></p> <p>Refere-se ao desenvolvimento e problematização de atitudes, valores e competências sociais (autonomia, cooperação, diálogo) condizentes com a atuação cidadã em uma sociedade democrática.</p>	<p><b>Objetivos de aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e respeitar as regras de organização, participação e de preservação do meio ambiente urbano e natural nas práticas corporais de aventura;</li> <li>- Realizar as práticas corporais de aventura, respeitando o patrimônio urbano e natural minimizando os impactos de degradação ambiental;</li> <li>- Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida e adotar atitudes de preservação do ambiente;</li> <li>- Compreender a necessidade de conservar os recursos naturais com os quais interagimos no dia a dia;</li> <li>- Posicionar-se sobre a preservação dos ambientes como requisito básico para a realização de práticas corporais;</li> <li>- Propor alternativas e reivindicar locais apropriados e seguros para o acesso da comunidade às práticas corporais de aventura.</li> </ul>

Fonte: Colaboradores e autores da pesquisa (2020).

## 5 CONCLUSÃO

O presente estudo centrou-se em aspectos curriculares da EF no EMI, que foram abordados por meio de uma investigação com professores que atuam em um IF. Foi construído, de maneira colaborativa, um documento que apresenta possibilidades de diálogo com as diferentes características locais e que contém uma estrutura coerente com o que se pode implementar nas diferentes escolas em que os professores que fizeram parte da produção atuam. Para isso, foram identificados com os participantes da pesquisa, os elementos básicos que deveriam estar presentes na produção coletiva.

A especificidade de conhecimentos curriculares apresentados na Proposta Curricular vem demonstrar que, para os professores participantes do estudo, a EF não está atrelada ao caráter funcional, relacionado ao saber-fazer de práticas corporais, à aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento das profissões ou mesmo, restrita à prevenção de patologias causadas no ambiente laboral. Cabe a EF cumprir sua função de componente curricular dessa modalidade de ensino, a qual, pode contribuir com a formação necessária para a vida, ao exercício da cidadania e à compreensão do contexto cultural em que os sujeitos fazem parte. Nesse contexto, a formação para a atuação no mundo do emprego é uma das dimensões que se fazem presentes.

Os participantes da construção da Proposta Curricular avaliam que a forma e o conteúdo como foi organizado o documento permite o diálogo e as adequações necessárias para a implantação nas diferentes escolas em que atuam. De forma geral, o presente estudo demonstrou uma possibilidade de organização/sistematização para o currículo da EF no EMI, com as características apresentadas por um grupo de professores que, de maneira colaborativa, se dispuseram a refletir sobre problemáticas inerentes ao seu cotidiano.

Embora se reconheça e se dê ênfase à histórica necessidade de uma sistematização curricular para EF escolar, entende-se que as Propostas Curriculares não podem ser vistas como receituários a serem implementados indiscriminadamente em diferentes práticas de ensino. É de fundamental importância reconhecer a autoria do professor que lida com as diferentes turmas de estudantes e que tem a responsabilidade e a licença para, a sua maneira, contribuir com a formação dos sujeitos. Sem a aposta na capacidade que o professor possui de transpor didaticamente os conhecimentos curriculares, qualquer documento norteador do currículo torna-se vazio e sem sentido.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, L. FENSTERSEIFER, P.E. A relação teoria-prática na educação física escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”. Revista Kinesis, Santa Maria. ed. 32 vol 2, jul-dez de 2014.

BARROS, A. M; DARIDO, S. C. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.23, n.1, p.61-75. 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2 ed Revista. Brasília: 2016. Disponível em <http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>. Acesso em 05 jul. 2017.

BOSCATTO, J.D; SCANDOLARA, R.Z; DARIDO, S.C. Educação Física para quê? Análise do significado da Educação Física no ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica. In: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo v.29 Suplemento n.9, 2015.

BOSCATTO, J.D; DARIDO, S.C. A Educação Física no ensino médio integrado à Educação Profissional E Tecnológica: Percepções Curriculares. Revista Pensar a Prática, Goiânia: v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista Educação em Questão, Natal: v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FENSTERSEIFER, P.E,GONZÁLEZ. F.J. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.2, v1, julho a dezembro de 2013.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2004.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: Rezer, R. Org. O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos. Chapecó: Argos, p. 93-114. 2006.

GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não” pesando saídas para o não lugar da EF escolar I. In: Cadernos de Formação RBCE. 2009.

GONZÁLEZ, F. J. BRACHT, V. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

KUNZ, E. Transformação didática-pedagógica do esporte. 6. ed Ijuí: Unijuí, 2004.

RESENDE, A. B. A. P. Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo -campus Itapina: percalços e possibilidades ao longo dos anos. 2009. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Instituto de Agronomia. Seropédica, 2009.

SACRISTÁN, G. J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani Da Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: Art Med. 2000.

SAMPAIO, J. S. O componente curricular Educação Física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA. 2010. Dissertação Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro-UFRRJ Seropédica, 2010.

SILVA, E. M. A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma espécie em processo de mutação. 2014, Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 6ª Ed. Atlas. São Paulo: 2010.

VASCONSELLOS, C.D.S. Currículo: a atividade humana como princípio educativo. 3ª Ed. São Paulo, Libertad Editora, 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. 2007.

### CRENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Juliano Daniel Boscatto

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus São Miguel do Oeste, SC.

**Contato:** [juliano.boscatto@ifsc.edu.br](mailto:juliano.boscatto@ifsc.edu.br)

**Segundo(a) Autor(a):** Suraya Cristina Darido

**Instituição:** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil.

**Contato:** [surayacd@rc.unesp.br](mailto:surayacd@rc.unesp.br)

**Submetido em:** 04/06/2020

**Aprovado em:** 06/10/2020

**RELATO DE EXPERIÊNCIA****CURSO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA - POSSIBILIDADES PRÁTICAS”: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Raffaelle Andressa dos Santos Araujo  
Antônio Silva Andrade Cunha Filho  
Braulio Nogueira de Oliveira  
Mirelle Cutrim Penha Pestana  
Hélton Mota Ferreira  
Adriana Karlla Ferreira Moura

**Resumo:** Relato de experiência, com o objetivo de analisar a trajetória formativa do curso de extensão “Educação Física em tempos de COVID-19 - possibilidades práticas” na modalidade da educação à distância, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. O Curso se caracteriza como ação legítima e transformadora entre a instituição e a comunidade para socializar conhecimentos e aprimorar o processo formativo dos participantes. A prática pedagógica perpassa pelo aproveitamento das ações cotidianas relacionadas à Educação, Lazer, Saúde e Esporte, estabelecendo relação direta com o contexto social, ou seja, por meio da educação *online* foram desenvolvidas ações de enfrentamento das consequências e impactos sociais decorrentes do isolamento social, devido a pandemia. O curso apresenta carga horária de 90 horas, distribuídos em 06 módulos de 15h cada. Como resultados, relatamos a participação de 400 estudantes e profissionais da área em que o curso se destinou a (in)formar nas perspectivas pedagógica, humana e científica possibilidades de (re)formulação da Educação Física, contribuindo com o desenvolvimento profissional ao possibilitar ações conscientes de proteção à saúde pública. Concluímos que o desenvolvimento deste curso demonstrou a responsabilidade de proporcionar a formação humana e cultural para os participantes no combate a disseminação da COVID-19, evidenciando a Educação Física como área importante na promoção e manutenção da saúde.

**Palavras-chave:** Educação Física. Extensão. Curso. Pandemia.

**EXTENSION COURSE “PHYSICAL EDUCATION IN PANDEMIC TIMES - PRACTICAL POSSIBILITIES”: EXPERIENCE REPORT**

**Abstract:** This is an experience report, with the aim of analyzing the formative trajectory of the extension course “Physical Education in times of COVID-19 - practical possibilities” in distance education, developed by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão. The Course is characterized as a legitimate and transforming action between the institution and the community to socialize knowledge and improve the training process of the participants. The pedagogical practice involves taking advantage of everyday actions related to Education, Leisure, Health and Sports, establishing a direct relationship with the social context: through distance education, actions were taken to face the consequences and social impacts resulted from social isolation due to the pandemic. The course has the duration of 90 hours, distributed in 06 modules of 15 hours each. As a result, we report the participation of 400 students and professionals from the area of Physical Education; the course was intended to educate in the pedagogical, human and scientific perspectives, in addition to addressing possibilities of (re) formulation of Physical Education, contributing to professional development by enabling conscious actions of public health protection. We conclude that the development of this course demonstrated the responsibility to provide human and cultural training for participants in combating the dissemination of COVID-19, highlighting Physical Education as an important area in the promotion and maintenance of health.

**Keywords:** Physical Education. Extension. Course. Pandemic.

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta de elaborar o curso de extensão intitulado “Educação Física em tempos de COVID-19: possibilidades práticas” surgiu da análise do cenário atual em que vivemos demarcados pela pandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2), cuja a infecção produz a doença classificada como COVID-19. Nesse sentido, o mundo precisou adequar-se às orientações divulgadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação a procedimentos e rotinas diárias com o intuito de prevenção e combate ao avanço desenfreado desse vírus (BRASIL, 2020).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), assim como outras instituições de ensino, nomeou, via Portaria nº 1.178, de 16 de março de 2020, o Comitê de Crise para enfrentamento ao SARS-COV-2. Destacamos que essa comissão atendeu aos documentos legais emitidos pelas Portarias e Instruções Normativas do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Economia (ME) e OMS.

Desde então, o referido Comitê tem emitido várias recomendações (Normas Orientativas) referentes às atividades acadêmicas, administrativas, de atendimento à sociedade e de prevenção diante da emergência na saúde pública. Como exemplos, destacamos: orientações acerca da adoção de atividades por meio remoto; procedimentos para planejamento, registro, controle das atividades administrativas, acadêmicas e de estágio; instituição de grupo de trabalho para análise, planejamento de estratégias e processo formativo para uso de tecnologias.

Diante dessa realidade e com a suspensão das aulas presenciais durante o período de vigência da situação de ameaça à saúde pública, datada desde o dia 16 de março de 2020, o IFMA adotou como estratégia um conjunto de ações permeadas por planejamento, execução, registro, avaliação e controle das atividades remotas. A propósito, houve a necessidade de elaborarmos novos procedimentos de ensino que atendessem à sociedade e possibilitasse a formação integral dos participantes do curso de extensão, demonstrando sensibilidade e integração com a comunidade externa, ainda que em situação de pandemia.

No atual contexto, o IFMA, numa ação intercampi, como instituição educacional pública federal, se propôs a ser protagonista nas transformações sociais positivas, mediante a concretização desse curso, como projeto de extensão salutar à sociedade.

O desenvolvimento dessa ação educativa revela a sociedade formas inovadoras de superação e transcendência de dificuldades, principalmente quando estas envolvem conteúdos relacionados à Educação, Lazer, Esporte e Saúde, como é o caso do curso aqui referendado, pois seus reflexos e repercussões ganham força e objetivos centrais pautados nas aprendizagens pedagógicas vinculadas às práticas corporais e suas diferentes formas de organização.

A Educação Física, enquanto área de conhecimento multirreferencial, contempla saberes relacionados à educação e à saúde e, em nossa visão, como componente curricular, possui grande relevância no âmbito escolar. Por certo, destacamos o curso mencionado como uma ação legítima e transformadora entre a instituição e a comunidade para socializar conhecimentos e aprimorar o processo formativo dos participantes sobre as práticas corporais. Em outras palavras, a prática pedagógica perpassa pela apreensão do sentido e significado estabelecendo relação direta com a conjuntura social, ou seja, mediante a educação *online* estaremos desenvolvendo ações de enfrentamento das consequências e impactos sociais decorrentes do isolamento devido a pandemia.

Nessa perspectiva, a experiência relatada tem por objetivo analisar a trajetória formativa do curso de extensão “Educação Física em tempos de COVID-19 - possibilidades práticas”, desenvolvido pelo IFMA durante os meses de junho e julho de 2020. Serão narradas no decorrer desta produção, a elaboração da proposta, a base teórica-conceitual, a estrutura didático-pedagógica, o processo de divulgação e inscrição, as ferramentas tecnológicas e as práticas pedagógicas na Educação a Distância (EaD). Por fim, apresentaremos as considerações finais acerca da experiência adquirida no desenvolvimento dessa ação extensionista.

## **2 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DO CURSO**

Pensando na atual situação de suspensão das atividades presenciais de professores e estudantes das redes de ensino pública e privada, em decorrência do agravamento de crise sanitária, um coletivo de docentes em Educação Física do IFMA manifestou o desejo de elaborar uma proposta formativa, objetivando através da formação continuada, a capacitação e o aperfeiçoamento dos saberes relacionados a Educação Física em tempos de COVID-19.



As reuniões de elaboração do projeto do curso foram realizadas no mês de abril com a participação de seis professores de Educação Física de diferentes campi do IFMA (Buriticupu, Barreirinhas, Maracanã, Porto Franco, Santa Inês e São Luís-Monte Castelo). O encontro virtual aconteceu por intermédio do aplicativo de comunicação *online* do *Google Meet* para discutir e elaborar a proposta do curso.

A discussão inicial foi embasada pela estrutura exigida no Edital de fluxo contínuo nº 01/2020 da Pró-Reitoria de Extensão do IFMA (PROEXT/IFMA) para conduzir o processo de submissão de ações de extensão e legitimá-las na instituição. O objetivo do projeto de extensão foi desenvolver o curso de extensão sobre a Educação Física a partir do conhecimento e enfrentamento ao COVID-19, tendo como base o aproveitamento das ações cotidianas e práticas relacionadas à Educação, Lazer, Saúde e Esporte.

Desse modo, prosseguimos com a elaboração do referido projeto e atribuímos as responsabilidades e prazos para cada professor nessa produção colaborativa, elencando todas as diretrizes na organização da matriz do curso para submissão da proposta no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

Nesse ínterim, houve a publicação do Aditivo ao Edital de Fluxo Contínuo – PROEXT/IFMA nº 01/2020, que de forma emergencial buscou regulamentar o apoio financeiro às ações de extensões específicas para prevenção e enfrentamento da COVID-19. Ao ler o referido Aditivo, observamos que a nossa proposta adequava-se à finalidade descrita pelo documento, ao propor diálogo e possíveis soluções das consequências e impactos sociais decorrentes da pandemia, como por exemplo, o isolamento social e a educação à distância. Resumindo, o projeto do curso foi submetido, avaliado e aprovado nas instâncias do IFMA.

Com o projeto do curso finalizado, convidamos mais três professoras de Educação Física (dos campi de Buriticupu, Caxias e São José de Ribamar) para desenvolver os módulos com o coletivo em atuação. Assinalamos que a equipe executora do curso contou com a participação e o engajamento de nove professores de Educação Física e dois professores colaboradores, todos do quadro permanente do IFMA, que auxiliaram nas transmissões das aulas (*Streamyard*<sup>1</sup> e *YouTube*<sup>2</sup>) e comunicação com os cursistas (*Classroom*<sup>3</sup> e *Telegram*<sup>4</sup>).

---

<sup>1</sup> Estúdio virtual que viabiliza lives e rodas de discussões com vários palestrantes ao mesmo tempo. Os vídeos ao vivo do curso foram transmitidos na plataforma *YouTube*.

<sup>2</sup> Plataforma de compartilhamento de vídeos.

<sup>3</sup> Também conhecido como “*Google Sala de Aula*”. É um recurso que auxilia a comunicação e gerencia a criação, distribuição e avaliação de atividades educacionais.

<sup>4</sup> Aplicativo de comunicação por mensagens instantâneas.

### 3 BASE TEÓRICA-CONCEITUAL

A humanidade duela nos tempos atuais com uma doença invisível, uma das maiores contaminações dos últimos séculos (OLIVEIRA; MORAIS, 2020). Nesse sentido, a importância do distanciamento social é essencial para reduzir contaminações do novo coronavírus. As reconfigurações impostas pela necessidade de isolamento social decorrentes da pandemia da COVID-19 são sobremaneira essenciais (BITTENCOURT, 2020).

Como consequência desse cenário, as escolas foram fechadas para aulas presenciais, até segunda ordem das autoridades sanitárias e de saúde. Assim sendo, o convívio social e atividades rotineiras foram decretadas proibidas para evitar a proliferação do vírus. Somado a este cenário, temos a escola e a educação brasileira, em geral, sofrendo por diversas calamidades, tais como, falta de estruturas físicas e número insuficiente de professores. Nas palavras de Avelino (2020, p. 57) essa situação torna “o *status* precário da educação ainda mais evidente. Além de todas as dificuldades já existentes, os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade”.

A Educação Física e seus conteúdos ganharam uma visibilidade para serem contextualizadas nesse novo cenário de pandemia. A casa, local de confinamento, pequenos espaços e os ambientes do próprio bairro passam por uma transformação simbólica. A saúde, o lazer, a luta, a dança, a ginástica, o esporte, os jogos e as brincadeiras reconfiguraram-se para adentrar abruptamente o ambiente familiar como resultados das restrições ou autorizações dos governantes.

De todas as disciplinas que estão inseridas na matriz curricular da educação brasileira, a Educação Física apresenta-se como uma oportunidade mais atenuante de enfrentamento da COVID-19, em decorrência da sua especificidade de atuação, diante do isolamento, ócio, desgaste físico e mental. A importância da Educação Física no isolamento social é um fator determinante para a sobrevivência do indivíduo sedentário ou ativo, sendo imprescindível para a qualidade de vida (RAIOL, 2020).

Acerca do debate específico na área da Educação Física, vale destacar a importância de considerar os diferentes determinantes sociais da saúde ao tratar dessa temática em aula. O estudo de Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013), por exemplo, identificou que o conceito de

saúde, trabalhado na rede municipal de ensino de Fortaleza - CE, não contempla o sentido ampliado, estando mais vinculado ao entendimento restrito de, exclusivamente, combater o sedentarismo com ênfase na quantidade de minutos de atividade física. Na ocasião, Ferreira (2001) propõe uma ampliação do enfoque, sustentando o fomento ao exercício físico como fundamental na especificidade da Educação Física.

Portanto, o elo de ligação entre todos os conteúdos da Educação Física e as restrições impostas vão ao encontro do seguinte questionamento: quais passos os profissionais de Educação Física podem adotar para que os elementos da cultura corporal cheguem a todos os públicos com qualidade, mesmo num cenário de pandemia, proporcionando saúde e lazer?

Compreendendo a Educação Física como disciplina escolar que se vincula, mais fortemente, com a área da saúde, vale destacar alguns elementos relevantes a serem abordados no curso. Inicialmente, torna-se pertinente a discussão acerca de seu conceito, particularmente pelo potencial de se consolidar em políticas públicas, de modo geral, ou em práticas por parte dos cursistas, de modo específico.

Do ponto de vista da promoção de políticas públicas e de práticas em saúde, torna-se mais oportuno o conceito firmado na noção de determinantes sociais da saúde. A lei orgânica da saúde prevê essa concepção, sendo pertinente por garantir, ao menos do ponto de vista legal, tais elementos como direito do povo e dever do estado. Nesse caso, aponta como determinantes e condicionantes da saúde, entre outros, “[...] a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais” (BRASIL, 1990, n.p.).

Diante dessa reflexão, ressaltamos o lazer como um direito importante e com muitos benefícios para a qualidade de vida das pessoas, uma possibilidade de transformação dos indivíduos, de incentivo à criticidade e criatividade em todas as esferas da vida, como trabalho (FILIPPIS, 2013).

O tempo que outrora restava para o indivíduo desenvolver uma vida saudável modificou-se radicalmente, em virtude do confinamento social e o lazer, nessa perspectiva, apresenta-se cada vez mais distante das práticas sociais. Bramante (2005) assegura que o lazer, em sua totalidade, abrange diversos campos de atuação da Educação Física, pois, desde seu surgimento, o conhecimento elaborado garante ao aluno a superação de diversas dificuldades para desenvolver caminhos que proporcione uma qualidade de vida motivacional, diante da crise que se prolonga.

Nas palavras de Mascarenhas (2005), outro lazer é possível a partir da mudança de uma sociedade capitalista e desigual. Nessa perspectiva, a pandemia pode vir a transformar essa realidade.

Isto porque assumir o projeto de um “outro lazer” significa também assumir o projeto histórico de uma “outra sociedade”. Ou seja, uma sociedade que garanta a todos os seus membros o efetivo direito de acesso aos bens e riquezas materiais e simbólicas produzidas, assegurando-lhes democraticamente a condição de cidadania, dispensando-lhes igual tratamento sob o ponto de vista da condição comum de cidadãos, livres das relações de dominação, opressão, exploração ou exclusão. (MASCARENHAS, 2005, p. 157).

Apesar de nem todos desfrutarem de uma *internet* com a mesma velocidade, considerando ainda os bens de consumo duráveis ou não duráveis, sabemos que a dinâmica pedagógica do lazer em tempos de confinamento não tenderá a ser “igualitária”.

Outra temática importante discutida no curso diz respeito ao esporte, que se constitui como uma das cinco práticas corporais previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, portanto, recomenda-se que seja trabalhado em todas as escolas, principalmente no âmbito do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

Na atualidade, o esporte possui uma relevância social, por ser um instrumento para a inclusão. Assim, está diretamente ligada à sua evolução histórica e processo cultural de cada época, no qual sempre houve um pensamento coletivo do povo que o praticava (TUBINO, 1994). Além dos benefícios biológicos do ser humano, a sua prática é um dispositivo importante no que concerne à formação cidadã. O esporte, como prática social, institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal e se projeta numa dimensão de relevância social (SOARES *et al.*, 1992).

Seguindo essa mesma linha de compreensão, todos os conteúdos da cultura corporal (Jogos, Lutas, Dança, Esporte e Ginástica) foram desenvolvidos no curso de extensão “Educação Física em tempos de COVID 19 - possibilidades práticas” a partir das dimensões educação, saúde, lazer e esporte.

#### **4 RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CURSO DE EXTENSÃO**

A experiência da trajetória formativa no curso de extensão constituiu-se o horizonte balizador do conhecimento ao estabelecer uma reflexão sistemática alicerçada nas práticas educativas desenvolvidas. Nesse sentido, o coletivo de professores de Educação Física do

IFMA, ao elaborar e desenvolver o curso, não apenas construiu o “conhecer de dado objeto [...] mas, essencialmente, o próprio sujeito; ou seja, o conhecimento de algo implica também, simultaneamente, um autoconhecimento” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 143).

O ato reflexivo aqui proposto evidencia uma postura ativa (política), transformadora da própria prática e, portanto, como assegura Chizzotti (2014, p. 93) “[...] a singularidade de cada momento é parte de um todo, do qual todos são co-autores participantes do processo de produção do conhecimento a ser incorporado na ação”. E nesse trilhar e partilhar, vivenciamos e discutimos cada momento formativo.

#### 4.1 ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO CURSO

A organização da estrutura didático-pedagógica do curso foi desafiadora devido alguns motivos: os docentes proponentes não estavam habituados a lidar com determinadas tecnologias; as peculiaridades presentes nas distintas manifestações da cultura corporal demandaram, também, estratégias metodológicas específicas. Dentre todos os desafios, sem dúvida, o cenário de pandemia foi o maior. Nesse sentido, todo o curso foi pensado em formato de EaD, no qual, essencialmente, reconhecemos a exclusão daqueles que não possuíam acesso a dispositivo eletrônico e *internet*.

Evidenciamos que esse desafio, referente ao uso da tecnologia, também foi vivenciado pelos próprios docentes ao elaborar a proposta do curso; compartilhar documentos em *drives*; realizar encontros virtuais; familiarizar-se com as plataformas de videoconferências.

A matriz curricular foi sistematizada em 6 módulos, sendo um módulo introdutório “Atividade Física e Saúde” e os demais refletem os conteúdos macros da Educação Física (Jogos, Lutas, Dança, Esporte e Ginástica), cada um com suas peculiaridades em relação ao material de estudos, aulas, atividades e avaliação. O curso atendeu uma carga-horária total de 90 horas, cada módulo constituído por 15 horas, desenvolvidos semanalmente.

Considerando as especificidades, vale destacar as ementas abordadas em cada módulo (Quadro 1).

**Quadro 1** – Módulos do curso e ementário

MÓDULOS		EMENTAS
I	Atividade Física e Saúde	Conceito de saúde, desde concepções mais restritas a entendimentos mais ampliados. Formas de trabalhar uma concepção ampliada de saúde na Educação Física escolar, bem como práticas mais relacionadas ao exercício físico, levando em consideração,

		especialmente, a limitação do tema na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
II	Ginástica em casa e Circuito de Treinamento	História, conceituação e caracterização sobre as diferentes modalidades da Ginástica. Modalidades de ginástica/movimentos gímnicos que podem ser realizadas em casa, considerando o período de distanciamento/isolamento social em tempos de COVID-19. Treinamento em circuito e principais benefícios. Realização de circuitos de treinamento em casa mediante o processo de distanciamento/isolamento social.
III	Organização de Eventos Esportivos escolares e amadores/profissional	Possibilidades de (re)criação organizacional e de gestão esportiva. Temas do esporte profissional, amador e escolar que vão dos regulamentos à realização dos jogos, além dos cuidados possíveis de higiene e segurança dentro do "novo normal da humanidade" com seus bens culturais esportivos individuais e coletivos.
IV	A Dança e a promoção da Saúde	Histórico da dança e suas principais manifestações na sociedade atual. A relação entre dança e saúde. Benefícios da dança para a saúde física e mental. A dança na conjuntura da COVID-19, bem como cuidados e orientações sobre a sua prática em casa.
V	Jogos Populares como gasto energético	Jogos populares e o distanciamento social. História, teorias, conceitos e suas classificações. Resgate de jogos que crianças aprendem com os pais, incluindo brincadeiras passíveis de realização na rua, nas praças e nos quintais. Desenvolvimento de diversas brincadeiras e brinquedos, considerando os aspectos físico/motor, social, cognitivo e afetivo.
VI	Lutas e Atividade Física	Potencialidades e limitações do corpo acerca das lutas corporais somados a importância de assumir um estilo de vida ativo em tempos de isolamento/distanciamento social em busca da manutenção da saúde física e mental. Práticas de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e a saúde, o entretenimento e a ampliação dos gestos motores e de vivências corporais propiciadas por intermédio das lutas corporais. Ênfase às lutas mais expressivas na cultura brasileira e suas raízes históricas. Análise crítica do processo de esportivização das lutas. Conhecimento dos fundamentos técnicos e regras básicas das lutas corporais.

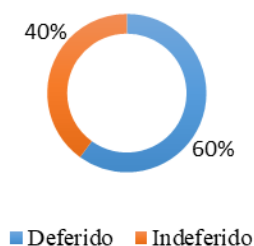
Fonte: Elaborado pelos autores.

As avaliações assumiram características distintas, respeitando a autonomia do professor na condução de cada módulo. A exemplo, sublinhamos o módulo “Ginástica em casa e circuito de treinamento”, com a orientação da gravação de um vídeo elaborado pelos cursistas para demonstrar a prática desse conteúdo. O módulo “A Dança e a Promoção de Saúde” optou pelo *quiz* e produção de mapa mental como instrumentos de avaliação. A maioria dos docentes avaliou mediante um documento de *Google Forms* ou por formulário específico do *Classroom*, com questões objetivas e um espaço para relato acerca da possibilidade de implementar os conteúdos desenvolvidos, considerando o ambiente laboral dos cursistas.

#### 4.2 PROCESSO DE DIVULGAÇÃO E INSCRIÇÃO

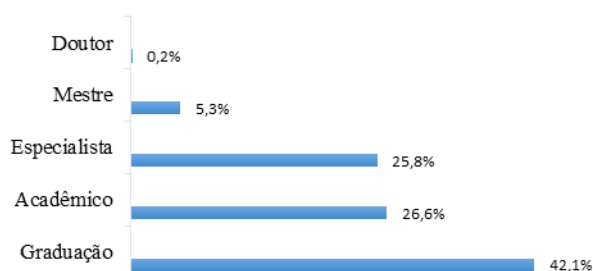
O processo de divulgação teve início a partir de uma reunião com a Assessoria de Comunicação (Ascom) do IFMA, após a aprovação do referido curso, no qual apresentamos sua sistematização e definimos as artes para serem elaboradas e divulgadas nos aplicativos de mídias sociais, SUAP e redes oficiais da instituição. Em seguida, houve a abertura das inscrições (gratuitas) disponibilizadas pelo formulário digital do *Google Forms*.

A proposta inicial constituiu-se em formar uma turma com 50 professores e estudantes de Educação Física com o objetivo de discutir possibilidades práticas da Educação Física em tempos de pandemia, no âmbito da Educação, Lazer, Saúde e Esporte. Entretanto, em apenas um final de semana, o curso obteve a inesperada quantidade de 850 inscrições, o que nos obrigou a suspender o prazo previsto, inicialmente de dez dias. Ao realizar a conferência dos inscritos, observamos que alguns participantes preencheram mais de uma vez o formulário e outros não validaram o termo de ciência que se apresentava como item obrigatório no processo. Com o filtro dessas duas situações apresentadas, os dados revelaram o total de 667 inscritos. Destes, foram deferidos 400 participantes, atendendo o critério da ordem de inscrição (Gráfico 1).



**Gráfico 1** – Inscrições no curso de extensão  
Fonte: Elaborado pelos autores.

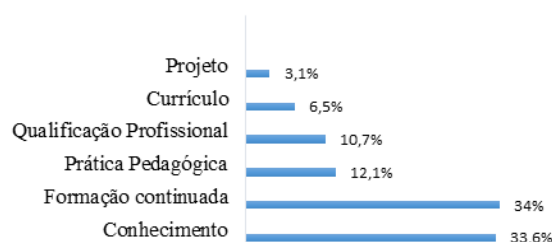
Quanto à escolaridade, contamos com a participação elevada de profissionais com graduação na área, seguido de especialistas e estudantes em processo de formação inicial. Além desses, uma parcela de professores mestres, assim como a participação de dois doutores (Gráfico 2).



**Gráfico 2 - Escolaridade**

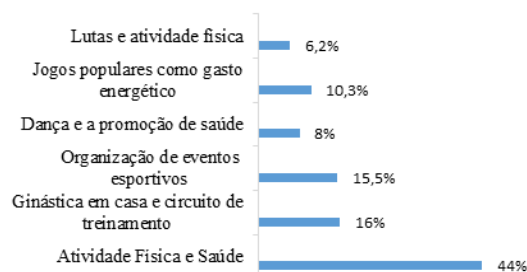
Fonte: Elaborado pelos autores.

No gráfico 3, explicitamos os principais interesses dos inscritos em participar do curso, dentre eles, podemos destacar, com maior manifestação: a aquisição de novos conhecimentos para desenvolver o componente curricular Educação Física face à problemática atual de vigilância sanitária e cuidados com a saúde; a importância dos estudos com a formação continuada; a socialização de experiências e a apreensão de novas metodologias para novas práticas pedagógicas; a qualificação profissional na busca de oportunidades no mercado de trabalho; desenvolvimento de projetos sociais e educativos. Também foi citado, com menor indicação, motivos relacionados ao currículo, como: a aquisição de carga horária para as atividades complementares e qualificação na prática do estágio curricular supervisionado no ensino superior.

**Gráfico 3 - Principais interesses pelo Curso**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse fato denota a natureza multirreferencial e interdisciplinar que a Educação Física apresenta, com conhecimentos oriundos das áreas biológicas, médicas, pedagógicas, sociais e humanas. No Gráfico 4, ressaltamos os módulos do curso em que os participantes apresentam maior afinidade.

**Gráfico 4 - Módulo com maior afinidade**

Fonte: Elaborado pelos autores.



Nesse processo, Araújo (2018, p. 47) afirma que “[...] os docentes concebem sua formação continuada como espaço para construir uma prática pedagógica significativa às suas experiências pessoais e profissionais”. Tal fato implica em escolhas alicerçadas em experiências de caráter profissional, cultural e social em atenção às exigências presentes em nossa sociedade. Como caracterizado nos Gráficos 3 e 4, percebemos um repertório amplo no aperfeiçoamento do conhecimento profissional, principalmente no que tange à especificidade da docência voltada para a educação básica a partir de uma formação pedagógica, adquirida com o curso ofertado.

#### 4.3 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EaD

A EaD vem se expandindo com celeridade no mundo inteiro e se estabelecendo como uma nova modalidade de ensino, face às Tecnologias da Informação e das Comunicações (TICs), para atender a uma necessidade de expansão e democratização educacional. As rotinas produtivas da população, por muitas vezes, sobressaem, impossibilitando a investida educacional em âmbito presencial. Nesse percurso de enfrentamento à Pandemia, a EaD constitui-se como uma aliada para a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

A tecnologia torna-se um instrumento facilitador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, porém sua eficácia é comprovada quando existe planejamento contextualizado de informações e objetividade, trazendo foco ao aspecto pedagógico. Atualmente, as informações propiciadas pela tecnologia são inúmeras e, dessa forma, o filtro de aprendizagem educacional, visando os objetivos e conteúdos propostos, são cruciais para o sucesso dessa modalidade.

O curso de extensão “Educação Física em tempos de COVID-19 - possibilidades práticas” apresenta esse aspecto desafiador em despertar o público alvo para o trabalho da Educação Física, suscitando um novo olhar de aprendizagem, a começar pela sua oferta.

Inicialmente, estava programada a utilização do aplicativo *Google Meet* para as aulas. Com o deferimento de 400 participantes, avaliando a quantidade de pessoas inscritas, tendo em mente aqueles que não conseguiram se inscrever em tempo hábil, devido o encerramento antecipado das inscrições, propusemos o *Streamyard* como ferramenta para a criação da webconferência, nos encontros síncronos, durante segundas e quartas-feiras, e a

utilização do canal *YouTube* (IFMA campus Buriticupu) para a transmissão, em que o *chat* também se configurou num espaço de interação entre professores e cursistas.

Foram utilizadas plataformas e ambientes virtuais para garantir a interatividade entre professores e cursistas. Utilizamos como plataforma o *Google* e como aplicativos adjuntos: *Google Forms* para inscrição, *Google Meet* para as reuniões de planejamento e avaliação do Curso, *Google Drive* para compartilhamento de materiais e *Google Classroom* para envio das atividades propostas. O *Telegram* foi utilizado com o objetivo de facilitar as informações e avisos aos participantes. Como rede social complementar ao Módulo II “Ginástica em Casa e Circuito de Treinamento” pensando na interação e facilidade de acesso, foi criado um perfil no *Instagram* para postagem de informações e vídeos elaborados pelos cursistas.

Dessa forma, a sistematização do curso e as interações realizadas por meio das plataformas ocorreram de forma satisfatória. Lévy (2005) afirma que as ações pedagógicas, norteadas pelo pensamento sócio-interacionista, vão ao encontro deste alvo de mudanças, interligando as pessoas mediante o diálogo, a troca, a socialização e o compartilhamento dos saberes individuais, entrelaçando-se e formando uma rede de inteligências coletivas. O curso obteve êxito por agregar atividades síncronas e assíncronas, por meio de aulas virtuais, plataformas e ferramentas audiovisuais, textos, e-books, correio eletrônico, cadernos pedagógicos, possibilitando a participação ativa.

Ademais, a interação ocorreu em um ambiente virtual de aprendizagem, este despontou como essencial para que os cursistas pudessem expressar ideias, compartilhar experiências e conhecimentos pessoais, tornando-se sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem. Diante do exposto, Kensi (2002) aponta que não se trata apenas de acesso, mas, principalmente, das capacidades do uso das informações.

## 5 CONCLUSÃO

O coletivo de professores de Educação Física, que organizou o curso mencionado, primou em desenvolver uma ação extensionista específica para prevenção e enfrentamento da COVID-19, pautada na formação e socialização de conhecimentos acerca de uma conjuntura atual, até então, nunca imaginada e vivenciada.

Os sentimentos de dúvidas e percalços diante de tantas (des)informações possibilitaram o envolvimento de todos(a) em um trabalho integrado e colaborativo,

reforçando que cada um(a), com suas expertises, confluíssem para a materialização de uma proposta curricular dinâmica, produtiva, diversificada, construtiva e educativa, para uma formação de qualidade dos participantes no curso. Com base nesse raciocínio, tivemos o desafio também de desenvolver uma proposta inovadora ao possibilitar conhecimentos ao público alvo – estudantes e professores de Educação Física – de diferentes lugares do Brasil.

Toda essa experiência levou-nos a crescer diante de novos desafios, que surgiam a cada momento, durante o desenvolvimento do curso, como: o manuseio de plataforma de estudos e comunicações *online*; a transmissão de conteúdos inovadores e desafiadores na modalidade à distância, permeando assim, um novo diálogo com as ferramentas tecnológicas; a disseminação do conhecimento em EaD; como também o aperfeiçoamento na utilização de novas metodologias.

Por fim, afirmamos que o curso de extensão configurou-se em um espaço profícuo de produção de saberes, em que os docentes organizadores assumiram a responsabilidade de proporcionar aos participantes, estudantes e professores de Educação Física, uma formação humana e cultural para o combate a disseminação da COVID-19, balizando a Educação Física como importante área na promoção e manutenção da saúde.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. A. S. Currículo de formação docente em Educação Física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares. 2018. 393 f. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrn.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BITTENCOURT, R. N. Pandemia, isolamento social e colapso global. Revista Espaço Acadêmico, v. 19, n. 221, p. 168-178, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52827>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRAMANTE, A. C. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 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: 05 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública/ Doença pelo Coronavírus 2019-COE-COVID 19. Boletim Epidemiológico 19 – COE Coronavírus – 22 de junho de 2020. Disponível em:

<http://saude.gov.br/images/pdf/2020/June/25/Boletim-epidemiologico-COVID-19-2.pdf>.

Acesso em: 26 de jun. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 20, 1990.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm). Acesso em: 30 abr. 2020.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, H. S.; OLIVEIRA, B. N.; SAMPAIO, J. J. C. Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar: conceitos e metodologias. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 673-685, set. 2013.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/411>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FILIPPIS, A.; MARCELLINO, N. C. Formação profissional em lazer, nos cursos de Educação Física, no Estado de São Paulo. Movimento, v. 19, n. 3, p. 35, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/37560>. Acesso em: 15 mai. 2020.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSI, V. M. Tecnologia e ensino presencial e a distância. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2005.

MASCARENHAS, F. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. Movimento, v. 11, n. 3, p. 156,157, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2876>. Acesso em: 06 jun. 2020.

OLIVEIRA, E. S.; MORAIS, A. C. L. N. Covid-19: uma pandemia que alerta à população. Interamerican Journal Of Medicine And Health, v. 3, p. 03, 2020. Disponível em:

<https://iajmh.com/iajmh/article/view/80>. Acesso em: 13 mai. 2020.

RAIOL, R. A. Praticar exercícios físicos é fundamental para a saúde física e mental durante a Pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 3, n. 2, p. 2807-2808, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/8463>. Acesso em: 10 mai. 2020.

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

TUBINO, M. J. G. Dimensões Sociais do Esporte. São Paulo: Cortez, 1994.

### CRENCIAIS DO AUTOR

**Primeiro(a) Autor(a):** Raffaelle Andressa dos Santos Araujo

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA - Campus Buriticupu).

**Contato:** [raffaelle.araujo@ifma.edu.br](mailto:raffaelle.araujo@ifma.edu.br)

**Segundo(a) Autor(a):** Antônio Silva Andrade Cunha Filho

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA - Campus Santa Inês).

**Contato:** [antonio.cunha@ifma.edu.br](mailto:antonio.cunha@ifma.edu.br)

**Terceiro(a) Autor(a):** Braulio Nogueira de Oliveira

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA - Campus Presidente Dutra).

**Contato:** [braulio.oliveira@ifma.edu.br](mailto:braulio.oliveira@ifma.edu.br)

**Quarto(a) Autor(a):** Mirelle Cutrim Penha Pestana

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA - Campus Barreirinhas).

**Contato:** [mirelle.penha@ifma.edu.br](mailto:mirelle.penha@ifma.edu.br)

**Quinto(a) Autor(a):** Héilton Mota Ferreira

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA - Campus São Luís - Monte Castelo).

**Contato:** [heltonmota@ifma.edu.br](mailto:heltonmota@ifma.edu.br)

**Sexto(a) Autor(a):** Adriana Karlla Ferreira Moura

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA - Campus Maracanã).

**Contato:** [akllfmoura@ifma.edu.br](mailto:akllfmoura@ifma.edu.br)

**Submetido em:** 27/07/2020

**Aprovado em:** 04/02/2021

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NO CÂMPUS SÃO PAULO DO IFSP EM  
TEMPOS DE PANDEMIABiana Politto  
Daniel Teixeira Maldonado

**Resumo:** O objetivo desse estudo foi apresentar uma experiência político-pedagógica realizada durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir das ações educativas planejadas por um projeto de ensino, em tempos de pandemia. Durante o texto é possível observar as disputas políticas que atravessaram os debates sobre a educação remota em tempos de pandemia no Instituto Federal de São Paulo, a caracterização de um projeto de ensino que possui como essência fundamentar uma pedagogia decolonial nas aulas de Educação Física no Ensino Médio e o relato de uma experiência realizada nas aulas do componente curricular no ano letivo de 2020, onde foram problematizados os marcadores sociais de gênero, raça e classe que atravessam as práticas corporais, a partir da fundamentação teórica da pedagogia decolonial. Entendemos a necessidade de que os professores se tornam intelectuais transformadores nos contextos onde atuam, resistindo ao processo meritocrático, neoliberal, neotecnista e neoconservador que se torna cada vez mais premente na educação pública brasileira. O processo educativo no pós-pandemia precisa permitir o diálogo, debates, reflexões e novas produções sobre os conhecimentos historicamente produzidos por diferentes grupos que fazem parte da sociedade, para que possamos efetivar uma escola democrática, pública e de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Física; Ensino Médio; Pedagogia Decolonial.

PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL AT IFSP CÂMPUS SÃO PAULO IN  
PANDEMIC TIMES

**Abstract:** The objective of this study was to present a political-pedagogical experience carried out during Physical Education classes in High School, based on the educational actions planned on a teaching project, in pandemic times. Throughout the text, it is possible to observe the political disputes that crossed the debates about remote education in pandemic times at the Federal Institute of São Paulo, as well as the characterization of a teaching project that has in its essence a decolonial pedagogy in Physical Education classes in High School and the report of an experience carried out in the classes of this curricular component in the academic year of 2020, in which the social markers of gender, race and class that cross body practices were problematized, based on the theoretical foundation of decolonial pedagogy. We understand the need for teachers to become transforming intellectuals in the contexts in which they work, resisting the meritocratic, neoliberal, neotechnical and neoconservative processes that become increasingly more pressing in Brazilian public education. The post-pandemic educational process needs to allow dialogue, debates, reflections and new productions on the knowledge historically produced by different groups that are part of the society, so that we can have a democratic, public and quality school.

**Keywords:** Physical Education; High School; Decolonial Pedagogy.

## **1 INTRODUÇÃO**

A produção acadêmica sobre a Educação Física Escolar no Brasil fortaleceu a finalidade do componente para a formação crítica dos estudantes da Educação Básica. Principalmente na última década, os professores e as professoras realizaram um processo de interpretação, negociação e tradução das teorias curriculares progressistas formuladas nesse período, fomentando uma ação 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).

Ao mesmo tempo que os docentes de Educação Física produziam essas ricas experiências com os estudantes, as políticas públicas educativas neoliberais tomaram conta do sistema educacional brasileiro, promulgando leis que tornaram superficial e flexível a formação dos jovens nesse nível de escolarização e que estimulam o discurso da privatização da escola pública (FREITAS, 2018). Além disso, um discurso neoconservador e retrógrado ganhou força em movimentos da sociedade cível, criando uma guerra cultural contra os docentes que procuravam estabelecer um processo educativo crítico e emancipador para os discentes do Ensino Médio (CÁSSIO, 2019).

Essa realidade pode ser visualizada pelo avanço do movimento “Escola sem Partido”, pela publicação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e pela valorização da formação técnica da juventude brasileira, com a intencionalidade que esses estudantes façam parte de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e sem direitos (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Os estudantes e os professores dos Institutos Federais têm realizado um processo de resistência contra esses ataques constantes ao ensino público, gratuito e transformador. Principalmente nos últimos anos, foi possível observar amplas manifestações com participação efetiva da comunidade escolar que faz parte da rede federal, organizadas para defender o projeto de superação ou minimização da dualidade estrutural da educação que separa a formação profissional e técnica da educação básica e, em consequência, no plano epistemológico, a separação das dimensões gerais e específicas, técnicas, políticas e culturais da formação humana. (FRIGOTTO, 2018). Essa resistência também ganha força entre os educadores e as educadoras de Educação Física dessa instituição, mormente quando eles e elas organizam



práticas político-pedagógicas que politizam e conscientizam os discentes sobre os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos das práticas corporais.

Especificamente no Instituto Federal de São Paulo, em todos os anos letivos, os docentes podem submeter projetos de ensino que se relacionem com a função social do seu componente curricular, com a perspectiva de possibilitar que os estudantes do Ensino Superior dialoguem com os jovens do Ensino Médio, fomentando debates e reflexões sobre os conhecimentos que estão circulando nas aulas de Educação Física e das outras disciplinas da Educação Básica. Essa ação educativa entre os professores do IFSP e os discentes do nível superior é de extrema relevância para a formação desses futuros educadores e dos jovens da Educação Básica, efetivando o processo de resistência para a manutenção de uma educação crítica e emancipadora dos Institutos Federais.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi apresentar uma experiência político-pedagógica realizada durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir das ações educativas planejadas por um projeto de ensino, em tempos de pandemia e educação remota.

## **2 PROJETO DE ENSINO PRÁTICAS CORPORAIS E MARCADORES SOCIAIS: TEMATIZANDO AS DANÇAS, LUTAS, ESPORTES, GINÁSTICAS, JOGOS E BRINCADEIRAS NO IFSP**

Este projeto de ensino é realizado no câmpus São Paulo do IFSP desde 2018. No início do ano letivo, realizamos entrevistas com os estudantes do Ensino Superior da instituição para selecionar um bolsista que acompanhará o nosso trabalho nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Esse discente recebe uma remuneração mensal e dialoga com os docentes para aprimorar a sua formação acadêmica.

Dessa forma, no ano letivo de 2020, planejamos, como objetivo para o projeto, pesquisar e analisar as práticas corporais de diferentes culturas espalhadas pelo território do IFSP. Após selecionar uma estudante do curso de Licenciatura em Matemática, começamos a fazer pesquisas sobre essa temática com a intencionalidade de organizar atividades de ensino para que os jovens do Ensino Médio refletissem e analisassem, durante as aulas do referido componente curricular, os aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais, biológicos e fisiológicos das práticas corporais que são oferecidas no entorno da escola, além de ter a possibilidade de vivenciar os seus gestos.

Para fundamentar teoricamente as nossas ações didáticas, decidimos conjuntamente que estudaríamos a pedagogia decolonial, pois ainda hoje existe uma relação fortíssima entre colonialidade e educação. Nesse contexto, os conhecimentos valorizados, mesmo que não oficialmente em todas as áreas, são aqueles produzidos no continente europeu ou nos Estados Unidos. É justamente nesse cenário que nasce a pedagogia decolonial, ou seja, o interesse dos professores e das professoras em organizar práticas político-pedagógicas inspiradas pela produção de conhecimento dos autores e das autoras do sul global (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010), buscando uma educação intercultural, feminista e antirracista.

Para o ano de 2020, iniciamos o projeto realizando leituras sobre a pedagogia decolonial, com a referência de Oliveira e Candau (2010) e a questão de gênero, raça e poder, com o artigo produzido por Gomes (2019). Refletimos, a partir desses estudos, sobre a descolonização do currículo, os direitos humanos e os marcadores sociais identitários que influenciam a sociedade contemporânea.

Na compreensão de Tavares e Gomes (2018), para possibilitar a organização de outro sistema de ensino e, por consequência, a criação de uma sociedade que respeita as identidades e valoriza as diferenças, as experiências educativas devem buscar as memórias coletivas e as histórias locais, aproveitando-se das fissuras encontradas nos espaços educativos, desvelando todas as suas contradições e possibilitando aos discentes a formação de um pensamento crítico, analisando o mundo a partir de diferentes formas de construção do conhecimento.

Partindo de estudos em torno da construção de uma pedagogia decolonial nas aulas de Educação Física, passamos a planejar atividades de ensino distintas daquelas que são hegemônicas nas aulas do componente curricular, que são fortemente marcadas pelos traços da modernidade ocidental, estimulando apenas a prática esportiva ou a melhoria da aptidão física dos estudantes. Chegamos à conclusão de que precisaríamos pensar em situações didáticas que possibilitassem aos jovens um amplo processo de reflexão sobre as diferenças étnicas, de gênero e de identidade dos praticantes que vivenciam diferentes esportes, lutas, ginásticas, danças, jogos e brincadeiras de diversificadas culturas. Foi exatamente nesse momento que a pandemia do coronavírus atingiu fortemente o Brasil e as aulas foram interrompidas em todos os câmpus do Instituto Federal.

### **3 A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E O DEBATE ACADÊMICO NO IFSP**

Em 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso de COVID-19 no Brasil, mais especificamente na cidade de São Paulo. Apenas 21 dias depois, em 16 de março do mesmo ano, o campus São Paulo do IFSP, que está localizado numa região central da cidade, iniciava a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas devido ao avanço da pandemia. Dias depois, quando o vírus já causara a morte de 30 pessoas, em 24 de março, o Estado entrou em período de quarentena, em que apenas os serviços considerados essenciais poderiam funcionar, ocasionando então a suspensão de aulas em todas as redes de ensino.

A partir daí, estudantes, professores e servidores passaram a ficar em suas casas, cumprindo o isolamento social. Muitos tiveram que se adaptar, pois mantiveram seus trabalhos de forma remota, ou seja, totalmente online e em condições muito adversas das habituais.

À medida que os casos de morte e de infecção por COVID-19 no Brasil aumentavam exponencialmente, as semanas de suspensão e de isolamento social foram se estendendo. Diante disso, os diretores dos câmpus, motivados por questionamentos vindos de alguns professores e estudantes, que ficaram ansiosos e preocupados com o resultado que a falta de aulas presenciais poderia acarretar na sua formação, iniciaram uma intensa cobrança, a exemplo de universidades privadas, além de outras universidades federais e também com base na liberação proposta pelo MEC, com relação ao calendário escolar e à possibilidade de elaborar o planejamento e a execução de aulas remotas durante a pandemia.

Diante disso, houve a primeira tentativa por parte dos setores administrativos do IFSP, como as direções dos câmpus e a Reitoria, de autorizar a aplicação do ensino a distância. Porém, a proposta inicial foi rejeitada pelos professores e professoras do Instituto, além de ser rechaçada por grande parte dos estudantes, com papel evidente do Movimento Estudantil que elaborou suas críticas e organizou, por exemplo, abaixo-assinado online, reuniões com os diretores, entre outros. Em suma, foram feitas inicialmente significativas manifestações contrárias à utilização do recurso remoto durante o período da pandemia, por motivos diversos, que perpassam tanto questões pedagógicas gerais, como a qualidade do ensino e a capacitação dos professores, quanto à falta de estrutura e ao acesso por parte significativa da comunidade estudantil e docente do IFSP, além, é claro, de questões relacionadas à saúde física e mental que poderiam estar comprometidas nesse período ímpar do século XXI de pandemia do novo coronavírus.

Sendo assim, a primeira tentativa de instauração de aulas remotas durante a pandemia fracassou. No entanto, enquanto havia resistência por parte dos estudantes e dos servidores do IFSP, o descaso pela educação pública por parte do governo federal começou a se tornar cada vez mais evidente. A crise, justificada pela COVID-19, na verdade já existia na saúde e na educação, mas o menosprezo do até então ministro da Educação, dos ministros da Saúde (já que tivemos duas demissões durante esse período e hoje estamos com um ministro interino que na verdade é do setor militar) e do próprio presidente da república causou um aprofundamento ainda mais grave dos problemas que assolam o nosso país. Nesse contexto, o cenário nacional se transformou diariamente na negligência com o pagamento do auxílio emergencial para o povo pobre, saúde entrando em colapso pela falta de leitos no SUS, aumento expressivo no número de mortes causado pela falta de políticas públicas efetivas, pela subnotificação de casos e também pela incoerente flexibilização do isolamento social.

Por fim, o resultado da ausência de propostas efetivas no combate ao coronavírus, além da incompetência do ministro da Educação, que não projetou soluções viáveis que respeitassem a qualidade e a popularização do ensino, geraram, por parte das universidades e institutos federais, o dilema com relação às ações realizadas e ao calendário acadêmico. Apesar de numerosas ações serem desenvolvidas, durante os já passados três meses de pandemia, pela ciência, tecnologia, ensino, pesquisa e extensão dos institutos federais, como produção e doação de máscaras, protetores faciais, álcool em gel, cestas básicas, conserto e produção de respiradores, enfim, aquilo que a sociedade mais necessita, o debate a respeito do retorno às aulas regulares de forma remota não se esgotou. Visto que a pandemia não seria controlada num período curto possível de ser estipulado, salvo a possibilidade ainda distante da produção de uma vacina, o IFSP, sem muito se preocupar de fato com as questões sociais mais relevantes durante esse período de exceção em que vivemos, simplesmente concentrou seus esforços na discussão sobre o retorno às aulas.

Apesar das tentativas reacionárias fortemente falseadas de mídias que retrataram em reportagens um IFSP “paralisado” durante a pandemia, “incompetente” com relação à aprovação acelerada de aulas remotas para os estudantes, como se esse fosse o único papel de uma escola, e também, além das centenas de ações promovidas no combate ao COVID-19, os projetos de pesquisa, ensino e extensão mantiveram suas atividades e não simplesmente deixaram de existir.

Nessa conjuntura, a gestão escolar, os docentes e os estudantes decidiram organizar atividades optativas para que todos e todas mantivessem o vínculo com as atividades acadêmicas. Especificamente com uma das turmas da escola, os roteiros optativos da disciplina de Educação Física foram organizados a partir do planejamento de um dos projetos de ensino do IFSP.

#### **4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: AÇÕES PLANEJADAS A PARTIR DE UM PROJETO DE ENSINO**

Durante todo o tempo da pandemia, o câmpus São Paulo organizou um calendário para que os docentes de todos os componentes curriculares criassem atividades remotas optativas para os estudantes, com a intencionalidade de manutenção do vínculo acadêmico e do acolhimento dos jovens. O relato de experiência que será apresentado nesse texto foi realizado nesse contexto. A experiência político-pedagógica foi produzida com todos os estudantes que realizaram o 1º ano do curso de Eletrônica integrado ao Ensino Médio entre os meses de abril, maio e junho de 2020, pois todos os discentes participaram da proposta, mesmo com seu caráter não obrigatório. Todas as atividades de ensino aqui relatadas foram planejadas e efetivadas pelos integrantes do projeto de ensino descrito anteriormente.

Sendo assim, de início, foi feito um mapeamento regional das diferentes práticas corporais que existem próximo ao câmpus São Paulo do IFSP ainda antes da pandemia. Professor de Educação Física e estudante do curso de Matemática (bolsista do projeto de ensino) realizaram uma pesquisa no google maps e identificaram os espaços públicos e privados que ofereciam danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras para a população, sendo eles Associação Portuguesa de Desportos (futebol feminino), Estádio Municipal de Beisebol “Mie Nishi, Centro de Esportes Radicais (skate e parkour) e o Ginásio de Sumô do Bom Retiro. Após essa investigação, foram realizadas visitas em todos esses lugares para conhecê-los e averiguar a possibilidade de realizar uma oficina com os jovens do Ensino Médio para que eles e elas ampliassem a sua leitura de mundo sobre as manifestações da cultura corporal.

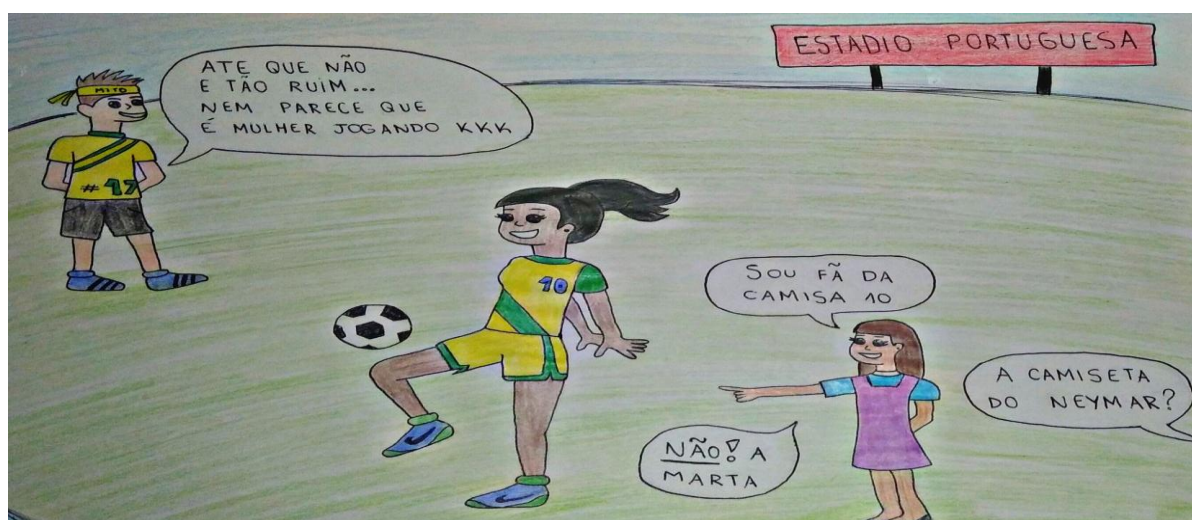
A partir desse mapeamento e do estudo dessas práticas corporais, foi desenvolvida a primeira atividade das aulas de Educação Física de forma remota. Como não poderíamos mais visitar esses espaços, pesquisamos estudos científicos e diferentes sites que apresentavam

conhecimentos relacionados com essas manifestações da cultura corporal, como pode ser observado no quadro 1.

**Quadro 1** – Referências utilizadas para problematizar os conhecimentos historicamente produzidos sobre as práticas corporais oferecidas no bairro da escola.

<p><b>SKATE</b></p>	<p>BRANDÃO, Leonardo. Entre a marginalização e a esportivização: elementos para uma história da juventude skatista no Brasil. <b>Record</b>: revista da história do esporte. v. 1, n. 2, p. 1-24, 2008.</p> <p><b>Notícias ESPN sobre o Skate</b>. Link de acesso: <a href="http://www.espn.com.br/tag/skate">http://www.espn.com.br/tag/skate</a></p> <p><b>SKATAHOLIC BLOG</b>. Link de acesso: <a href="https://www.skataholic.com.br/">https://www.skataholic.com.br/</a></p> <p><b>SKATETAKE</b>. Link de acesso: <a href="https://www.skatetake.com/">https://www.skatetake.com/</a></p> <p><b>Notícias Globo Esporte</b>. Link de acesso: <a href="https://globoesporte.globo.com/skate/">https://globoesporte.globo.com/skate/</a></p>
<p><b>PARKOUR</b></p>	<p>PEREIRA, Dimitri Wuo; HONORATO, Tony; AURICCHIO, José Ricardo. Parkour: do princípio filosófico ao fim competitivo. <b>Licere</b>. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 134-152, 2020.</p> <p><b>Le Parkour: os melhores do mundo</b>. Link de acesso: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ztowXCxgP7Q">https://www.youtube.com/watch?v=ztowXCxgP7Q</a></p>
<p><b>BEISEBOL</b></p>	<p>RUBIO, Katia. Tradição, família e prática esportiva: a cultura japonesa e o beisebol no Brasil. <b>Movimento</b>. Porto Alegre. Ano VI, n. 12, p. 37-44, 2000/1.</p> <p><b>Notícias ESPN sobre o Beisebol</b>. Link de acesso: <a href="https://www.espn.com.br/beisebol/">https://www.espn.com.br/beisebol/</a></p> <p><b>Notícias Globo Esporte</b>: Link de acesso: <a href="https://globoesporte.globo.com/beisebol-e-softbol/">https://globoesporte.globo.com/beisebol-e-softbol/</a></p> <p><b>Blog do Beisebol</b>. Link de acesso: <a href="http://www.blogdobeisebol.com/sobre-o-blog-do-beisebol/">http://www.blogdobeisebol.com/sobre-o-blog-do-beisebol/</a></p>
<p><b>SUMÔ</b></p>	<p>MORCAZEL, Rafael Carvalho da Silva. Relatos sobre o sumô ontem e hoje no Brasil e no mundo. <b>Kinesis</b>. V. 34, n. 2, p. 104-116, 2016.</p> <p><b>Reportagem da Folha de São Paulo</b>. Link de acesso a reportagem: <a href="https://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2015/07/1657113-bom-retiro-abriga-unico-ginasio-exclusivo-de-sumo-fora-do-japao.shtml">https://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2015/07/1657113-bom-retiro-abriga-unico-ginasio-exclusivo-de-sumo-fora-do-japao.shtml</a></p> <p><b>Artigo do Jornal Nippo Brasil</b>. Link de acesso: <a href="https://www.nippo.com.br/budo/n059.php">https://www.nippo.com.br/budo/n059.php</a></p>
<p><b>FUTEBOL</b></p>	<p>SOUZA, Maria Thereza Oliveira; CAPRARO, André Mendes; MORAES E SILVA, Marcelo. Habilidosas e bonitas: as considerações de duas atletas de futebol sobre a formação da suas identidades. <b>Movimento</b>. Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 883-894, 2017.</p> <p>ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; SOARES, Antonio Jorge. O que o Brasil não esquece nem a tiro é o frango de Barbosa: questões sobre o racismo no futebol brasileiro. <b>Movimento</b>. Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 13-31, 2009.</p> <p><b>Observatório da discriminação racial no futebol</b>. Link de acesso: <a href="https://observatorioracialfutebol.com.br/observatorio/">https://observatorioracialfutebol.com.br/observatorio/</a></p> <p><b>DIBRADORAS</b>. Link de acesso: <a href="https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br/">https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br/</a></p> <p><b>CEME - Centro de Memória do Esporte</b>. Link de acesso: <a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/40502/discover?query=&amp;select_ano_inicio_0=&amp;select_mes_inicio_0=&amp;select_dia_inicio_0=&amp;select_ano_fim_0=&amp;select_mes_fim_0=&amp;select_dia_fim_0=&amp;filtertype=acervo&amp;filter_relational_operator&gt;equals&amp;filter=Futebol%20Feminino">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/40502/discover?query=&amp;select_ano_inicio_0=&amp;select_mes_inicio_0=&amp;select_dia_inicio_0=&amp;select_ano_fim_0=&amp;select_mes_fim_0=&amp;select_dia_fim_0=&amp;filtertype=acervo&amp;filter_relational_operator&gt;equals&amp;filter=Futebol%20Feminino</a></p>

As figuras do mapeamento e todas essas referências foram enviadas para os estudantes em forma de roteiro optativo de estudos. Nesse momento, solicitamos que os jovens escolhessem uma dessas práticas corporais e realizassem as leituras para que produzissem uma charge sobre aquilo que compreenderam desses temas. Para a nossa surpresa, quase a totalidade dos alunos e das alunas realizaram a atividade proposta, apresentando uma nova leitura de mundo sobre as manifestações da cultura corporal que foram escolhidas. Mostraremos três trabalhos desenvolvidos pelos jovens para que possamos exemplificar a produção dos discentes.



**Figura 1 – Futebol feminino**

Fonte: Estudantes do Ensino Médio do IFSP



**Figura 2 – Sumo**

Fonte: Estudantes do Ensino Médio do IFSP

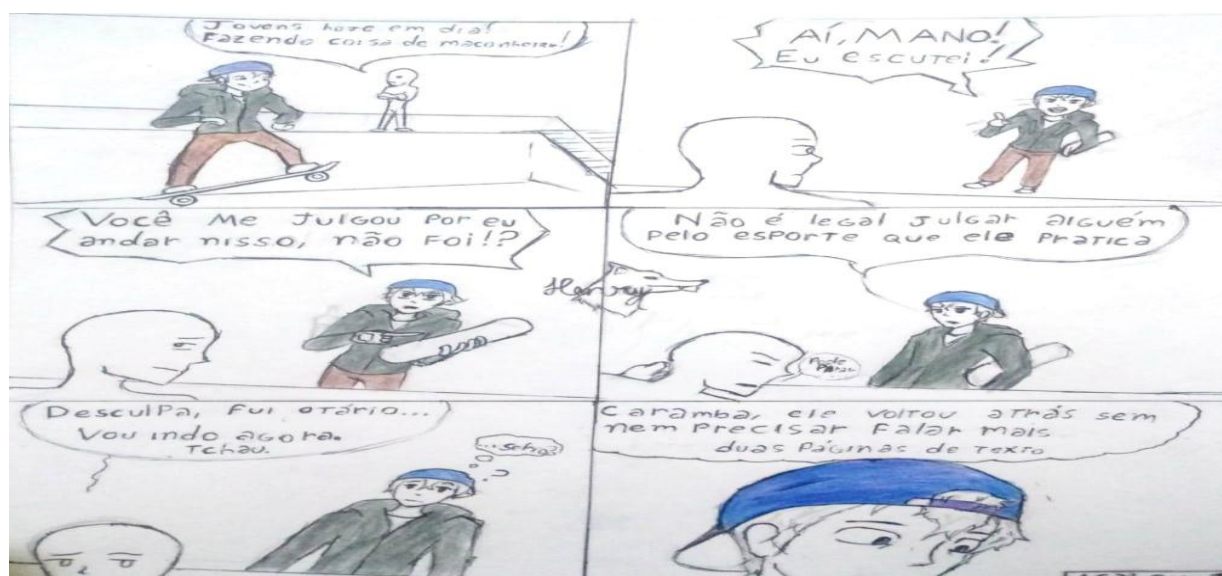


Figura 3 – Skate

Fonte: Estudantes do Ensino Médio do IFSP

Após recebermos as charges, fizemos a análise do material e respondemos a todos os estudantes, parabenizando-os pelas atividades realizadas e fazendo algumas colocações sobre os conhecimentos que foram desenvolvidos. Nesse diálogo realizado por e-mail e *whats*, refletimos com os jovens sobre o preconceito existente no desenvolvimento de muitas práticas corporais. Uma parcela da sociedade ainda defende que as mulheres não podem jogar futebol ou fazer sumô, por conta das características dessas manifestações da cultura corporal. Outro discurso conservador que ainda circula em alguns contextos é que os skatistas são “vagabundos” ou “drogados”, principalmente por conta do processo histórico dessa prática corporal. Ainda é importante ressaltar que não realizamos encontros síncronos com os discentes durante essa experiência educativa, mas planejamos retomar essas reflexões assim que existir essa chance (seja de forma presencial ou por videoconferência).

Após esses debates, começamos a planejar o próximo roteiro de atividades optativas que seria enviado para os alunos em três semanas. Decidimos pesquisar músicas, poemas e poesias que versavam sobre o corpo ou as práticas corporais, para continuar a nossa problematização com os jovens.

Dessa forma, a segunda atividade foi feita tanto individualmente quanto em pequenos grupos, partindo de outras referências que não eram especificamente científicas, mas sim culturais. As músicas e os poemas foram selecionados por estarem repletos de reflexões acerca do corpo, dos estereótipos e padrões de beleza, da popularização ou



marginalização de uma prática esportiva, de brincadeiras da infância, de problemas sociais, entre outros. As produções utilizadas podem ser observadas no quadro 2.

**Quadro 2** – Músicas, poemas e poesias que versam sobre o corpo ou as práticas corporais utilizadas no roteiro optativo de estudos nas aulas de Educação Física.

<p><b>Poemas e Poesias</b></p> <p>Cecília Meireles: Jogo de bola                  Carlos Drummond de Andrade: Eu, Etiqueta                  Carlos Drummond de Andrade: Futebol                  Carlos Drummond de Andrade: A dança e a alma                  Manuel de Barros: Eu não vou perturbar a paz                  Nara Minervino: Soltando pipas</p> <p><b>Músicas</b></p> <p>Hino da LIBBRA: Mv Bill                  O futebol: Chico Buarque                  Skate no pé: Black Alien                  Charlie Brown: Somos extremes no esporte e na música                  Negra sim! Audácia: Preta Rara                  Elevação mental: Triz                  Bia Ferreira: Miss Beleza Universal                  Que tempo bom: Thaide e Dj Hum                  Tempo de criança: MC da RDC                  Sapato 36: Raul Seixas                  Comida: Titãs</p>
--

Sendo assim, após receber esse material, cada grupo de estudantes realizou reflexões sobre as práticas corporais ou o corpo que envolviam as músicas, poemas e poesias. Entretanto, dessa vez, os jovens criaram novos poemas ou poesias com esses temas, fizeram charges sobre a produção escolhida ou em formato audiovisual, cantaram uma das músicas e realizaram reflexões sobre a relação entre o corpo, as manifestações da cultura corporal e a produção artística que a humanidade produziu ao longo do tempo. Nos quadros 3 e 4 será possível analisar dois poemas produzidos pelos discentes durante essa atividade.

**Quadro 3** – Poema produzido por um estudante do Ensino Médio durante as aulas de Educação Física.

<p><b><u>Corpo...</u></b>                  Corpo é belo                  Corpo é perfeito                  Corpo nos traz um elo                  Corpo que tornamos afeito</p>
---

Corpo que nasce conosco  
Corpo que morre conosco  
Corpo que aguenta remorsos  
Corpo que vive em versos

Corpo que nos sustenta  
Corpo que detalhes ostenta  
Corpo que por muitos são rejeitados  
Corpo que infelizmente ainda é rotulado

Mas uma coisa é certa  
Corpo nos deixa boquiaberta

**Quadro 4** – Poema produzido por um grupo de estudantes do Ensino Médio durante as aulas de Educação Física.

**Com todo o Respeito, Chega de Preconceito!**

Se homem dança balé,  
De viado chamado é.  
Se mulher bola joga  
A mandam fazer ioga.  
Que sociedade é essa?  
Parece que só regressa.

Futebol tem gênero?  
Eu acho que não  
Mas nem todos têm a mesma opinião.  
Numa sociedade tão machista,  
Mandam a mulher pro fogão  
E os negros pra prisão.

Mais de 200 anos após a escravatura  
Negro ainda não tem o merecido respeito  
Chega de preconceito!  
Como que a gente ainda atura?  
Aqui todos têm lugar,  
Nada de excluir, muito menos de julgar!

E quanto aos que têm deficiência?  
Olha só que competência!  
Muda essa tua consciência.  
Abre logo a cabeça,  
De uma vez por todas,  
AMADUREÇA!

Independente de opção sexual,

Raça ou classe social.  
Todos podem jogar o que quiser,  
Então juntos vamos dizer:  
Nada de preconceito,  
100% de respeito.

Depois que recebemos as atividades dos jovens, começamos a responder a todas as mensagens com diferentes problematizações relacionadas às práticas corporais ou ao corpo. Percebemos que as atividades planejadas alcançaram o seu objetivo inicial, que era propiciar a ampliação do pensamento crítico dos estudantes sobre os marcadores sociais de gênero, raça, classe e geração que atravessam as manifestações da cultura corporal.

Especificamente nesse roteiro optativo, observamos que os estudantes tinham um repertório grande de músicas e poesias que versavam sobre as práticas corporais ou o corpo, pois muitos deles enviavam outras letras dessas manifestações culturais para o grupo de *whats*. Nesse contexto, ressaltamos a importância de reconhecer e problematizar os diferentes aspectos sociais das danças, lutas, jogos, brincadeiras, ginásticas e esportes, fomentando que os jovens do Ensino Médio apresentem as suas experiências nas aulas, pois assim os projetos educativos desenvolvidos na Educação Física Escolar se tornam mais significativos para os estudantes.

Para fomentar futuros debates sobre a organização de aulas remotas no Ensino Médio brasileiro, salientamos que todos os roteiros optativos foram enviados para os estudantes pelo e-mail e por um grupo de *WhatsApp* criado especificamente para a turma, contendo todas as informações das atividades propostas, os materiais utilizados para as reflexões e o tempo que os jovens tinham para enviar os trabalhos solicitados. Dúvidas eram constantemente respondidas pelo *whats* quando surgiam.

Apenas dois alunos não realizaram nenhuma atividade proposta por conta das dificuldades com a internet e o computador. Felizmente, com o passar do tempo, o câmpus São Paulo criou o auxílio conectividade, possibilitando aos estudantes a compra de pacotes de dados e *notebooks*. Nesse momento, todos e todas conseguiram entregar as tarefas relatadas nessa experiência.

A maior dificuldade que tivemos durante esse processo educativo foi se manter integralmente disponível para responder às dúvidas dos estudantes pelos grupos de *whats*. As aulas remotas realizadas de forma dialógica, onde os conhecimentos construídos e debatidos

fazem sentido e significado para os jovens, precisam ser efetivadas com muito mais dedicação de todos os envolvidos na experiência educativa.

## **5 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: ELEMENTOS PARA PENSAR EM UMA POSSÍVEL PEDAGOGIA DECOLONIAL**

Após o processo educativo, passamos a refletir se as atividades de ensino planejadas dialogavam com a fundamentação teórica da pedagogia decolonial, principalmente porque foram discutidos diferentes conhecimentos sobre lutas, esportes, ginásticas e danças de culturas que não são valorizadas no mundo ocidental. Além disso, foram utilizados materiais didáticos fundamentados pelo conhecimento científico e saberes dos participantes dessas práticas corporais e organizados debates que problematizaram sobre os preconceitos contra as mulheres, pessoas negras e com diferentes estereótipos corporais que decidem vivenciar os gestos de diversificadas manifestações da cultura corporal.

Esse debate possibilitou a organização de princípios ético-crítico-políticos (MALDONADO; NOGUEIRA, 2020) que fundamentaram as ações didático-pedagógicas organizadas no projeto educativo aqui narrado:

- 1 – Mapear as práticas corporais oferecidas no entorno da escola foi importante para que as atividades propostas tivessem maior sentido e significado para os jovens do Ensino Médio;
- 2 – Problematizar os marcadores sociais de classe, raça, gênero e geração que se relacionam com as manifestações da cultura corporal podem ampliar o pensamento crítico dos estudantes sobre esses temas;
- 3 – Tematizar lutas e esportes com grande influência em culturas diferentes é de extrema relevância para colocar em evidência conhecimentos que não circulam no mundo ocidental com muita naturalidade, descolonizando o currículo da Educação Física;
- 4 – Utilizar conhecimentos científicos, obras artísticas e produção discursiva dos praticantes das manifestações da cultura corporal possibilita uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2018) nas aulas de Educação Física. Esse contato com informações diversificadas politiza os jovens e amplia a sua leitura de mundo sobre os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos das práticas corporais;
- 5 – Possibilitar aos discentes a produção de conhecimentos nas atividades avaliativas das aulas de Educação Física pode aumentar o engajamento dos jovens no processo educativo.

Os sistemas de ensino e o espaço acadêmico sempre privilegiaram a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade, promovendo o fascismo epistêmico. A partir desse pensamento, consideramos que é preciso construir um projeto de emancipação epistêmica, em que diferentes formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia como nos movimentos sociais, sejam valorizadas, principalmente aquelas produzidas por grupos que fazem resistência ao sistema econômico neoliberal e excludente que avança na sociedade contemporânea (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pandemia do coronavírus, os professores e as professoras de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo iniciaram um intenso debate sobre a forma que as aulas do componente curricular poderiam ser realizadas de forma remota. Embora consideremos essas reflexões importantes, entendemos que o avanço teórico e pedagógico da área nos últimos 20 anos, principalmente com a efetivação de propostas curriculares fundamentadas nas teorias críticas e pós-críticas do currículo (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009; KUNZ, 2006; NEIRA, 2018), poderia subsidiar uma prática político-pedagógica que possibilitasse a formação do pensamento crítico dos estudantes sobre os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos que atravessam as práticas corporais, sendo essa a base epistemológica que fundamentou as nossas ações didáticas no projeto educativo descrito neste artigo.

A nossa maior preocupação, em todo esse processo, foi com a saúde dos estudantes, a precarização cada vez maior das relações de trabalho, o aumento da desigualdade social e o entendimento, de uma parcela considerável dos professores e professoras, de que educar se restringe a transferir conhecimentos para os estudantes, efetivando um processo de educação bancária (FREIRE, 2014).

Na tentativa de efetivar um ensino dialógico, crítico e emancipador, temos organizado nos últimos três anos o projeto de ensino “Práticas corporais e marcadores sociais: tematizando as danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras no IFSP”. Dada a relevância dessa ação pedagógica, enfatizamos que, em todos os anos, o bolsista selecionado

organiza, em conjunto com o professor de Educação Física, experiências educativas que ampliam a leitura de mundo dos estudantes sobre as manifestações da cultura corporal. O caminho trilhado esse ano foi estudar os preceitos da pedagogia decolonial e pensar em uma prática político-pedagógica do componente curricular no Ensino médio que se inspirasse nessa produção acadêmica. Por conta dos cortes de verba para os Institutos Federais no ano de 2021, não sabemos se o projeto terá continuidade no próximo período letivo.

Apresentamos esse relato de experiência para disputar um outro projeto de educação, onde a formação humana dos discentes seja colocada em destaque e os professores se tornem intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) nos contextos onde atuam, resistindo ao processo meritocrático, neoliberal, neotecnista e neoconservador que se torna cada vez mais premente na educação pública brasileira. Nesse contexto, problematizar os marcadores sociais de raça, classe e gênero que atravessam as práticas corporais, a partir de um ensino dialógico, mesmo em tempos de pandemia e de ensino remoto, foi a questão suleadora desse texto. Acreditamos em um projeto de sociedade onde o processo educativo possibilita aos jovens a reflexão sobre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, valorizando as diferentes culturas e reconhecendo as identidades dos sujeitos. Foi esse objetivo mais amplo que buscamos o tempo todo nas atividades de ensino apresentadas nessa experiência.

Finalizamos essas reflexões mencionando que educadores e educadoras progressistas precisam lutar por uma educação no pós-pandemia que permita diálogo, debates, reflexões e novas produções sobre os conhecimentos historicamente produzidos por diferentes grupos que fazem parte da sociedade, para que possamos efetivar uma escola democrática, pública, de qualidade e que transforme a realidade de todos e todas.

## **REFERÊNCIAS**

CÁSSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação. *In*: CÁSSIO, Fernando. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 15-21.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* Metodologia do Ensino da Educação Física. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1997.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 7ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos! Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação Física no Ensino Médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos. *Caderno de Educação Física e Esporte*. v. 18, n. 1, p. 1-6, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação intercultural e antirracista no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Libertando-se das amarras: relações sobre gênero, raça e poder. *Currículo sem Fronteiras*. v. 19, n. 2, p. 609-627, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Construindo as Epistemologias do Sul: antologia essencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*. São Paulo, n. 29, p. 47-68, 2018.

**CRENCIAIS DOS AUTORES**

**Primeiro(a) Autor(a):** Biana Politto

**Instituição:** Instituto Federal de São Paulo.

**Contato:** [biana.politto@gmail.com](mailto:biana.politto@gmail.com)

**Segundo(a) Autor(a):** Daniel Teixeira Maldonado

**Instituição:** Instituto Federal de São Paulo.

**Contato:** [danielmaldonado@yahoo.com.br](mailto:danielmaldonado@yahoo.com.br)

**Recebido em:** 06/07/2020

**Aprovado em:** 28/01/2021



## RELATO DE EXPERIÊNCIA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM ESPORTE ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NO EXTREMO SUL DO BRASIL

Gabriel Barros da Cunha  
Gicele de Oliveira Karini da Cunha  
Thiago Terra Borges

**Resumo:** Nas últimas décadas, houve um crescimento notável na oferta de cursos em nível *Lato Sensu* na área de Educação Física e Esporte. No entanto, ainda são escassos os espaços de formação docente que têm se dedicado a problematizar e a refletir sobre os dilemas do ensino do esporte no contexto escolar, conteúdo sempre muito presente nas aulas de educação física. Além disso, muitos cursos de qualificação apresentam um currículo inchado, desarticulado dos objetivos do professor e desconexo com a realidade escolar. Dessa forma, um grupo de professores de Educação Física do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), cientes da necessidade de implementação de programas de qualificação profissional fundamentados na relação entre o conhecimento científico, filosófico e empírico, ofertou à comunidade de Pelotas e região, um curso presencial de Especialização em Esporte Escolar. A escolha do tema para o curso justifica-se tanto por seu caráter inédito na região, quanto por sua irrefutável aplicabilidade ao cotidiano do professor de Educação Física. Posto isto, com o objetivo de apresentar à comunidade acadêmica a proposta e as concepções do curso de Especialização em Esporte Escolar implementado pelo IFSul no ano de 2019, o presente artigo divide-se em cinco partes: 1) Introdução; 2) Ensinando o esporte na escola; 3) O curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Esporte Escolar no IFSul; 4) Percepção do corpo discente e 5) Considerações finais.

**Palavras-chave:** Qualificação docente. Esporte. Educação Física. Escola.

## LATO SENSU POSTGRADUATE IN SCHOOL SPORTS: EXPERIENCES FROM SOUTHERN BRAZIL

**Abstract:** There has been a remarkable growth in the offer of *Lato Sensu* Postgraduate programs in Physical Education and Sports. However, few are the spaces for teacher training which is dedicated to problematizing and reflecting the dilemmas of teaching sports in the school context. In addition, many Postgraduate programs have a dense curriculum, which may be disconnected from the teacher's goals and as well as school reality. Thus, a group of Physical Education teachers from the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFSul), aware of the need to implement professional qualification programs based on the relationship between scientific, philosophical and empirical knowledge, offered to the community of Pelotas and region, a face-to-face Qualification Course in School Sports. The choice of the theme for the course is justified, both for its unprecedented character in the region, and for its undisputable applicability to the daily routine of the Physical Education teacher. With the aim of presenting the academic community with the proposal and concepts of the Specialization Course in School Sports implemented by IFSul in 2019, this article is divided into five parts: 1) Introduction; 2) Teaching sport at school; 3) The *Lato Sensu* Postgraduate in School Sports at IFSul; 4) Perception of the students and; 5) Final considerations.

**Keywords:** Teacher qualification. Sport. Physical Education. School.

## 1 INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem acontecem em um amplo, variado e complexo contexto social, não sendo uma exclusividade das instituições formais de ensino (BRANDÃO, 2009; MATIAS, 2009). Estudos realizados sobre formação e qualificação profissional na educação física e no esporte (JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; BLOOM, *et al.*, 1998; ABRAHAM; COLLINS; MARTINDALE, 2006; ERICKSON *et al.*, 2008) demonstram que as experiências de formação informais e não formais<sup>1</sup> contribuem significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais. No entanto, o sistema formal de educação ainda representa um espaço importante de formação e qualificação docente, sendo reconhecido pela sociedade como um dos alicerces na construção do saber.

Nesse contexto, apesar da formação continuada não ser a única via de acesso para a qualificação docente, ela proporciona, de forma sistematizada, tanto uma reflexão da prática a partir da teoria, como a rediscussão da teoria calcada nas práticas pedagógicas. Ademais, tendo em conta a complexidade do ato de ensinar e a velocidade com que as características discentes modificam-se a cada nova geração, é essencial que o educador se mantenha atualizado (DEMO, 2004; VASCONCELLOS, 2004; PONTES JÚNIOR, 2016). O profissional da educação deve reconhecer que o caráter da sua atividade exige uma postura inclinada à formação, que deve estar presente por toda vida laboral (FERREIRA, 2006; GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000).

Nomeadamente na área de Educação Física e Esporte, há uma oferta cada vez maior de cursos de qualificação a nível *Lato Sensu* (PONTES JÚNIOR, 2016). Tal oferta é resultado de um olhar sensível para a necessidade do desenvolvimento e do aperfeiçoamento dos recursos humanos na área. Contudo, muitos são os cursos que apresentam um currículo inchado, desarticulado dos objetivos do professor e desconexo com a realidade escolar.

---

<sup>1</sup> Podemos definir aprendizagem informal como o processo ao longo da vida pelo qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, habilidades, atitudes, competências através de percepções sobre suas experiências diárias em exposição ao ambiente em que vive. Já a aprendizagem não formal é definida como toda atividade educacional sistematicamente organizada e direcionada para a formação ou qualificação de um grupo específico de indivíduos e realizada fora do contexto formal de ensino. (CUSHION *et al.*, 2010).

Dessa forma, um grupo de professores de Educação Física do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), cientes da necessidade de implementação de programas de qualificação profissional fundamentados na relação entre o conhecimento científico, filosófico e empírico, ofertaram à comunidade de Pelotas e região, a partir de julho 2019, um curso presencial em nível *Lato Sensu* em Esporte Escolar. Ainda, atento às demandas do mercado, o curso foi projetado buscando reconhecer os dilemas docentes e, a partir deles, construiu-se um currículo que priorizasse uma articulação entre os desafios enfrentados pelos educadores e as proposições teóricas de estudiosos sobre a temática.

Sendo assim, o presente trabalho caracteriza-se por ser um Relato de Experiência sobre a construção e a implementação do curso de Especialização em Esporte Escolar no IFSul – Câmpus Pelotas. O trabalho tem por objetivo apresentar à comunidade acadêmica a proposta e as concepções do curso implementado pelo IFSul, bem como fomentar a efetivação de cursos com essa temática em outras regiões do país. O presente relato teve como base as experiências compartilhadas entre os autores do trabalho, o projeto pedagógico do curso e uma ficha de avaliação do curso preenchida pelos discentes sobre o primeiro semestre cursado.

## 2 ENSINANDO O ESPORTE NA ESCOLA

É inequívoco afirmar que o esporte está entre os conteúdos mais trabalhados pelos professores de Educação Física, sendo um elemento cultural da sociedade hodierna com grande notoriedade e influência nas mais diversas áreas do corpo social, como economia, educação, lazer e saúde (GALATTI *et al.*, 2014). Dessa forma, ao reconhecermos o esporte como um fenômeno sociocultural e multifacetado, tornamos evidente não apenas a sua essência eclética, mas também o seu caráter educacional (BENTO, 2006; GRAÇA, 2004; MATOS 2006).

Sendo assim, quando o fenômeno esportivo é compreendido dentro do espaço escolar como um conteúdo que naturalmente está envolvido com acontecimentos históricos e políticos e que dialoga com problemas sociais e ambientais, aumentam as chances dos processos educativos contribuírem para a formação integral do aluno. Para tal, é importante que o esporte sofra um trato pedagógico através da sistematização do ensino articulado aos

contextos regionais. Nesse cenário, as práticas esportivas podem auxiliar na formação de um ser humano mais crítico, solidário, tolerante, culto e consciente do seu papel na sociedade (MESQUITA, 2004), bem como pode contribuir no desenvolvimento de atributos como honestidade, autodeterminação, coragem e superação dos próprios limites (GONZÁLES; BRACHT 2012).

Ensinar o esporte é, também, reconhecê-lo como elemento cultural da sociedade hodierna, proporcionando aos jovens a possibilidade do desenvolvimento da cultura esportiva (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2004), ampliando as chances de uma maior participação social através da prática esportiva e da apreciação do esporte enquanto entretenimento e fenômeno social. Além disso, o esporte atua no desenvolvimento das competências cognitivas e motoras, o que valoriza a tomada de decisão e atribui maior significado às habilidades mencionadas, na maioria das vezes em um ambiente pleno de interações sociais (GALATTI *et al.*, 2017).

No que tange ao escopo da saúde na escola, o esporte também apresenta suas contribuições à medida que pode proporcionar experiências positivas aos praticantes na infância, fase da vida em que os hábitos adotados apresentam maior tendência a se perpetuarem (DUMITH; AZEVEDO JÚNIOR; ROMBALDI, 2008; SOUZA *et al.*, 2011). Ainda nessa linha de pensamento, o esporte configura-se num caminho legítimo para o desenvolvimento de uma prática corporal autônoma, promovendo uma experiência esportiva mais plena ao longo da vida e uma relação genuína com a atividade física.

No entanto, todo esse contexto fica no campo das potencialidades quando o esporte não recebe um trato pedagógico, fazendo-se necessário escolarizar o esporte. Para tal, cabe aos professores de Educação Física a apropriação das ferramentas educacionais para o ensino do esporte, compreendendo suas peculiaridades e ajustando-o ao contexto escolar em que atuam, caso contrário, serão reforçados o insucesso e as fragilidades daqueles que mais necessitam modificar sua relação com a Educação Física e, em particular, com o esporte no ambiente escolar.

Alguns estudos realizados com escolares (FORTES *et al.*, 2012; GIUSTI *et al.*, 2017) têm apontado que um dos principais motivos para a falta de motivação e de envolvimento com o processo de ensino dos esportes é a forma como ele tem sido trabalhado. Ainda na esteira do modelo tradicional, as práticas esportivas têm sido ensinadas, na maior

parte das vezes, apresentando contornos da concepção comportamentalista<sup>2</sup> e com objetivo de instrumentalizar o aluno. Nesse cenário, o método de ensino que costuma prevalecer é o parcial, com o processo de ensino-aprendizagem centrado no professor e orientado pela tarefa. Sendo assim, ensinar o esporte de modo fragmentado, partindo do princípio de que é preciso desenvolver inicialmente os fundamentos técnicos, para que, em seguida, o aluno possa ter condições de aprender uma modalidade esportiva, tem sido a tônica dentro do contexto escolar (GALATTI *et al.*, 2017; GIUSTI *et al.*, 2017; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005).

Com o intuito de criar dissonância aos métodos convencionais, concepções de ensino de caráter construtivista, que privilegiam o desenvolvimento do processo de pensamento dos alunos em um ambiente pleno de interação social foram surgindo e ganhando relevância no meio acadêmico. Acompanhando essa tendência, pesquisadores do ensino do esporte (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2004; BUNKER; THORPE, 1982; RINK, 1993) sugerem uma abordagem de natureza orgânica e sistêmica, reivindicando uma formação contextualizada e que atribua razão e significado ao desenvolvimento das habilidades motoras e ao fenômeno esportivo na escola.

Os autores supracitados defendem um ensino pautado em solução de situações-problemas, com o objetivo de aumentar o envolvimento do aluno na tarefa e instigar a capacidade cognitiva dos discentes. Reconhecem a competição como um traço estruturante do esporte, sendo inerente à sua natureza. Porém, adotam uma visão holística da competição, entendendo que a mesma não se reduz a uma disputa entre dois adversários ou grupos de oponentes em situação de rivalidade não hostil, mas que pode ser também uma disputa contra o tempo ou espaço, estimulando a cooperação de todos os envolvidos. Por fim, partilham da opinião de que o ensino deve ser centrado no aluno, julgando que o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem não deve estar com o professor. Cabe ao educador, assumir a postura de facilitador da aprendizagem, entendendo que o seu papel não está em transmitir um conhecimento, mas sim construir pontes entre o conhecimento sistematizado e o aluno,

---

<sup>2</sup> No que se refere às teorias da aprendizagem, a concepção comportamentalista tem seus fundamentos calcados no desenvolvimento do sujeito de forma isolada, baseado no sistema estímulo-resposta através da gestão dos *feedbacks* positivos e negativos (MATOS, 1993).

reconhecendo sua trajetória cultural e cognitiva (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

### 3 O CURSO LATO SENSU EM ESPORTE ESCOLAR NO IFSUL

Esta seção do artigo tem por objetivo descrever, de forma clara e sucinta, os principais componentes que auxiliaram no processo de construção e implementação da Especialização em Esporte Escolar do IFSUL – Câmpus Pelotas. Para isso, foi fundamental adotar como base o Projeto Pedagógico do Curso (IFSUL, 2018), mais especificamente os capítulos: (a) Justificativa e Objetivos; (b) Organização Curricular; (c) Recursos Humanos. A escolha dos capítulos supracitados justifica-se à medida que permite ao leitor do presente artigo compreender a construção e implementação do curso sem precisar estar imbuído nas minúcias que constituem um projeto desta natureza.

A definição da temática Esporte Escolar para o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Esporte Escolar do IFSul se deu através de um questionário aplicado à comunidade docente de Pelotas/RS e região para verificar possíveis necessidades e demandas de qualificação profissional. Como resultado, foi constatado que pouco mais de ¼ dos professores de Educação Física apresentam algum diploma de Pós-Graduação. Ainda resultado desse inquérito, foi possível identificar que a maior parte dos docentes se mostraram interessados em estudar o esporte na escola, justamente por ser um conteúdo rotineiro nas aulas de Educação Física. Além disso, no extremo sul do Brasil não há um curso *Lato Sensu* que proponha o esporte como agenda principal de discussão.

Com base na demanda de qualificação dos professores de Educação Física de Pelotas e região, uma comissão<sup>3</sup> foi designada para a elaboração do Projeto do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Esporte Escolar. Após algumas reuniões, a comissão entendeu que o curso deveria ter como objetivo principal “*qualificar professores para trabalhar o esporte escolar em suas diferentes manifestações e potencialidades educacionais, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada*” (IFSUL, 2018, p. 5). Ademais, a comissão entendeu que deveriam ser objetivos do curso os seguintes aspectos: capacidade de reconhecer o caráter polifórmico e polissêmico do fenômeno esportivo e realizar a correta

---

<sup>3</sup> Comissão designada pelo Magnífico Reitor do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Flavio Luis Barbosa Nunes, através da publicação da Portaria Nº 1125/2019.

adequação ao contexto escolar; capacidade de aplicar os conhecimentos e competências construídas ao longo do curso na prática docente, considerando a diversidade sociocultural e o repertório motor dos alunos; estimular, nos discentes, a competência para a produção do conhecimento científico aplicado; capacitar e encorajar os alunos a refletir e a modificar sua práxis docente; estimular a articulação do conhecimento científico, filosófico e empírico dentro de um contexto de escola contemporânea (IFSUL, 2018).

Com o foco do trabalho nos objetivos supracitados, a comissão pretende que o Curso de Especialização em Esporte Escolar possa apresentar atributos que o diferencie dos demais cursos em nível *Lato Sensu*, contribuindo significativamente na qualificação e na prática pedagógica dos professores. Além de disciplinas planejadas para retirar os discentes da sua zona de conforto, a natureza prática e contextualizada pensada para o desenvolvimento do curso também foram fatores privilegiados pela comissão durante a construção do projeto. Dessa forma, acredita-se que os alunos serão capazes de atribuir maior aplicabilidade aos conhecimentos construídos durante a realização da especialização.

O curso possui duração máxima de 18 meses, podendo o aluno concluir os créditos mínimos e apresentar o trabalho final em 12 meses. Acatando a sugestão dos professores da região no inquérito anteriormente mencionado, as aulas acontecem nas sextas-feiras à noite e aos sábados, nos turnos manhã e tarde. A carga horária mínima é de 360 horas, cabendo ao aluno, em consonância com seu orientador, optar por realizar ou não mais disciplinas que possam complementar sua formação. As disciplinas estão distribuídas em dois semestres letivos, sendo que as obrigatórias predominam no primeiro. No segundo semestre, há maior equilíbrio na distribuição das disciplinas obrigatórias e eletivas, como mostra o Quadro 1:

**Quadro 1-** Matriz Curricular do Curso de Especialização em Esporte Escolar

<b>Disciplinas Obrigatórias</b>	<b>Semestre Oferecido</b>
Pedagogia do esporte	1º semestre
Jogos e atividades educacionais	1º semestre
Metodologia do ensino dos esportes coletivos	1º semestre
Promoção da saúde no esporte	2º semestre
Metodologia da pesquisa 1	1º semestre
Seminário de pesquisa	1º semestre
Metodologia da pesquisa 2	2º semestre
Metodologia do ensino dos esportes individuais	1º semestre
Organização de eventos esportivos	2º semestre

Planejamento e organização do ensino dos esportes	2º semestre
Prática de pesquisa	2º semestre
<b>Disciplinas Eletivas</b>	
Metodologia dos esportes de raquete	2º semestre
Metodologia dos esportes não tradicionais	2º semestre
Esporte escolar e inclusão	2º semestre
Esporte e meio ambiente	2º semestre
Práticas esportivas e corporeidade humana sob o prisma das relações de gênero e étnico-raciais	2º semestre
Esporte como atividade extracurricular	2º semestre
Orientação de trabalho de conclusão de curso	Ao longo do curso

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Esporte Escolar do IFSul – Câmpus Pelotas

Além de cursar disciplinas obrigatórias e eletivas, o aluno deve, ao término do curso, defender um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa é uma etapa marcante para a formação discente, uma vez que o aluno busca aplicar os conhecimentos e as competências desenvolvidas no período curricular através da elaboração, implementação e apresentação de um trabalho científico com necessário rigor metodológico, sob orientação de um professor do quadro permanente, obrigatoriamente em contexto escolar. O TCC é realizado individualmente e deve ser escrito em formato de artigo científico. O aluno terá que defender seu trabalho para uma banca composta por três professores, onde pelo menos um membro não deverá fazer parte do programa.

O quadro docente responsável pelas disciplinas do curso é formado por professores pertencentes a diversos Câmpus<sup>4</sup> do IFSul, todos em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva<sup>5</sup>. Analisando o Quadro 2, é possível perceber que o corpo docente permanente do curso apresenta tanto conhecimento empírico, pois todos atuam como professores do ensino médio integrado, quanto conhecimento científico, já que mais de 70% dos docentes é doutorando ou doutor. Essa é uma peculiaridade e um privilégio que nem todos os cursos de pós-graduação apresentam, tornando-o mais atraente. Complementam o quadro docente professores convidados de outras instituições de ensino.

<sup>4</sup> Os seguintes câmpus compõem o quadro docente do curso: Pelotas, Pelotas-CAVG, Camaquã, Bagé e Jaguarão.

<sup>5</sup> Dedicção Exclusiva é o regime de trabalho que implica, ao servidor docente, o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas na Lei 12.772/2012.



**Quadro 2-** Perfil acadêmico e profissional do quadro docente de Especialização em Esporte Escolar

<b>Titulação</b>	<b>Experiência como Docente no EB*</b>
Especialista em Ensino e Treinamento dos Esportes Coletivos	09 anos
Mestre em Educação Física	07 anos
Mestre em Educação Ambiental	29 anos
Mestra em Educação	31 anos
Doutoranda em Educação Física	11 anos
Doutoranda em Educação Física	11 anos
Doutorando em Educação Física	14 anos
Doutoranda em Educação Ambiental	17 anos
Doutor em Epidemiologia	06 anos
Doutor em Saúde e Comportamento	12 anos
Doutora em Educação Física	12 anos
Doutor em Educação Física	12 anos
Doutor em Epidemiologia	21 anos
Doutor em Epidemiologia	36 anos

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Esporte Escolar do IFSul – Câmpus Pelotas

Legenda: \*EB – Ensino Básico.

Por ser um curso recente, a primeira turma começou as aulas em julho de 2019, não possuindo até o momento alunos concluintes, representando um dos reflexos da pandemia de COVID-19 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Devido às medidas de distanciamento social e ao consequente fechamento das escolas, muitos dos projetos de pesquisa que estavam em andamento precisaram ser ajustados à nova realidade, alterando assim sua data final de entrega. Ainda devido aos efeitos da pandemia, nosso segundo processo seletivo, programado para julho de 2020, teve que ser suspenso.

#### **4 PERCEPÇÕES DO CORPO DISCENTE EM RELAÇÃO AO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM ESPORTE ESCOLAR**

Após a conclusão do primeiro semestre letivo, foi aplicada uma ficha de avaliação para identificar a percepção dos alunos sobre o curso de Especialização em Esporte Escolar, sendo esta composta por apenas uma questão de natureza aberta: “Qual sua opinião sobre o curso de Especialização em Esporte Escolar do IFSul – Câmpus Pelotas?”

Com o objetivo de estimular os discentes a descreverem genuinamente suas percepções, a ficha foi encaminhada por e-mail pelo coordenador do curso ao representante da turma, que por sua vez, ficou responsável por encaminhar o documento para os demais colegas. Para a devolutiva, o representante foi orientado a organizar as respostas dos alunos em um único documento de Word, substituir os nomes dos alunos por números e encaminhar a ficha de avaliação para o coordenador do curso via e-mail. Após o prazo de três dias para o retorno da ficha de avaliação, 92,3% dos alunos matriculados e frequentes manifestaram sua opinião sobre o desenvolvimento do curso. Nesse ponto, ressaltamos que não era a pretensão da coordenação do curso realizar uma investigação com rigor científico, mas sim buscar ferramentas para promover uma autorreflexão no corpo docente do programa. Dessa forma, a elegibilidade das informações apresentadas nesta seção é de natureza ilustrativa e com o intuito de enriquecer o presente Relato de Experiência. Sendo assim, foram considerados elegíveis os trechos que, na interpretação dos autores, ilustrassem aspectos anteriormente abordados no trabalho.

Nos relatos anônimos, foi possível identificar algumas das características eleitas como fundamentais pela comissão responsável pela elaboração e implementação do projeto do curso. Inicialmente, foi possível observar a valorização do conhecimento empírico do corpo docente, evidenciados nos trechos a seguir:

*Aluno 1: “(...) Um ponto positivo do curso é a experiência dos professores com o chão da escola”.*

*Aluno 4: “(...) Excelentes professores com experiência prática”*

*Aluno 6: “Professores capacitados e experientes (...)”.*

*Aluno 12: “(...) A experiência, a vivência em quadra conta muito e nos traz mais confiança. O quadro de professores, cada um com sua bagagem, faz com que seja bem “ecclético”, assim a gente se aproxima de quem temos mais afinidade”.*

Outro aspecto destacado pelos discentes foi a natureza essencialmente prática das disciplinas, o que promove uma aproximação entre os objetivos dos alunos e os

conhecimentos e as competências trabalhados no curso, podendo ser identificada nas declarações a seguir:

*Aluno 3: “Disciplinas práticas e excelência profissional dos professores”.*

*Aluno 4: “(...) Conteúdos verdadeiramente aplicáveis no dia a dia do contexto da Educação Física Escolar. Abordagens práticas das disciplinas”.*

*Aluno 10: “Possibilidade de unir de forma eficaz a parte teórica com a parte prática (...)”.*

*Aluno 11: “(...) as primeiras disciplinas práticas foram essenciais e deram uma base enorme para o desempenho e desenvolvimento futuro”.*

*Aluno 12: “As disciplinas possuem uma boa carga horária prática”.*

Por fim, outros fatores como o conhecimento científico, formação acadêmica e a temática do curso revelaram-se importantes para os discentes, como foi possível verificar nos depoimentos que seguem:

*Aluno 6: “(...) O diferencial mais gritante do curso é a própria existência dele, um tema contemporâneo e necessário”.*

*Aluno 8: “Apropriação de conhecimento qualificado e futura posse de um título acadêmico. A especialização é importantíssima para minha carreira, contribuindo muito na minha atuação profissional”.*

*Aluno 11: “(...) Muitos professores acessíveis e com material vasto e embasamento científico qualificado”.*

Portanto, mesmo que ainda muito recente, foi possível identificar através dos testemunhos anteriormente destacados que o curso tem proporcionado aos discentes um espaço de qualificação profissional comprometido em debater os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino dos esportes dentro do contexto escolar. Ademais, a experiência profissional do quadro docente parece transmitir maior confiança aos alunos, que

se mostram mais acessíveis à construção do conhecimento orientado por aqueles que compartilham diariamente de seus mesmos dilemas, espaços e público.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um curso ainda em fase inicial, o mesmo requer um acompanhamento contínuo e permanente, estando submetido a um processo de avaliação regular. As reuniões quinzenais do grupo de professores têm sido fundamentais para articular as percepções docentes e discentes, contribuindo, sobremaneira, para uma especialização mais ajustada às necessidades dos alunos. Por fim, atividades de natureza científica como seminários, conferências e congressos têm sido pauta frequente para futuras ações do curso de Especialização em Esporte Escolar. O corpo docente do curso entende que práticas como essas podem promover uma importante aproximação entre as redes federal, estadual, municipal e particular de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A.; COLLINS, D.; MARTINDALE, R. The coaching schematic: validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*. v. 24, n. 6, p. 549-564, 2006.
- BENTO, J.O. Da pedagogia do desporto. *In*: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSON, R.D.S. *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, Cap. 3, p. 26–40.
- BLOOM, G.A.; DURAND-BUSH, N.; SCHINKE, R.; SALMELA, J.H. The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*. v. 29, p. 267-281, 1998.
- BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 8, p. 97-108, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*. v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CUSHION, C.J.; NELSON, L.; ARMOUR, K.; LYLE, J.; JONES, R.; SANDFORD, R.; O'CALLAGHAN, C. *Coach learning and development: A review of literature*. Project Report. Sports Coach UK, Leeds. 2010.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. *In: MACIEL, L.S.B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004, cap. V, p. 113-27.

DUMITH, S. C.; AZEVEDO JÚNIOR, M. R.; ROMBALDI, A. J. Aptidão física relacionada à saúde de alunos do ensino fundamental do município de Rio Grande, RS, Brasil. *Rev Bras Med Esporte*. São Paulo, v. 14, n. 5, p. 454-459, 2008.

ERICKSON, K.; BRUNER, M.; MacDONALD, D.; CÔTÉ, J. Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sport Science and Coaching*, v. 3, n. 4, p. 527-538, 2008.

FERREIRA, L.A. O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2005. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FORTES, M.O. *et al.* A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. *Rev. educ. fis. UEM, Maringá*, v. 23, n. 1, p. 69-78, Mar. 2012.

GALATTI, L.R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. *Rev. educ. fis. UEM, Maringá*, v. 25, n. 1, p. 153-162, Mar. 2014.

GALATTI, L.R.; BETTEGA, O.B.; PAES, R.R.; REVERDITO, R.R.; SEOANE, A.M.; SCAGLIA, A.J. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços tecnológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. *Pensar a prática, Goiânia*, v. 20, n. 3, p. 639-654, jul/set 2017.

GIUSTI, J.G.; GALATTI, L.R.; VOSER, R.C.; AZEVEDO, M.R. O ensino do esporte através do jogo: análises, possibilidades e desafios na educação física escolar. *Pensar a Prática, Goiânia*, v. 20, n. 3, jul./set. 2017.

GONZÁLES, F.J.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GRAÇA, A. O desporto na escola: enquadramento da prática. *In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004, p. 97-112.

GÜNTHER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física, São Paulo*, v. 14, n. 1, p. 85-91, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Esporte Escolar. Pelotas, 2018. Disponível em: <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/262>. Acesso em: 25 nov. 2020.

JONES, R.L.; ARMOUR, K.M.; POTRAC, P. Constructing expert knowledge: a case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education and Society*, v. 8 n. 2, p. 213- 229, 2003.

MATIAS, N. Escolas de integral e atividades extracurriculares: universos à espera da psicologia brasileira. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 120-139, 2009.

MATOS, M. A. Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. Campinas, 1993.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. *In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 154-184.

MESQUITA, I.M.R. Refundar a cooperação escola-clubes do desporto de crianças e jovens. *In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004, p. 143-170.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In: BARBOSA, R.L.L.(Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 267-278.

PONTES JÚNIOR, J.A.F. Contribuição social da formação científica em Educação Física. *Motricidade*. Ribeira de Pena, v. 12, S1, p. 1-2, 2016.

RINK, J. *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). Mosby, St. Louis. 1993.

SIEDENTOP, D; HASTIE, P.A.; MARS, H.V. Complete Guide to Sport Education. Champaign: Human Kinetics, 2004.

SOUZA, E.A.; FILHO, V.C.B.; NOGUEIRA, J.A.D.; JÚNIOR, M.R.A.; Atividade Física e alimentação saudável em escolares brasileiros: revisão de programas de intervenção. *Caderno de Saúde Pública*, v. 27 n. 8, Rio de Janeiro, p. 1459-1471, 2011.

VASCONCELLOS, C.S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

WITTIZORECKI, E.S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, 2005.



### CRENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Gabriel Barros da Cunha

**Instituição:** Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL, Campus Pelotas.

**Contato:** [gabrielcunha\\_10@hotmail.com](mailto:gabrielcunha_10@hotmail.com)

**Segundo(a) Autor(a):** Gicele de Oliveira Karini da Cunha

**Instituição:** Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL, Campus Pelotas.

**Contato:** [gicelekarini@hotmail.com](mailto:gicelekarini@hotmail.com)

**Terceiro(a) Autor(a):** Thiago Terra Borges

**Instituição:** Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL, Campus Pelotas.

**Contato:** [thiagotborges@yahoo.com.br](mailto:thiagotborges@yahoo.com.br)

**Recebido em:** 20/08/2020

**Aprovado em:** 23/02/2021



RELATO DE EXPERIÊNCIA

CONSTRUINDO PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE  
 UMA METODOLOGIA ATIVA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Fabiana Celente Montiel  
 Patrícia da Rosa Louzada da Silva  
 Mariângela da Rosa Afonso

**Resumo:** Este artigo descreve a experiência realizada com a criação de um material informativo relacionado ao tema de atividade física e saúde, nas aulas regulares de Educação Física, com sete turmas de Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus Pelotas*. O objetivo da proposta foi de que os/as alunos/as produzissem um material informativo com base na temática do programa de atividade física e saúde da disciplina. Foram elaborados 29 materiais informativos, entre os quais: *folders* (11); artigo informativo ou de opinião para uma revista (seis); panfletos (nove); banner (dois); vídeo (um). Como resultados destacam-se a qualidade e a criatividade dos materiais produzidos, assim como a avaliação dos materiais realizada pelos/as alunos. A avaliação dos materiais informativos, realizada tanto pela professora, quanto pelos/as alunos/as, foi o momento mais proveitoso da experiência, pois contou com a participação efetiva dos/as alunos/as nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa prática enfatiza a possibilidade de uma proposta metodológica diferenciada nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio, onde seja possível o desenvolvimento integral do/a aluno/a, assim como sua participação ativa, onde o/a professor/a valorize as diversas possibilidades de atuação do/a aluno/a, contribuindo para uma formação mais significativa.

**Palavras-chave:** Educação Física; Alunos/as; Ensino Médio.

BUILDING TEACHING AND LEARNING PROCESSES THROUGH AN ACTIVE  
 METHODOLOGY IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

**Abstract:** This paper describes the experience with the creation of an informative material related to the topic of physical activity and health, in regular Physical Education classes, with seven groups of Integrated High School at *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas*. The purpose of the proposal was for students to produce an informative material based on the topic of the subject's physical activity and health program. 29 information materials were prepared, including: folders (11); informative article or opinion piece for a magazine (six); pamphlets (nine); banner (two); video (one). As a result, the quality and creativity of the materials produced stand out, as well as the assessment of the materials carried out by the students. The assessment of the informative materials, which was carried out by the teacher as well as the students, was the most profitable moment of the experience, as it counted on the effective participation of the students in the teaching and learning processes. This practice emphasizes the possibility of a different methodological proposal in Physical Education classes for High School, where it is possible the integral development of the student, as well as their active participation, where the teacher values the various possibilities performance of the student, contributing to a more meaningful training.

**Keywords:** Physical Education; Student; High School.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar é um espaço de múltiplas possibilidades, o qual possibilita desenvolver nas aulas, diversas competências e capacidades dos/as alunos/as, indo além da prática motora e da repetição de exercícios, contribuindo para que todos/as se envolvam, além de auxiliar na formação do indivíduo, no sentido de desenvolvimento dos diferentes domínios do comportamento humano (FREIRE; SCAGLIA, 2003; MONTIEL; PORTO, 2016).

O conteúdo de saúde tem ganhado espaço na Educação Física Escolar, como é possível verificar através da pesquisa de Oliveira, Oliveira e Antunes (2018), que mapeou diversos estudos sobre essa temática, apresentando uma discussão relevante a ser realizada na escola. Percebe-se a necessidade de trabalhar com temas que superem o tradicional ensino dos esportes coletivos, o qual, de acordo com os estudos de Costa e Nascimento (2006) e Fortes *et al.* (2012), são os conteúdos mais frequentes nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, o *Campus Pelotas* do IFSul, possui no seu programa da disciplina, além dos conteúdos esportivos, um tópico por semestre (no total de oito semestres) relacionado ao tema de atividade física e saúde.

A Educação Física precisa superar o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos gestos motores, acrescentando outros elementos nas aulas, que desenvolvam outras competências e habilidades nos/as alunos/as, de modo que crie junto a esses/as novos significados para o que estão vivenciando. A variação dos conteúdos, as aulas não fiquem apenas no tradicional, inserir assuntos que fazem parte das atuais discussões relacionadas à saúde e à prática de atividade física, torna-se fundamental nos dias de hoje.

Quando falamos em Educação Física no Ensino Médio, estamos nos referindo a trabalhar com jovens, os/as quais, de acordo com Morouço, Marques e Carvalho (2008) são seres em que seus valores estão em evolução e mutação, pois como destacam os autores, esses/as jovens não são mais crianças, mas também não chegaram a idade adulta. Os/As jovens, de acordo com Parnaíba e Gobbi (2010), possuem como características principais a criatividade e a interatividade. Eles/as querem aprender com e a partir da prática, querem explorar e descobrir novos conhecimentos.

Além disso, torna-se relevante que sejam utilizadas metodologias ativas nas aulas de Educação Física, de forma a dinamizar o conhecimento que está sendo desenvolvido, as quais coloquem os/as estudantes como responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem,

ou seja, como protagonistas na construção do seu conhecimento. De acordo com Kfoury *et al.* (2019, p. 135):

O conceito de metodologia ativa está relacionado à participação do aluno no processo de sua própria aprendizagem, ou seja, quando ele trilha os caminhos para a construção do conhecimento. Essa autonomia estimula a capacidade reflexiva dos educandos, que, bem direcionada pelo docente, contribui para o desenvolvimento individual e intelectual do estudante que está inserido nesse contexto.

Ao abordarem sobre seus desejos e perspectivas em relação às aulas de Educação Física, os/as jovens sinalizam que as aulas deveriam ser: dinâmicas, divertidas, interativas, diversificadas (MARTINEZ, 2014). Cabe aos/as professores/as estarem atentos/as a essas questões e buscarem em suas aulas formas diferentes de trabalhar os diversos conteúdos que fazem parte da cultura corporal, relacionando os mesmos com o contexto social, político, ambiental e econômico que o/a estudante está inserido/a.

Algumas pesquisas têm analisado os fatores motivacionais das aulas de Educação Física no Ensino Médio, entre os quais destacamos o estudo realizado por Andrade e Tassa (2015), no qual os autores sinalizam que os/as alunos/as se sentem motivados/as pelos aspectos relacionados à saúde (benefícios da prática), ao esporte (gostar de praticar) e às aulas diversificadas. Os mesmos autores ressaltam ainda que, um dos aspectos de desmotivação dos/as alunos/as nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, são as aulas repetitivas e o conteúdo desinteressante, esse dado também é confirmado no estudo realizado por Martinez (2014).

Cabe ao professor de Educação Física motivar os alunos para que eles participem efetivamente das aulas de Educação Física no ensino médio, através de estratégias metodológicas de ensino que resultem em aulas atrativas e motivantes para o aluno, e que as aulas de Educação Física tenham sentido na vida dos alunos, para que os mesmos se sintam sempre motivados em participar das aulas (ANDRADE; TASSA, 2015, p. 5).

Nesse sentido, de desenvolver aulas que sejam mais atrativas e motivantes para os/as alunos/as, este artigo tem como objetivo descrever a experiência realizada com sete turmas de Ensino Médio Integrado<sup>1</sup>, no IFSul – *Campus* Pelotas, de criação de um material informativo relacionado ao tema de atividade física e saúde, específico para o seu semestre, nas aulas regulares de Educação Física.

---

<sup>1</sup> Os Institutos Federais possuem diferentes níveis e modalidades de ensino, entre elas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no formato integrado, concomitante e subsequente. Neste relato trataremos da modalidade integrada, a qual chamamos de Ensino Médio Integrado.

A proposta foi de que os/as alunos/as produzissem um material informativo (*folder*, *panfleto*, *banner*, artigo de opinião, vídeo, entre outros) com base na temática apresentada e ao conteúdo vinculado ao semestre que estava cursando, de acordo com o programa da disciplina de Educação Física. A experiência realizada, que tem como base o uso de metodologias ativas nas aulas, levou em consideração a participação ativa do/a aluno/a nos processos de ensino e de aprendizagem do início ao fim da proposta.

## 2 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

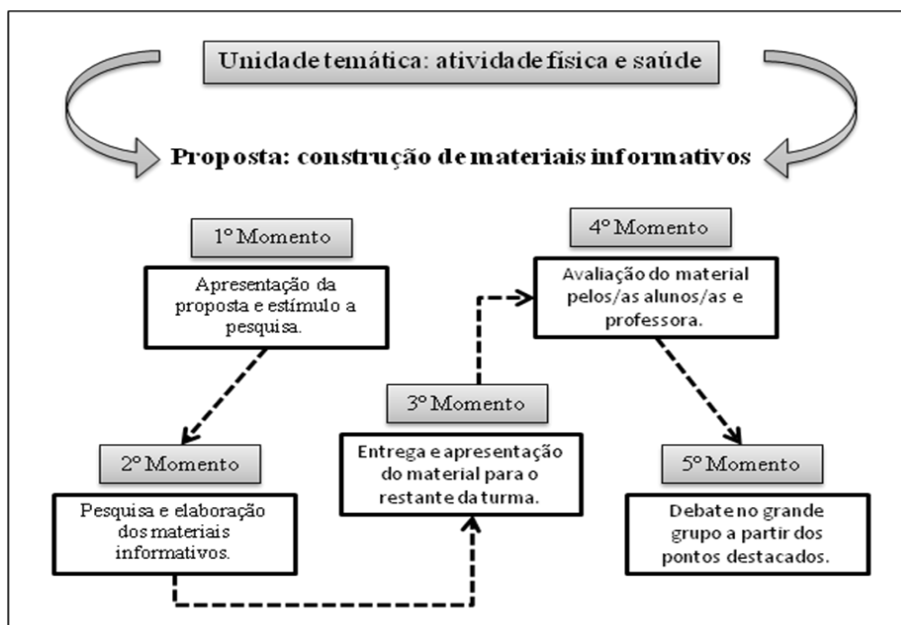
A atividade proposta, com objetivos, temática a ser explorada, cronograma, dinâmica e critérios de avaliação, foi apresentada para os/as alunos/as no início da segunda etapa do semestre, os/as quais apoiaram e desde então iniciaram o seu planejamento, buscando as informações relacionadas ao tema em *sites* e em outras fontes. Para realização do trabalho foram formados trios em cada uma das turmas.

Os materiais informativos envolviam os temas que fazem parte do programa da disciplina de Educação Física do IFSul – *Campus* Pelotas, dentro da temática Atividade Física e Saúde. Conforme o programa as temáticas são abordadas e desenvolvidas de acordo com os semestres que a turma está cursando e estão distribuídas da seguinte forma: 4º Semestre – alimentação antes, durante e após a atividade física; utilização de suplementos e de dietas por adolescentes; 5º Semestre – hidratação, desidratação e reidratação antes, durante e após a atividade física; 6º Semestre – anabolizantes – malefícios para a saúde.

Torna-se importante ressaltar que uma experiência semelhante já foi realizada em ano anterior, com outras turmas (MONTIEL; ANDRADE, 2020), com resultados extremamente positivos para os objetivos traçados, porém a proposta envolvia apenas a criação de vídeos e uma avaliação centrada mais na professora, diferente da proposta que será aqui apresentada.

A proposta metodológica desenvolvida contou com a participação dos/as alunos/as durante os processos de ensino e de aprendizagem, configurando-se como protagonista da ação. O fluxograma a seguir apresenta a estruturação da experiência, a qual foi dividida em cinco momentos, que serão detalhados na sequência.

**Figura 1** – Etapas da proposta



Fonte: elaborada pelas autoras

No primeiro momento de desenvolvimento da proposta, os/as alunos/as foram estimulados/as a buscar informações relevantes e passíveis de discussão sobre o tema cujo material informativo seria produzido. Enfatizou-se para os/as alunos/as que, por tratar-se de materiais informativos, deveriam trazer destaques sobre o tema e informações relevantes para quem fosse receber/visualizar, de forma que chamasse a atenção quando manipulado/visualizado pelo público ao qual seria destinado.

O segundo momento foi o de elaboração do material pelo trio, onde a professora colocou-se disponível para auxiliar os/as alunos/as em relação ao conteúdo, mais especificamente em relação às informações que estavam selecionando para apresentar. Também poderiam solicitar ajuda em relação às ferramentas que poderiam utilizar para criação desse material informativo. Os/As alunos/as tiveram um período de um mês para a produção desse material e durante esse período poderiam solicitar auxílio para a professora quantas vezes considerassem necessário.

O terceiro momento foi de entrega e de apresentação do material para o restante da turma. Os trios que optaram por produzir algo impresso, levaram pelo menos duas cópias para circular entre os demais. Essa etapa foi realizada em dia marcado previamente e todos os trios deveriam entregar no mesmo dia. Nesse mesmo dia também foi realizada a quarta etapa do processo, ou seja, a avaliação dos materiais informativos produzidos, tanto pela professora, quanto pelos demais trios.

A avaliação, quarto momento, foi realizada por cada um dos trios, que analisaram todos os materiais elaborados pelos demais grupos de sua turma. Cada trio recebeu uma ficha (Figura 2) para registro de sua avaliação, com base nos seguintes itens: clareza das informações; importância do conteúdo; veracidade das informações; criatividade; *layout*. Além desses itens, ao final o trio avaliador deveria ressaltar um ponto no material informativo avaliado, que deveria ser levado para a discussão com toda a turma. Importa ressaltar que se tratava de uma avaliação qualitativa dos materiais, o trio escrevia na ficha se o item tinha sido contemplado ou não, caso não o grupo deveria apontar o que ficou faltando ou deveria ser ajustado.

**Figura 2** – Ficha de avaliação dos materiais informativos

Grupo Avaliador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Grupo	Tipo de Material Informativo	Clareza das Informações	Importância do Conteúdo	Veracidade das Informações	Criatividade	Layout	Destaque para Discussão
1.							
2.							
3.							
1.							
2.							
3.							
1.							
2.							
3.							
1.							
2.							
3.							
1.							
2.							
3.							

Fonte: arquivo da professora

Cada um desses itens foi explicado e detalhado anteriormente, quando da exposição da proposta pela professora, apresentando de forma bem minuciosa o que os/as alunos/as deveriam analisar e observar em cada um dos trabalhos. Esse detalhamento também foi entregue para os trios, juntamente com a ficha de avaliação, conforme podemos observar no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** - Detalhamento dos critérios avaliativos

ITEM	CRITÉRIOS
<b>Grupo</b>	Indicar o nome dos/as componentes do grupo que confeccionou o material a ser avaliado.
<b>Tipo</b>	Indicar o tipo de material que será avaliado (panfleto, <i>folder</i> , vídeo, artigo de opinião, outro material.).
<b>Clareza das informações</b>	Indicar se as informações que constam no material são objetivas, se ao realizar a leitura conseguiu compreender a informação apresentada, se não gerou dúvidas ou incertezas. Caso identifique algum problema, assinalar qual o problema e como poderia ser corrigido, melhorado e/ou aperfeiçoado.
<b>Importância do conteúdo</b>	Indicar se o conteúdo que consta no material é importante. Como vocês já realizaram uma pesquisa sobre o mesmo conteúdo conseguem emitir um parecer se o conteúdo é algo que

	<p>trará uma informação importante para as pessoas que tiverem acesso a esse material. Cabe destacar o que de mais importante consta no informativo, se o mesmo não está cheio de informações, se poderia ter centrado mais em algum ponto em específico. Caso avaliem que algum conteúdo não é importante, justificar o porquê dessa indicação.</p>
<b>Veracidade das informações</b>	<p>Indicar se as informações que constam no material são verdadeiras, se não existe nenhuma informação inadequada ou equivocada. Caso no momento da avaliação tenham alguma dúvida, realizem uma pesquisa na <i>internet</i>, buscando a veracidade da informação. Lembrando que todos os grupos pesquisaram sobre o mesmo assunto, então possuem capacidade para essa avaliação, mas podem utilizar a <i>internet</i> para sanar suas dúvidas. Caso alguma informação esteja errada, informar o que está errado e indicar a correção a ser realizada.</p>
<b>Criatividade</b>	<p>O material apresentado é um material criativo, que chama atenção para que as pessoas que tiverem acesso queiram visualizar, ler, assistir? Possui apenas textos ou o grupo se preocupou em colocar imagens, sons (no caso de vídeo ou propaganda). É possível indicar que o grupo teve a preocupação na criação desse material, é algo original, é um material eficaz para disseminar esse tipo de informação que estamos trabalhando? Lembre-se de indicar os motivos de sua avaliação, pontos que poderiam ser aperfeiçoados e principalmente os que são muito positivos.</p>
<b>Layout</b>	<p>Indicar se as informações (textos, imagens, entre outras) estão distribuídas de forma organizada no material, assim como se o tamanho e a cor da letra utilizada, a quantidade de informações vinculadas ao material, está de acordo com a proposta desenvolvida pelo grupo. É a avaliação da distribuição “física” (textos, imagens, gráficos) desse material informativo, de acordo com o tipo escolhido.</p>
<b>Destaque para discussão</b>	<p>Destacar um ponto, dentro do que o grupo abordou em seu material informativo, que deve ser levado para a discussão com toda a turma, pela importância da informação e contribuição ao conhecimento que está sendo construído.</p>

O quinto momento foi o debate da temática no grande grupo, o qual foi realizado em outro encontro, após a avaliação dos materiais informativos pelos trios e pela professora, tendo como base os critérios estabelecidos na ficha de avaliação. A discussão foi composta pela organização das informações mais importantes, destacadas pelos grupos, e apresentação pela professora para o restante da turma. Nesse dia não se fez referência a nenhum trabalho em específico e sim ao conteúdo de atividade física e saúde que estava sendo abordado. Também foram corrigidas algumas informações apresentadas de forma equivocada nos materiais informativos, como, por exemplo, conceitos, quantidade diária de consumo de alimentos ou água, entre outras.

### 3 A CONSTRUÇÃO DOS MATERIAIS INFORMATIVOS

O programa da disciplina de Educação Física do IFSul – *Campus* Pelotas envolve conteúdos relacionados ao esporte, às práticas não convencionais, ao condicionamento físico e à atividade física e saúde. Mesmo tendo como foco maior o ensino de modalidades esportivas, existe uma preocupação de extrapolar o ensino das regras, das técnicas e das táticas de cada esporte, contribuindo com o desenvolvimento pleno do/a educando/a, no

sentido de uma formação que envolva os aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos dos/as alunos/as.

O trabalho envolveu sete turmas dos seguintes cursos integrados: Comunicação Visual, *Design* de Interiores, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica e Química. Ao todo foram elaborados 29 materiais informativos, entre os quais foram apresentados: *folders* (11); artigo informativo ou de opinião para uma revista (6); panfletos (9 – sendo um acompanhado de uma garrafa de água, pois o tema era referente à hidratação, e outro acompanhado de uma projeção, pois seria distribuído em uma feira); *banner* (2); vídeo (1).

Em relação à pesquisa realizada pelos/as alunos/as para elaboração do material, foi possível perceber que os/as mesmos/as buscaram suas informações em *sites* de *internet*, não se preocupando se era um local confiável ou não, o que ocasionou equívocos nas informações contidas em alguns materiais informativos. De acordo com Mercado (2002, p. 196) o problema relacionado às pesquisas na *internet* está em “saber buscar e saber selecionar estas informações. A questão não é a falta, mas de excesso de informações disponíveis”.

Entende-se que esse é um ponto que merece bastante cuidado num futuro desenvolvimento da proposta. Apesar de ter sido realizada uma conversa com os/as alunos/as sobre a busca em *sites* reconhecidos como de organizações, instituições e periódicos científicos, torna-se importante a indicação de alguns *sites*, assim como de livros, artigos, entre outras referências que auxiliem os/as estudantes na pesquisa para elaboração do conteúdo do seu material informativo.

Outro ponto relacionado ao segundo momento do trabalho, é que os/as alunos/as pouco buscaram auxílio da professora para a preparação do material, surgiram apenas algumas dúvidas relacionadas à estrutura do informativo a ser confeccionado, como por exemplo: “Podem conter imagem?”; “Que tipo de papel eu imprimo?”; “Precisa ser colorido?”. Os/As alunos/as não questionaram sobre local (*sites*, artigos, livros) para fazer a pesquisa, nem sobre a seleção do conteúdo que iriam utilizar em seu material informativo. Aqui se evidencia a autoconfiança em saber fazer, típica dos/as jovens, que muitas vezes deixam de questionar o/a professor/a por considerar que conseguem realizar determinada atividade sem ajuda.

Observa-se que nessa faixa etária, geralmente, os/as alunos/as já estão mais autônomos/as e sentem-se à vontade para realizar a pesquisa solicitada. Esse deve ser um cuidado observado para uma próxima vez que a proposta for desenvolvida, que o/a professor/a indique *sites* ou disponibilize materiais para os/as alunos/as realizarem suas



pesquisas, evitando assim que alguma informação seja vinculada de forma equivocada no material. Não podemos desperdiçar o potencial da *internet* para a educação, mas precisamos ter alguns cuidados com o uso dessa tecnologia, como reforça Mercado (2002), pela quantidade de informações que encontramos.

A *internet* é versátil, um poderoso instrumento no processo educativo, se usada com inteligência e é um excelente recurso pedagógico à disposição do professor em sala de aula. A maneira que os professores a utilizam, depende não só dos recursos disponíveis, mas, também do seu conhecimento, do potencial das tecnologias e da sua filosofia de educação. Para que estas tecnologias sejam bem utilizadas é preciso saber o que podem realizar no processo educativo, o que pode ser feito melhor com o auxílio delas e o que pode ser feito sem elas e, assim, os educadores terão as novas tecnologias servindo aos seus objetivos educacionais (MERCADO, 2002, p. 192).

De acordo com Montiel e Andrade (2020) a utilização das tecnologias nas aulas de Educação Física permite uma maior aproximação do/a professor com os/as jovens, pois a *internet* faz parte do dia a dia dos/as mesmos/as. Como reforça Hancock (2005, p. 34) “compreender e utilizar as tecnologias da comunicação e da informação logo se torna uma condição prévia da integração no mundo contemporâneo”.

A terceira etapa dessa experiência foi um momento que também precisa ser aperfeiçoado para uma próxima vez, pois apresentou alguns problemas. Primeiramente por ser a apresentação e avaliação do material no mesmo dia, como havia muitos trios acabou ficando um tempo curto e os/as alunos/as estavam preocupados/as em realizar a avaliação, então a explicação da proposta de elaboração do material ficou prejudicada. Também tiveram alguns trios que não estavam no início da aula com o seu material pronto, estavam aguardando a impressão, realizando alguns recortes e/ou ajustes. Entende-se que essa etapa precisa ser dividida em dois momentos, um para apresentação do que foi construído por cada um dos trios e um segundo encontro de avaliação dos materiais informativos.

Destaca-se a importância do planejamento e da constante reflexão em relação aos processos de ensino e de aprendizagem pelo/a professor/a, como destaca Freire (1996) estamos em constante formação. Segundo Krug (2001, p.41) é muito importante que o/a professor/a reflita a sua prática, e também na sua prática, ressalta ainda que “realizar reflexão da experiência real é característica de um trabalho intelectual que rompe com os modelos academicistas tradicionais”.

A avaliação dos materiais informativos foi o momento mais proveitoso dessa proposta. A maioria dos trabalhos apresentou grande qualidade, superando as expectativas da professora e da própria turma. Os/As alunos/as surpreenderam com a qualidade e a criatividade do material apresentado. O primeiro ponto que merece destaque é a diversidade

de materiais produzidos, já que tivemos panfletos, *folders*, artigos, *banner* e vídeo. E dentro de um mesmo tipo de material, a diversidade também foi imensa, desde panfletos pequenos a panfletos grandes, até panfletos acompanhados com brindes, cujo rótulo também era personalizado e fazia menção ao conteúdo de hidratação.

Os trios, em sua grande maioria, tiveram uma excelente capacidade de elencar o conteúdo que constaria em seu material, colocando informações importantes e objetivas para quem tivesse acesso. Poucos trabalhos apresentaram alguma informação mais confusa, com terminologia mais técnica, de forma geral, eram informações acessíveis para o público, de fácil compreensão e com conteúdo importante para as pessoas que tivessem acesso. Em relação à veracidade das informações se identificou alguns problemas em relação a informações equivocadas, porém, o que se torna importante acrescentar, é que na avaliação realizada pelos demais trios, muitos destacaram os mesmos problemas, o que demonstra o conhecimento dos/as alunos/as em relação à temática de atividade física e saúde, mais especificamente ao tópico que estava em discussão.

Em relação à criatividade e ao *layout*, era esperado que os/as alunos do curso de Comunicação Visual apresentassem os trabalhos mais criativos e com um *layout* mais equilibrado, por tratar-se de algo mais próximo à formação técnica que estão desenvolvendo. Porém trabalhos com a mesma criatividade e qualidade técnica foram desenvolvidos nos cursos de Edificações, *Design* de Interiores e Eletrotécnica, demonstrando que essas, talvez, sejam características ligadas aos/às jovens, como já destacado anteriormente, de acordo com Parnaíba e Gobbi (2010), do que uma característica relacionada à formação técnica do/a aluno/a.

Envolver os/as alunos/as na avaliação dos materiais informativos tira o/a professor/a do centro dos processos de ensino e de aprendizagem, colocando também os/as estudantes como responsáveis por esses processos, que é a intenção das metodologias ativas. “As metodologias ativas permitem que o aluno assuma a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa, visto que, assim, eles encontram sentido nas atividades” (KFOURI *et al.*, 2019, p. 135).

Como destaca Freire (1996), um dos saberes indispensáveis ao/à educador/a, é que ensinar significa construir possibilidades para a produção e/ou construção do conhecimento. Educador/a e educando/a são sujeitos dos processos de ensinar e de aprender, ou seja, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p. 26).

De acordo com Costa (2001) um/a aluno/a é protagonista, quando na execução ele/a é o ator/atriz principal no processo de seu desenvolvimento, e, segundo o mesmo autor, é através de ações como essas que “o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio-comunitário” (COSTA, 2001, p. 78).

O momento de debate da temática, em cada uma das turmas, foi também o de fechamento da experiência proposta. Essa etapa foi composta pela organização das informações mais importantes, as quais foram destacadas pelos grupos no momento da avaliação dos materiais, e pela apresentação dos pontos avaliativos pela professora, para discussão no grande grupo. O conteúdo foi organizado em uma apresentação de *power point* e não se fez referência a nenhum trabalho em específico e sim ao conteúdo que estava sendo abordado, de acordo com o semestre da turma.

No dia da apresentação e discussão dos pontos destacados, os/as alunos/as tiraram algumas dúvidas em relação ao conteúdo, assim como foram corrigidas algumas informações apresentadas de forma equivocada em seus materiais informativos. Não se tinha a preocupação em realizar, no momento da apresentação desses pontos, uma nova avaliação dos trabalhos, mas trazer o conteúdo relacionado à temática de atividade física e saúde para o debate com os/as alunos/as, proporcionando o aprofundando do conhecimento em relação ao tema que estava sendo desenvolvido.

A Educação Física é uma disciplina que tem como foco principal o desenvolvimento dos aspectos motores dos/as alunos/as, mas a mesma, como já destacado, também tem o compromisso com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais (FREIRE; SCAGLIA, 2003; MONTIEL; PORTO, 2016). Sendo assim, é preciso encontrar alternativas para o desenvolvimento dos diversos conteúdos da cultura corporal, que vá além das práticas físicas, as quais envolvam atividades diferenciadas, a fim de desenvolver os demais domínios do comportamento humano. Como ressaltam Oliveira, Oliveira e Antunes (2018, p. 127) é preciso uma concepção de Educação Física “que não fragmente o sujeito, tendo em vista que não é somente o corpo biológico que se movimenta, nem, tampouco, o sociocultural, mas que ambos constituem o sujeito em sua integralidade, constituída em meio a fatores culturais, sociais, políticos, econômicos”.

Nesse mesmo sentido, Zabala (1998) reforça que, na escola, não se pode priorizar o desenvolvimento de uma capacidade a outra, que é compromisso da escola, e das diversas disciplinas, o desenvolvimento integral do/a aluno/a. A Educação Física, como componente

curricular presente em todos os semestres dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFSul – *Campus* Pelotas, não pode eximir-se desse compromisso, por isso a importância de experiências como a relatada ao longo deste artigo, que tenham objetivos traçados para os diferentes domínios do comportamento humano, contribuindo para a formação integral dos/as jovens envolvidos/as na atividade.

## 5 CONCLUSÃO

Essa proposta, desenvolvida nas aulas regulares de Educação Física do IFSul – *Campus* Pelotas, possibilitou o desenvolvimento de inúmeras questões com o grupo, através da criação de materiais informativos para o desenvolvimento de um dos conteúdos propostos pela disciplina. Caracteriza-se como uma metodologia ativa, pois teve o/a aluno/a no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, participando desde a etapa de apresentação da proposta até a avaliação dos materiais produzidos pelos trios.

A experiência realizada contemplou tanto o domínio cognitivo, quando os/as alunos/as produziram o seu material informativo, pesquisando sobre o tema e delimitando o que seria apresentado, quanto o domínio motor na construção, no sentido prático, do material, assim como os domínios sociais e afetivos, no que diz respeito à aceitação do novo, à colocar a sua opinião e à saber ouvir a opinião do/a colega, além de atuar na avaliação do trabalho dos demais trios, com base na ficha e nos critérios estabelecidos.

Essa prática enfatiza a possibilidade de uma proposta metodológica diferenciada nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio, onde seja possível o desenvolvimento integral do/a aluno/a, assim como sua participação mais ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, onde o/a professor/a valorize as diversas possibilidades e habilidades do/a aluno/a, contribuindo significativamente para a formação desses/as jovens.

Ressalta-se que alguns pontos devem ser aperfeiçoados para uma próxima vez, como destacado no decorrer do relato. Em especial a indicação de *sites*, artigos, livros e outros referenciais para a consulta e elaboração do conteúdo apresentado no material confeccionado, evitando que informações equivocadas sejam apresentadas. Assim como a inclusão de outros momentos no processo: um após o primeiro momento, que seria de acompanhamento do processo no qual os/as alunos/as apresentariam uma lista de referências consultadas e um esboço do seu projeto; divisão do quarto momento em dois – um de apresentação do material produzido e outro de avaliação.

A utilização de outros recursos, de mídias diversificadas, da *internet*, das tecnologias de informação e de comunicação, de propostas diversificadas nas aulas de Educação Física, que tenham como base as metodologias ativas, contribui para aproximar mais os/as alunos/as da disciplina, para fomentar o debate e a reflexão, auxiliando no desenvolvimento de diferentes temáticas que envolvem a área, tornando-se importantes aliados na formação integral dos/as jovens.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Thiago Eliel; TASSA, Khaled Omar Mohamad El. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires, ano 20, n. 203, 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. O adolescente como protagonista. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem Protagonismo juvenil: caderno de atividades. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd06\\_13.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd06_13.pdf). Acesso em: 22 jul. 2020.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3336/2409>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FORTES, Milena de Oliveira; AZEVEDO, Mario Renato; KREMER, Marina Marques; HALLAL, Pedro Curi. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12617/9331>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.

HANCOCK, Alan. A educação e as novas tecnologias da informação e da comunicação. In: DELORS, Jacques. (Org.) Educação para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KFOURI, Samira Fayez; MORAISA, Gilberto Carmo de; JUNIORA, Osmar Pedrochi; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Aproximações da escola nova com as metodologias ativas: ensinar na era digital. Revista Ensino, Educação Ciências Humanas, Londrina, v. 20, n.

2, p. 132-140, 2019. Disponível em:

<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/7161>. Acesso em: 25 out. 2020.

KRUG, Hugo Norberto. Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, 2001.

MARTINEZ, Rafael Victório. O desinteresse dos alunos do ensino médio nas aulas de educação física. Orientador: Carlo Henrique Golin. 2014. 57f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A internet como ambiente de pesquisa na escola. *In*: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002. p. 11-28.

MONTIEL, Fabiana Celente; ANDRADE, Danielle Müller de. Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de educação física - uma experiência no IFSul. *In*: SILVA, Gabriel Calefe Pereira; JORGE, Welington Junior. Tecnologias educacionais [recurso eletrônico]: uma abordagem contemporânea. Maringá, PR: Uniedusul, 2020. p. 133-142.

MONTIEL, Fabiana Celente; PORTO, Liana Barcelos. Para além das habilidades motoras nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. CCNExt - Revista de Extensão, Santa Maria, v. 3, p. 1128-1133, 2016. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/revistaccne/index.php/ccnext/article/viewFile/1178/869>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MOROUÇO, Pedro; MARQUES, Sérgio; CARVALHO, Mariana. A influência da Educação Física na edificação dos valores nos jovens actuais. Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires, ano 12, n. 118, mar. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Pedro\\_Morouco/publication/267450608\\_A\\_influencia\\_d\\_a\\_Educacao\\_Fisica\\_na\\_edificacao\\_dos\\_valores\\_nos\\_jovens\\_actuais/links/544fc0470cf24e8f7374a59e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Morouco/publication/267450608_A_influencia_d_a_Educacao_Fisica_na_edificacao_dos_valores_nos_jovens_actuais/links/544fc0470cf24e8f7374a59e.pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

OLIVEIRA, Braulio Nogueira; OLIVEIRA, Bérqson Nogueira de; ANTUNES, Priscilla de Cesaro. Educação Física Escolar e saúde no contexto brasileiro: uma revisão integrativa (2011-2016). Refise, Ceará, v.1, n. 1, 2018, p. 117-130. Disponível em: <https://intranet.limoeiro.ifce.edu.br/revistas/refise/article/view/42/9>. Acesso em 22 jul. 2020.

PARNAIBA, Cristiane dos Santos; GOBBI, Maria Cristina. Os Jovens e as tecnologias da informação e da comunicação: aprendizado na prática. Anagrama, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 1-14, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35450/38169>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### CRENCIAIS DOS AUTORES

**Primeiro(a) Autor(a):** Fabiana Celente Montiel

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Pelotas.

**Contato:** [montielfabi@msn.com](mailto:montielfabi@msn.com)

**Segundo(a) Autor(a):** Patrícia da Rosa Louzada da Silva

**Instituição:** Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas –  
Doutoranda.

**Contato:** [patricia\\_prls@hotmail.com](mailto:patricia_prls@hotmail.com)

**Terceiro(a) Autor(a):** Mariângela da Rosa Afonso

**Instituição:** Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas -  
Professora Titular.

**Contato:** [mrafonso.ufpel@gmail.com](mailto:mrafonso.ufpel@gmail.com)

**Submetido em:** 06/08/2020

**Aprovado em:** 26/04/2021