

# EDUCAÇÃO FÍSICA E MULTIPLICIDADE DE CONHECIMENTOS

IMPLICAÇÕES NA CULTURA DE MOVIMENTO, SAÚDE, LAZER E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ORGANIZADORES:

LIEGE MONIQUE FILGUEIRAS DA SILVA - LORETA MELO BEZERRA CAVALCANTI  
ANA KAMILY DE SOUZA SAMPAIO - ELIAS DOS SANTOS BATISTA - MÔNICA DE LIMA PEREIRA  
HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA - MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO



editoraifrn

# **EDUCAÇÃO FÍSICA**

## **E MULTIPLICIDADE DE CONHECIMENTOS**

**IMPLICAÇÕES NA CULTURA DE MOVIMENTO, SAÚDE, LAZER E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**



LIEGE MONIQUE FIGUEIRAS DA SILVA  
LORETA MELO BEZERRA CAVALCANTI  
ANA KAMILY DE SOUZA SAMPAIO  
ELIAS DOS SANTOS BATISTA  
MÔNICA DE LIMA PEREIRA  
HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA  
MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO  
(Organizadores)

# **EDUCAÇÃO FÍSICA**

## **E MULTIPLICIDADE DE CONHECIMENTOS**

**IMPLICAÇÕES NA CULTURA DE MOVIMENTO, SAÚDE, LAZER E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**



editora**ifrn**

NATAL, 2023

Presidente da República  
**Luís Inácio Lula da Silva**  
Ministro da Educação  
**Camilo Sobreira de Santana**

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Getúlio Marques Ferreira**



Reitor  
**José Arnóbio de Araújo Filho**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
**Avelino Aldo de Lima Neto**  
Coordenador da Editora IFRN  
**Rodrigo Luiz Silva Pessoa**

---

### Conselho Editorial

Emanuel Neto Alves de Oliveira  
Paulo Augusto de Lima Filho  
Adriano Martinez Basso  
Ana Judite de Oliveira Medeiros  
Marcus Vinícius de Faria Oliveira  
Anna Cecília Chaves Gomes  
Alexandre da Costa Pereira  
Maria Kassimati Milanez  
Genildo Fonseca Pereira  
Cinthia Beatrice da Silva Telles  
Leonardo Alcântara Alves  
Maurício Sandro de Lima Mota  
Paula Nunes Chaves  
Miler Franco D Anjour  
Renato Samuel Barbosa de Araujo

Avelino Aldo de Lima Neto  
Rodrigo Luiz Silva Pessoa  
Francinaide de Lima Silva  
Nascimento José Everaldo Pereira  
Samuel de Carvalho Lima  
Amilde Martins da Fonseca  
Marcus Vinícius Duarte Sampaio  
Ana Lúcia Sarmento Henrique  
Sílvia Regina Pereira de Mendonça  
Diogo Pereira Bezerra  
Luciana Maria de Araújo Rabelo  
Cláudia Battestin  
Julie Thomas  
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite  
Raúl Humberto Velis Chávez

---

### Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Caule de Papiro

### Design de Capa:

José Marinho

### Revisão Linguística

Raylena Evelyn de Oliveira Gonçalves  
do Nascimento

Maria Regina Soares Azevedo de Andrade

Prefixo editorial: Editora IFRN  
Linha Editorial: Acadêmica  
Disponível para *download* em:  
<http://memoria.ifrn.edu.br>



---

### Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. Natal-RN.

CEP: 59015-300. Telefone: (84) 4005-0763 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

---

E24 Educação física e multiplicidade de conhecimentos : implicações na cultura de movimento, saúde, lazer e educação profissional [livro eletrônico] / Liege Monique Filgueiras da Silva... [et al.] (organizadores). – Natal : IFRN, 2023.

4389p.

ISBN 978-85-8333-286-2

1. Educação física. 2. Práticas esportivas – Ensino médio. 3. Educação física – Relatos e experiências. I. Silva, Liege Monique Filgueiras da. II. Título.

IFRN/SIBi

CDU 796

---

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

# Sumário

10	<b>Prefácio</b>
14	<b>Apresentação</b>
	<b>PARTE I - RELATOS DE EXPERIÊNCIA</b>
	<b>PRÁTICAS ESPORTIVAS INOVADORAS: RELATO</b>
	<b>DE EXPERIÊNCIA SOBRE O FRISBEE E O</b>
19	<b>FLAG FOOTBALL NO ENSINO MÉDIO</b>
	<i>Ana Cristina de Araujo</i>
	<i>Darliston Yuri Silva de Souza</i>
	<i>Maria Aparecida Dias</i>
	<b>TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>
33	<i>Alison Pereira Batista</i>
	<i>Allyson Carvalho de Araújo</i>
	<i>Arnaldo Sifuentes Leitão</i>
	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA E LAZER NO IFRN:</b>
	<b>APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS</b>
52	<b>COM A COMUNIDADE</b>
	<i>Rosalva Alves Nunes</i>
	<i>Monica Messias de Mesquita</i>
	<i>Denise Cristina Momo</i>

- 73 **ENCONTROS E CENAS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA FENOMENOLÓGICA COM OS FILMES JUNO E PRECIOSA**  
*Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino*  
*Raphael Ramos de Oliveira Lopes*
- PARTE II - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**
- 96 **RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM A DANÇA NO ENSINO REMOTO DO IFRN/CNAT**  
*Ana Cristina de Araújo*  
*Ivana Lúcia da Silva*
- 117 **O PROCESSO AVALIATIVO NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERLIGANDO CONTEÚDOS, CONHECIMENTO E REFLEXÕES SOBRE A SOCIEDADE**  
*Carlos Eduardo Lopes da Silva*  
*Liege Monique Figueiras da Silva*  
*Rayane Lourenço de Oliveira*
- 137 **POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS NO ENSINO REMOTO: OLIMPÍADAS, PARALIMPÍADAS E CULTURA DE MOVIMENTO**  
*Hudson Pablo de Oliveira Bezerra*
- 155 **ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES SENSÍVEIS, CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E SUAS LINGUAGENS**  
*Ivanilda Maria Freire*  
*João Maria dos Santos Damasceno*

- O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
ATRAVÉS DAS TICS NA DISCIPLINA  
QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO:  
EXISTE QUALIDADE DE VIDA ONLINE?**
- 173
- Elias dos Santos Batista*  
*Maryana Prysilla Silva de Morais*  
*Jussara Maria Martins*
- CORPO, SAÚDE E EDUCAÇÃO  
FÍSICA EM MEIOS DIGITAIS**
- 192
- Braulio Nogueira de Oliveira*  
*Elias dos Santos Batista*  
*Sérgio Melo da Cunha*  
*Hudson Pablo de Oliveira Bezerra*
- IFCM EXPRESSA – DESAFIO DE EXPRESSÃO  
CORPORAL NA PANDEMIA DA COVID-19**
- 212
- Loreta Melo Bezerra Cavalcanti*  
*Iradilson Ferreira da Costa*  
*Gerliene Maria Silva Araújo*  
*Rummenigge Medeiros de Araújo*
- CANVA E SUAS POSSIBILIDADES  
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**
- 229
- Dandara Queiroga de Oliveira Sousa*
- PARTE III - PESQUISAS EM  
ANDAMENTO OU CONCLUÍDAS  
TRIBUNAL DA BOLA: UMA ATIVIDADE  
EDUCATIVA POTENTE PARA A EDUCAÇÃO  
FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**
- 251
- Alison Pereira Batista*  
*Everaldo Robson de Andrade*  
*José Pereira de Melo*

- 267 **CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:  
EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN**  
*Jane-mery Nunes da Costa Lima*
- 288 **A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS  
EDUCACIONAIS E “EXERGAMES” NAS AULAS  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**  
*Loreta Melo Bezerra Cavalcanti*  
*Illany Katellyne Vicente da Silva*
- 307 **A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA  
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
*Ligyane Karla de Alencar*
- 328 **HIDRORRECREAÇÃO: O AMBIENTE  
AQUÁTICO COMO ESPAÇO PROMOTOR  
DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA**  
*Nerijane de Almeida Monteiro*
- 350 **O DESAFIO DA CRIAÇÃO DA PRÁXIS  
EDUCATIVA INTEGRADORA NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**  
*Iracyara Maria Assunção de Souza*  
*Ilane Ferreira Cavalcante*
- 370 **EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS  
PROCESSOS DE SELEÇÃO DOCENTE E O  
PERFIL DOS PROFISSIONAIS NO IFRN**  
*Mônica de Lima Pereira*  
*Ilane Ferreira Cavalcante*
- 392 **DA EDUCAÇÃO FÍSICA AOS ESTUDOS DO  
LAZER: UMA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL**  
*Sonia Cristina Ferreira Maia*

410	<b>POR UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS</b> <i>Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino</i> <i>Karenine de Oliveira Porpino</i>
433	<b>Posfácio</b>

# Prefácio

José Arnóbio de Araújo Filho

*Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte.*

**A**o ser convidado para prefaciar o livro que trata das experiências vividas por alunos e professores nas aulas de Educação Física no IFRN, um filme começou a passar em minha cabeça e comecei a vislumbrar cada momento, desde o ano de 1991, com a minha prova teórica e a minha primeira experiência prática com os alunos da, até então, ETFRN. Naquele momento, as práticas da nossa escola ainda eram marcadas, fundamentalmente, pela calistenia e pelo processo de esportivização das nossas aulas. Nada que suscitasse a possibilidade de uma concepção mais contemporânea da Educação Física, baseada em pressupostos teóricos fundamentados em autores como João Batista Freire, Eleonor Kunz, Valter Bracht, Celi Taffarel, dentre outros.

Ao ingressar de forma definitiva, em 1995, na Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró, procurei trazer para as aulas de Educação Física alguns dos pressupostos teóricos

que já embasavam a minha própria prática, contudo, era algo extremamente desafiador para um “calouro” na instituição que nunca tinha atuado com a Educação Física no Ensino Médio e que trabalhava sozinho. Neste momento, eu era o único professor de Educação Física da Unidade e as distâncias físicas e tecnológicas eram fatores extremamente limitantes à medida que impediam o diálogo com outros professores egressos no mesmo concurso que eu, os quais já discutiam alternativas pedagógicas para a prática da Educação Física na ETFRN.

Ainda no ano de 1997, sofremos uma forte ameaça com a edição do Decreto nº 2.208/1997, onde as disciplinas prope-dêuticas da ETFRN foram ameaçadas de extinção. Partindo deste pressuposto, tivemos a necessidade de nos reinventar. Começamos participando do I Encontro de Professores de Educação Física da rede, em 1997, na cidade de Ouro Preto/ MG, onde discutimos sobre as perspectivas do lazer na matriz curricular dos cursos de turismo. Fruto dessas discussões, em 2001, ofertamos a primeira turma do Curso Técnico de Lazer e Qualidade de Vida, no *campus* Natal - Cidade Alta, hoje dividido em Tecnólogo de Gestão Desportiva e do Lazer e em Curso Técnico Integrado em Lazer.

Em 2001, com o fim dos técnicos integrados à educação profissional, tivemos as primeiras experiências de mudança em nosso fazer pedagógico. Numa perspectiva mais sistêmica, passamos a trabalhar com as turmas inteiras de sala de aula. Já não desenvolvíamos mais as aulas voltadas exclusivamente para temática dos esportes, contudo, também não era ainda

uma perspectiva que agradava a todos, o que significava que ainda existiam muitas resistências.

Com o processo de expansão da rede, iniciado em 2006, com os *campi* de Currais Novos, Ipanguaçu e Natal Zona Norte, a Educação Física no IFRN começa a vivenciar um novo momento da sua práxis com a chegada de novos profissionais. O esporte que, em décadas passadas, era tido como a “marca” mais pungente do nosso fazer, começou a dividir espaço com atividades de pesquisa, ações de extensão e novas metodologias de ensino.

Atrelado a essas novas perspectivas, o esporte da escola também passa por uma fase jamais vivida no seio da nossa instituição. Em 2007, aconteceram os primeiros Jogos *Intercampi*, com a presença dos *campi* Natal Central, Natal Zona Norte, Currais Novos, Ipanguaçu e Mossoró. A partir desse momento, os Jogos *Intercampi* foram se consolidando até a última edição em 2019. Por sua vez, os Jogos Nordeste, a cada ano, transformam-se em um dos eventos mais aguardados pelos nossos alunos e alunas. Em 2008, tivemos a oportunidade de vivenciar a 1ª Edição dos Jogos Brasileiros da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, após a suspensão destes por um período superior a 30 anos.

Chegada a terrível pandemia do Covid-19, em março de 2020, que dizimou mais de 600 mil vidas brasileiras e milhares de sonhos, tivemos que nos reinventar mais uma vez. Repensamos a nossa prática pedagógica e recriamos o nosso elemento de discussões que nos alimenta e dá sentido à nossa vivência como professores: o movimento humano e suas múltiplas possibilidades de vivências corporais.

Dito isso, ao folhear o livro que ora prefacio, vejo as diversas possibilidades e riquezas vivenciadas por professores e alunos da nossa instituição centenária, que se reinventa a cada dia e não perde a sua essência de contribuir com a transformação social através da educação e das suas múltiplas possibilidades de atuação.

Oportunamente, evoco as memórias vivenciadas no universo infantil que, pedagogicamente, nos ensinam que o cair é uma das etapas do processo e fortalece-nos para o levantar, visando a continuação do percurso. Fazíamos isso em brincadeiras, entoadas pelas cantigas de rodas que nos embalavam, alegravam-nos e davam sentido à vida. Tudo isso era uma preparação para as vivências esportivas que nos ensinam a superar limites, acreditar na vitória, mesmo nos momentos mais difíceis, e saber aceitar as derrotas. Nessa trajetória, buscamos e encontramos o conhecimento que segue em devir, aperfeiçoando-se.

Por fim, gostaria de, primeiro, agradecer ao convite para prefaciá-la essa obra tão rica que mostra, através das nossas vivências pedagógicas cotidianas, a riqueza da corporeidade em uma instituição de ensino que dialoga com a tecnologia, com o mundo do trabalho e com as humanidades; e segundo, parabenizar a cada professor e professora, aluno e aluna por compartilharem tantas experiências significativas.

# Apresentação

**V**ivemos tempos difíceis. E nesses tempos é preciso resistir, voltar o olhar para si, repensar nosso papel no mundo e redobrar os esforços para continuar garantindo o sonho de uma educação pública inclusiva e de qualidade para todos.

Nesse intuito, de fazer valer as reflexões para a área da Educação Física, a comissão organizadora do II Encontro de Professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) se viu tomada pelo desafio de organizar esta edição do evento. A proposta de realização do II EPEF – IFRN buscou consolidar a continuidade da primeira edição, realizada em junho de 2016, no *campus* Parnamirim, referendada pelo desejo coletivo de professoras e professores de Educação Física que, continuamente, expressam a importância da partilha dos saberes.

Transcrever experiências pedagógicas da linguagem do corpo em movimento foi o desafio proposto no nosso encontro, que teve como título “Educação Física e Multiplicidade de Conhecimentos: Implicações na Cultura de Movimento,

Saúde, Lazer e Educação Profissional”. O evento se deu de forma *online* entre os dias 17 e 20 de agosto de 2021, dada a pandemia do coronavírus, que implicou na interrupção das atividades presenciais, e incluiu na programação: palestras, mesas, oficinas, relatos de experiência e rodas de conversas, propostas por servidores da nossa instituição e convidados externos.

Os textos balizadores das falas e provocadores das discussões estão organizados nesse escrito em três partes. Na primeira temos os relatos de experiências da área da Educação Física desenvolvidas nos *campi* de nosso instituto, envolvendo práticas corporais diversificadas, tecnologias, educação para e pelo lazer e a experiência fenomenológica do cinema. Na segunda parte, trazemos relatos de experiências desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19, período que exigiu novos esforços pedagógicos, sobretudo por meio do ensino remoto emergencial, explorando novas formas de acesso aos saberes e o diálogo entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento.

E por último, na terceira parte, os autores e autoras dos textos puderam apresentar recortes dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos, ou que ainda estão em desenvolvimento, tematizados no IFRN, enfatizando a interrogação e a reflexão sobre a práxis, bem como o contexto político, curricular, ético, estético e a formação plural preconizada pelo nosso instituto de educação.

Reforçamos a alegria dessa produção coletiva, principalmente pela reinvenção em que todos nós fomos imersos. Nossas práticas docentes nos fizeram indagar sobre o nosso

protagonismo, afinal a linguagem fundamental da Educação Física, o movimento corporal, foi comprometida pelo uso das telas, pela falta de experiências em grupo e pela não ocupação dos nossos espaços específicos (ginásios, campos, piscinas, quadras, etc.), mas as reflexões teóricas possibilitadas pelas leituras, debates e acesso diversificado a materiais digitais fizeram com que pudéssemos nos reinventar, o que foi a parte mais desafiante e positiva do processo.

Para mais, gostaríamos de agradecer a todos os participantes do evento e elaboradores desse material. Agradecer também o apoio e a chancela das Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Inovação e Extensão, ao Colégio de Dirigentes, aos Diretores Geral, Acadêmico e Administrativo do *Campus Parnamirim*, à editora do IFRN e aos professores e professoras do IFRN. Por fim, agradecer a todos que, junto conosco, se propõem a pensar, aprimorar e valorar nossa área todos os dias.

Os Organizadores.

# **PARTE I – RELATOS DE EXPERIÊNCIA**



# PRÁTICAS ESPORTIVAS INOVADORAS:

## RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O FRISBEE E O FLAG FOOTBALL NO ENSINO MÉDIO

Ana Cristina de Araujo

[ana.araujo@ifrn.edu.br](mailto:ana.araujo@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Natal Central*

Darliston Yuri Silva de Souza

[darliston1yuri@gmail.com](mailto:darliston1yuri@gmail.com)

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

Maria Aparecida Dias

[cidaufrn@gmail.com](mailto:cidaufrn@gmail.com)

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

## INTRODUÇÃO

A educação física escolar constitui-se em um espaço privilegiado para se trabalhar o esporte dentro da escola, pois possui um compromisso pedagógico através da ampliação sistemática dos seus conteúdos. Ressignificar a dimensão fundamentalmente competitiva e de rendimento, fomentando práticas que contribuam para a construção de conhecimento,

expressão da criatividade e valores educacionais, faz-se necessário ao tratar o esporte nas aulas de educação física.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel acadêmico e social promovendo a integração do conhecimento com a vivência prática da docência, contribuindo para a formação dos alunos bolsistas como protagonistas da sua própria aprendizagem. Assim sendo, este relato de experiência é fruto da participação dos bolsistas do PIBID no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no ano letivo de 2019, nas aulas de educação física de uma turma do curso de Mecânica, no segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado, com o conteúdo esportes de invasão.

Sobre a escolha das modalidades, os fatores determinantes foram o fato de serem práticas esportivas não-hegemônicas, com características e regras bem peculiares, e por permitirem o fomento do diálogo, dos valores éticos e *fair play* e, no caso do *Flag Football*, também pela possibilidade de vivenciar uma forma tática distinta das comumente vivenciadas nos esportes de invasão.

## **VIVENCIANDO O ULTIMATE FRISBEE**

O *Frisbee* é um esporte de modalidade coletiva bastante peculiar, uma vez que se desenvolve sem a presença de um árbitro. Os próprios praticantes resolvem as situações de conflito em que ocorram discordâncias através do diálogo e exposição de argumentos. Uma vez resolvida a situação

de conflito, retoma-se a partida. Configura-se, portanto, em uma modalidade pautada no *fair-play*, no respeito mútuo e no diálogo. Tem como objetivo levar o jogador da equipe a receber o disco dentro da “*end zone*” ou área de gol da outra equipe. Nesse esporte, não pode haver contato físico intencional entre os jogadores de equipes adversárias e a retomada de posse do disco só pode ocorrer através da interceptação deste no espaço aéreo, sem contato entre os oponentes. A equipe que marcar o maior número de pontos vence a partida. Para Borges *et al.* (2014, p.279):

A história mais aceita para o surgimento do disco *frisbee* aponta que tenha acontecido no século XX, nos Estados Unidos da América. Estudantes de uma universidade do estado da Pensilvânia começaram a brincar com uma forma de torta de uma fábrica, lançando-a entre eles. Associa-se ao nome dessa fábrica ser *Frisbie's Pies* a denominação dada ao esporte, criado por volta de 1960, *Ultimate Frisbee*. No Brasil, a modalidade chegou ao final da década de 1980. Hoje é um esporte praticado no país, principalmente em São Paulo, havendo inclusive o campeonato brasileiro de *frisbee*.

Para vivenciar o *frisbee*, inicialmente foi solicitada aos alunos uma breve pesquisa sobre a modalidade. Isso porque percebemos uma resistência inicial da turma por tratar-se de uma modalidade pouco conhecida, que não fazia parte do seu cotidiano e nem da sua cultura corporal. Incentivamos então que procurassem vídeos de jogos de *frisbee* e observassem como ocorriam e sua dinâmica. Esse processo de pesquisa prévia da modalidade colaborou para que a resistência inicial se dissipasse um pouco mais. A partir disso, foram discutidas

então as regras básicas, o histórico e os aspectos específicos da modalidade numa aula expositiva-dialogada. Após essa discussão inicial, dirigimo-nos para o campo de futebol para os primeiros contatos com o disco.

Realizamos atividades de manipulação, lançamento e recepção do disco, para que os alunos adquirissem familiaridade com o implemento. No início, deixamos que trocassem passes livremente e, aos poucos, fomos propondo pequenas tarefas de trocas de passes em pequenos grupos; em seguida em grupos maiores, com lançamento e recepção em pequenas distâncias, e depois em distâncias mais longas para acertar determinado alvo. Ou seja, tarefas que proporcionassem um maior controle sobre o disco na hora dos lançamentos e recepções.

Introduzimos então pequenos jogos que explorassem lançamentos, recepção, passes propriamente ditos, assim como estratégias de interceptação e recuperação do disco. Em seguida, partimos para a realização de um “*mine-frisbee*” com o objetivo de vivenciar a movimentação do jogo, mas ainda sem nos prendermos às regras oficiais da modalidade. Como já era esperado, em função de nunca terem vivenciado um esporte de invasão sem contato físico algum, os esbarrões, toques nas mãos e empurrões aconteceram.

Mas, ao final da experiência, conversamos sobre o que foi desenvolvido na aula e as percepções e impressões que eles tiveram sobre o *Frisbee*: “É muito estranho não ter árbitro, ninguém vai admitir que cometeu falta”; “É muito divertido, mas não ter contato físico é muito difícil. Tem falta o tempo todo”. Essas foram algumas das intervenções

dos alunos. A partir do discurso apresentado, foi levantada junto à turma a reflexão de como poderíamos trabalhar melhor essas questões e juntos chegamos ao consenso de que, inicialmente, haveria mediação da professora na resolução dos conflitos em relação às jogadas e faltas. Para a próxima aula, pedimos que assistissem a vídeos de partidas de *Frisbee* e tivessem especial atenção às regras da modalidade.

A aula seguinte foi realizada no ginásio de esportes e percebemos que a resistência inicial foi substituída por motivação, envolvimento e empolgação. Antes do início da vivência, conversamos sobre os vídeos que os estudantes assistiram e combinamos quais regras seriam trabalhadas na prática. Priorizamos então algumas regras como:

- não poder deslocar-se em posse do disco (apenas usar o pé de pivô);
- o jogador que receber o disco teria 10 segundos para se desfazer do mesmo;
- a posse do disco mudará de equipe cada vez que ele for lançado para fora da área de jogo, ou quando o jogador deixá-lo cair no chão ou ainda quando o jogador, que estiver em posse do disco, cometer uma infração.

Prosseguimos então com a aula e dividimos as equipes de forma mista, quando possível, pois, por ser uma turma do Curso de Mecânica, só havia três meninas (Figura 1). E, como combinado, iniciamos as partidas com a mediação da professora na resolução dos conflitos, no sentido de levá-los a refletir sobre a situação posta e não simplesmente arbitrar.

**Figura 1 – Jogo de *Ultimate Frisbee***



Fonte: ARAÚJO (2019) – Acervo pessoal.

Percebemos que os alunos já se esforçavam para não ter tanto contato físico e não cometerem tantas faltas e que algumas equipes conversaram e combinaram jogadas para serem realizadas durante o jogo, demonstrando assim autonomia e uma certa organização tática. Ao final da aula, conversamos sobre o desenvolvimento da vivência e os alunos propuseram que se mantivessem as equipes para a aula seguinte, a fim de que pudessem pensar e organizar as jogadas e o jogo transcorrer de forma mais organizada.

Na semana seguinte, encontramos-nos para a última aula referente à modalidade *Frisbee*. Como combinado na aula anterior, mantivemos a formação das equipes e estabelecemos a sequência de jogos. As partidas se desenvolveram de forma mais organizada com os jogadores das equipes ocupando posições mais definidas de ataque e defesa, apresentando

movimentações e posicionamentos característicos dos esportes de invasão. A mediação para a resolução de conflitos quase não foi necessária, pois os próprios jogadores procuravam resolver as situações que surgiam discutindo as regras da modalidade.

Para encerrar a aula e o conteúdo *Frisbee*, conversamos sobre a experiência com uma modalidade não-hegemônica, pouco conhecida e que não faz parte da nossa cultura corporal. Os alunos relataram que, inicialmente, não estavam motivados a praticar o *frisbee*, mas que, ao conhecerem a modalidade, tinham gostado e se divertido nas aulas. Alguns alunos afirmaram que eram pouco habilidosos em outros esportes como o futebol ou o voleibol, mas puderam participar tranquilamente do *frisbee* já que aquela modalidade era nova e desconhecida para todos.

Em relação à inexistência de arbitragem, de início percebeu-se a dificuldade para a resolução das situações e dos conflitos, mas, aos poucos, essa dificuldade foi sendo minimizada. Segundo Murcia (2007, p. 10):

[...] nos jogos, ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problemas, os raciocínios.

O *Ultimate Frisbee* se revelou um espaço propício para fomentar o diálogo, o respeito, as relações pessoais e o *fair play*, valores essenciais para serem vivenciados e desenvolvidos no esporte a partir da relação com o outro.

## EXPERIMENTANDO O FLAG FOOTBALL

Para dar continuidade ao conteúdo “esportes de invasão”, fizemos uma apresentação inicial do *Flag Football* e solicitamos à turma que realizassem uma pesquisa sobre a modalidade, incluindo histórico, regras e principais nomenclaturas, bem como que assistissem também a vídeos de partidas para melhor compreender o jogo em questão.

Os alunos afirmaram que ainda não conheciam o esporte, mas que, a partir dos vídeos mostrados na aula, identificaram sua semelhança com o futebol americano, inclusive em relação à bola. O *Flag Football* surgiu nas bases militares americanas por volta de 1940. Para Barros *et al.* (2014):

O *Flagbol* (“*Flag Football*”: termo em inglês) é uma variação do futebol americano que nos permite explorar todas as estratégias de conquista territorial, sem que para isso seja necessário o uso da força em forma de abraços, “agarrões” ou trancos, como acontece no futebol americano. Para interromper uma jogada do ataque adversário, basta puxar uma das duas fitas, ou *flags*, que os jogadores levam presas à cintura. Em seguida uma nova jogada é executada no local onde ocorreu a retirada da *flag*. Apenas podem ser retiradas as “*flags*” do jogador que está com o domínio da bola oval. O objetivo principal é a marcação do *touchdown*, que ocorre quando um jogador consegue invadir com posse de bola ou recebê-la através de passe dentro da zona de pontuação da equipe adversária. As equipes podem ser formadas de quatro a nove pessoas, de ambos os sexos.

A grande vantagem do *Flag Football*, sobretudo para ser vivenciado na escola, é a de que podemos realizar as mesmas

jogadas e estratégias utilizadas no futebol americano, mas sem o grande risco de lesões, pelo fato de não utilizarmos o contato corporal vigoroso, mas mantermos o mesmo objetivo de marcar o touchdown e assim pontuar no jogo.

Na aula seguinte, encontramos-nos no campo de futebol e, após a discussão a respeito do que fora pesquisado sobre o *Flag Football* e explicação breve dos conceitos básicos relacionados à ação do jogo (regras e principais características da modalidade), iniciamos as atividades práticas distribuindo fitas de TNT (tecido não tecido) para que os alunos as colocassem uma de cada lado da cintura.

Realizamos então o jogo pega-bandeira, em dupla, além de outros jogos de perseguição em duplas ou em pequenos grupos, cujo objetivo era retirar as fitas colocadas nas cinturas dos demais (o aluno que tivesse suas duas fitas retiradas não poderia retirar as fitas de mais ninguém). Ao final do jogo, contava-se a quantidade de fitas que cada um havia conseguido. Em seguida, iniciamos o trabalho de manipulação livre da bola, a forma adequada de segurá-la na hora do lançamento, as formas de recepção, lançamentos longos, lançamentos para acertar o gol, e também pequenos jogos de grupos, como o jogo dos 10 passes, para lançar, receber e interceptar a bola.

Também foram realizadas atividades (estafetas) em que os alunos, em fila, deveriam passar a bola para trás, por baixo das pernas, o mais rápido que pudessem até chegar ao último companheiro de equipe que deveria deslocar-se rapidamente para o início da fila e recomeçar a movimentação até que se chegasse à formação inicial, vencendo a brincadeira a equipe

que finalizasse primeiro. Esse tipo de atividade acaba sendo bem competitiva e motivante para os alunos.

Ao final da aula, discutimos questões específicas da modalidade como o fato de cada equipe ter definido os jogadores que atuam nos momentos de defesa e de ataque, a nomenclatura específica do *Flag Football* e a dinâmica do jogo em que os jogadores de ataque e defesa de uma mesma equipe não atuam no mesmo momento do jogo. Mais uma vez reforçamos a importância de assistirem aos vídeos para uma melhor compreensão da dinâmica do jogo.

Na aula seguinte, no campo de futebol, conversamos sobre a divisão e escolha dos jogadores de ataque e defesa das equipes e sobre a definição de um aluno para ser o técnico. Definidas essas questões, reservamos um tempo para que pudessem conversar sobre as estratégias do jogo e a função de cada jogador. Para Bitencourt e Amorim (2006, p.466):

Longos passes, as corridas e as sensacionais jogadas em que os jogadores correm, fingindo estar com a bola, são frequentemente utilizadas. A principal diferença é que no *flag football*, assim como no futebol americano, é preciso combinar a jogada antes, ou seja, se um dos jogadores não estiver na posição previamente combinada, a jogada irá fracassar. O formato singular do jogo, em que as equipes são obrigadas a planejar cada jogada, sob pena de não conseguirem avançar em campo, favorece um intenso relacionamento entre os jogadores que, em conjunto, irão decidir a melhor jogada e ser executada.

Assim, torna-se imprescindível que as equipes se articulem e discutam a melhor forma de atacar e de se defender, o que fomenta a participação de todos nas decisões através do

diálogo e do respeito à opinião do outro. Para a realização do jogo, sinalizamos as áreas com cones - *End Zone*, *Team Área*, 10 jardas, 20 jardas - e reforçamos as informações relativas ao jogo e às regras:

Sorteia-se o time que começa atacando. O jogo se inicia a partir da 5ª jarda (5 passos) da *end zone* (linha de fundo da defesa), e o time possui 3 *downs* (tentativas) para alcançar o meio de campo, e mais 3 para fazer o *touchdown* (alcançar a linha de fundo do adversário). Um dos jogadores fica agachado com as pernas afastadas e este tem que passar a bola por entre as suas pernas (*snap*), fazendo com que a bola chegue até as mãos do *Quarterback* (lançador), que por sua vez vai passar para um dos jogadores recebedores que, após receberem o passe, correm em direção à linha de fundo (*end zone*) para marcar o *touchdown*. Todo o cuidado é pouco, pois a qualquer descuido, o adversário pode interceptar o passe e correr com a bola para o *touchdown* (BITENCOURT; AMORIM, 2006, p. 466).

Iniciamos então o jogo propriamente dito. Foi preciso parar algumas vezes para que as equipes reorganizassem suas estratégias de ataque e defesa, mas, aos poucos, o jogo foi ficando mais organizado e transcorrendo de forma bem satisfatória. Ao final da aula, realizamos mais uma roda de conversa para discutir as questões relativas ao jogo, ao seu andamento, a importância do trabalho em equipe, a importância do respeito ao oponente e às regras, bem como às limitações e opiniões dos colegas.

Combinamos para a aula seguinte que todos deveriam ter o domínio das nomenclaturas específicas e das regras do *Flag Football*, para que o jogo transcorresse de forma mais

satisfatória. E assim aconteceu, na aula posterior, os alunos demonstraram ter domínio do conteúdo quando indagados sobre a posição e função de cada jogador, as áreas de jogo e também em relação às regras.

**Figura 2 – Flag Football**



Fonte: ARAÚJO (2019) – Acervo pessoal.

Cada vez que sinalizávamos uma situação durante o jogo, que suscitava uma dúvida, discutíamos a questão antes de prosseguir. As equipes estavam mais organizadas e era perceptível como combinavam as jogadas e estratégias a serem aplicadas durante a partida, demonstrando a capacidade de diálogo e relação com o outro.

Nas atividades esportivas existe uma necessidade de comunicação para construção de regras, universalização do jogo e a própria manifestação esportiva. As práticas esportivas procuram ser interlocutores do Mundo da Vida, servindo para a evolução da linguagem, das instituições e formação da personalidade, portanto, expressando os três mundos: social

(relação entre as pessoas); objetivo (transformação da natureza) e subjetivo (construção da subjetividade). É consenso que o esporte possibilita a relação entre as pessoas, forma a personalidade dos indivíduos porque é um meio de aprendizado e interfere na visão de mundo do homem (GUTIERREZ *et al.*, 2006, p.01).

Ao final da aula, discutimos sobre a experiência em relação ao *Flag Football* e o que havia ficado de aprendizado e as impressões sobre a modalidade. Os alunos disseram que gostaram muito de ter vivenciado um esporte que eles não conheciam e que não imaginavam que seria tão divertido. Em relação às atitudes, ficou bem evidente que o fato de precisarem organizar-se taticamente dentro de um jogo nunca antes vivenciado possibilitou uma maior interação e diálogo entre eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de *Ultimate Frisbee* e de *Flag Football* aconteceram no campo de futebol e no ginásio de esportes do IFRN, o que contribuiu para o conhecimento da modalidade por outros alunos de outras turmas uma vez que as arquibancadas do campo de futebol e do ginásio de esportes são bastante frequentadas por estudantes.

O fato desses esportes não serem conhecidos e não fazerem parte da cultura corporal dos nossos alunos possibilita a inclusão de todos, e não apenas daqueles mais habilidosos, pois partimos da premissa de que nenhum, ou talvez pouquíssimos alunos, os tivessem praticado anteriormente.

Observamos que as práticas esportivas não-hegemônicas, como o *Ultimate Frisbee* e o *Flag Football*, podem conquistar um espaço dentro da escola e configurar-se como mais uma possibilidade de construção de conhecimento e valores como o *fair play*, o diálogo e o respeito-mútuo, a partir do momento em que são oferecidas e passam a ser conhecidas pela comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BARROS, *et al.* Uma proposta de sistematização do *ultimate frisbee* e do *flagbol* para as aulas de Educação Física escolar. **EFDeportes.com, Revista Digital** · Año 18 · N° 189 | Buenos Aires, febrero de 2014.

BITENCOURT, V.; AMORIM, S. *Flag football* e Futebol americano. In: DACOSTA, L. **Atlas do esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape 2006.

BORGES, R. M.; OLIVEIRA, J. D.; SANTOS, A.; FARIAS, S. R. *Ultimate Frisbee*. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. **Esportes de Invasão: Basquetebol-Futebol-Futsal-Handebol-Ultimate Frisbee**. Maringá: EdUEM, 2014.

GONZALEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. (orgs.) **Esportes de Invasão: Basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee**. Coleção Práticas Corporais. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017.

GUTIERREZ, G. L. *et al.* A construção de consensos numa prática esportiva: uma análise habermasiana do *Ultimate Frisbee*. **Revista Digital Educação y Deportes**, Buenos Aires, v. 12, n. 107, 2006.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através dos jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

# TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Alison Pereira Batista

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

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Parnamirim*

Allyson Carvalho de Araújo

[allyson.carvalho@ufrn.br](mailto:allyson.carvalho@ufrn.br)

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

Arnaldo Sifuentes Leitão

[arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br](mailto:arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br)

*Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul  
de Minas (IFSULDEMINAS) – campus Muzambinho*

## INTRODUÇÃO

O escrito a seguir emerge como uma tentativa de refletirmos sobre as ações-reflexões-ações que vêm sendo tecidas ao longo de nossas trajetórias acadêmicas, profissionais e de autoformação, que se compuseram em interconexão à partir do convite de participarmos da mesa “Tecnologias

na Educação Física escolar”, fomentada pelo 2º Encontro de Professores de Educação Física (EPEF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Para tanto, optamos pelo exercício de uma escrita colaborativa, em que nos desafiamos a construir uma narrativa dialógica considerando as nossas múltiplas possibilidades de atuações em cenários educativos como a educação básica, o ensino superior e a pós-graduação, sejam elas nas áreas da Educação Física (EF) e/ou Educação. Assim, buscamos articular nossas ideias a partir de três eixos estruturantes, a saber: Tecnologia e Educação Física; formação de professores/as de EF e a produção de materiais didáticos digitais em redes de compartilhamento; e a prática docente como espaço de autoformação. Dessa forma, fazemos um convite aos leitores a passearem pelas linhas que se seguem.

## **TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA**

Se o debate sobre a influência das tecnologias digitais e das narrativas midiáticas em manifestações culturais e/ou no processo de escolarização já tem assento em cúpulas internacionais a mais de três décadas (a exemplo da Declaração de Grünwald, em 1982; da Conferência de Viena, em 1999; da Agenda de Paris, em 2007; da Declaração de Paris, em 2014; dentre tantos outros), temos o registro de que a primeira aproximação da Educação Física com os estudos de comunicação e mídia no Brasil data apenas do início da década de 90 (PIRES *et al.*, 2008). No acompanhamento da produção

sobre a temática de comunicação e mídia por pesquisadores da EF desde então, se observa um movimento de aproximação gradativa entre a análise de produtos midiáticos e o fazer pedagógico no ensino de EF (ARAÚJO; MARQUES; PIRES, 2015).

Mais recentemente, percebemos a formação de grupos de pesquisadores que vêm constituindo espaços de reflexão na busca por compreender as relações mais amplas entre a cultura corporal de movimento (cultura de movimento e cultura corporal) e as novas tecnologias. De modo mais específico, mantivemos uma preocupação com os estudos que propõem intervenções nas e com as práticas pedagógicas, sob a forma de pesquisas mais próximas à realidade escolar.

Tal movimento, de crescimento da ocupação reflexiva do impacto das tecnologias no espaço educacional, é uma resposta crítica necessária ao que Neil Selwyn chama de imperativos dos usos tecnológicos na educação (SELWYN, 2011). O autor entende que essa narrativa da inevitável mudança pelo digital é justificada de diferentes maneiras, emergindo como pressões de dentro do campo educacional, bem como de outras dimensões da sociedade, em especial o mercado. Portanto, a adoção da tecnologia no campo educacional deve concorrer com uma postura continuamente indagadora e crítica de algumas questões que Neil Selwyn recupera de Neil Postman ainda na década de 90. A saber:

1. Qual é o problema para o qual a tecnologia se afirma como solução?
2. De quem é o problema?
3. Que novos problemas serão criados com a resolução do problema velho?
4. Que pessoas e instituições serão mais prejudicadas por esta nova tecnologia?
5. Que

mudanças de linguagem estão sendo promovidas por essas novas tecnologias? 6. Que redirecionamentos de poder econômico e político podem resultar dessa nova tecnologia? 7. Que usos alternativos poderiam ser feitos da tecnologia? (POSTMAN, 1997 *apud* SELWYN, 2017, p. 90).

Ocorre que, para que tais questões possam reverberar bons tributos ao fazer pedagógico, faz-se necessário alinhar a própria noção de tecnologia para além dos artefatos, pois o termo refere-se aos processos e práticas sociais que desenvolvem conhecimento. Neste sentido, Neil Selwyn (2017) restaura as problematizações da noção de tecnologia apontadas por Lievrouw e Livingstone (2002), que se ancoram em três aspectos distintos, mas interconectados.

Segundo estes autores, é necessário entender a tecnologia como artefatos e/ou dispositivos (a própria tecnologia e como ela é projetada e disponibilizada), como atividades e práticas (que refletem como as pessoas fazem uso dos dispositivos, incluindo as questões de interação humana, organização, identidade e práticas culturais), bem como elemento que ambienta o contexto (afetando os arranjos sociais e as formas como os sujeitos se organizam em torno do uso das tecnologias, incluindo instituições e/ou estruturas sociais e culturais). Assim, ao considerar a noção de tecnologia para além do dispositivo tecnológico abre-se margem para leitura das mudanças oportunizadas pela tecnologia, para as possibilidades de criação de narrativas, bem como para a consciência do quanto nos organizamos em coevolução com as tecnologias, pensando em um processo educacional contínuo, seja em instituições educacionais ou não.

Neste ínterim, vários termos têm se ocupado em pensar a correlação entre educação e comunicação/tecnologia e, a respeito dessas disputas conceituais, observa-se um uso mais comum do termo mídia-educação (ELEÁ, 2015). Como campo teórico-metodológico interdisciplinar que valoriza a formação de sujeitos críticos e criativos a partir do consumo, análise e produção de diferentes mídias, a mídia-educação tem, com suas especificidades (FANTIN, 2006), ajudado a pensar e fazer da inclusão de tecnologias na educação um espaço de uso instrumental, de análise crítica e de produção criativa.

Após essa iniciativa de pesquisar sobre a comunicação, a mídia e a tecnologia na EF, e sobre a aproximação desse debate com o campo do ensino e do estabelecimento de crítica constante, podemos perceber políticas públicas nacionais que tematizam comunicação/mídia/tecnologia no campo educacional, a saber: na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a); e na formação de professores em EF – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de EF (BRASIL, 2018b), como é possível observar abaixo:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL [...] 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas (BRASIL, 2018a, p. 221).

CAPÍTULO IV - DAS DIRETRIZES GERAIS [...] Art. 25 - A organização curricular do curso de graduação em Educação Física deverá abranger atividades integradoras de aprendizado, com carga horária flexível inserida nas atividades determinadas no PPC do

curso, tais como: [...] c) atividades relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação visando à aquisição e à apropriação de recursos de aprendizagem capazes de ampliar a abrangência com os objetos de aprendizagem, interpretar a realidade estudada e criar conexões com o meio econômico e social (BRASIL, 2018b, p. 47).

Os debates que os documentos supracitados apontam são muito importantes, contudo, revelam preocupações que já estavam sendo destacadas em outros países, seja no campo do currículo escolar em EF (ARAÚJO; KNIJNIK; OVENS, 2021), ou ainda sobre a formação de professores (WILSON *et al.*, 2011).

De toda ordem, se tais documentos, que inauguram um debate menos acadêmico e mais horizontalizado em diversas instituições de ensino, ainda esperam resultados mais orgânicos tributários da auto-organização dos espaços de ensino, então torna-se ainda mais importante fazer os registros de como esses temas sobre a comunicação, a mídia e a tecnologia têm sido acionados tanto na educação básica como na formação de professores em Educação Física. Eis aí os nossos próximos passos nos tópicos seguintes.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS EM REDES DE COMPARTILHAMENTO**

Em tempo, destacamos que as relações que estabelecemos com as comunicações, mídias e tecnologias envolvem

aspectos estéticos, éticos, políticos e socioculturais nos atravessamentos entre dispositivos, práticas e contextos (LIEVROUW; LIVINGSTONE, 2002). Entre o ser e o devir histórico, as tecnologias se colocaram como condição de possibilidade diante de novas emergências e de diferentes formas de viver no mundo, o que desafia professores e professoras a repensarem suas práticas pedagógicas.

Os avanços das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC's) trouxeram diversas inquietações e problematizações sobre as formas de socialização e modos de vidas que se elevaram em ambiências de hibridização (CANCLINI, 2003). Esta ambiência, em que as NTIC's assumiram a centralidade, aponta para o problema da formação do sujeito crítico e criativo, visto que os processos socioculturais gerados nestes espaços produzem novas combinações e conflitos entre estruturas, dispositivos e práticas.

Este é um tipo de desafio que, em tempos de pandemia do COVID-19, assumiu atravessamentos políticos fundamentais para as relações humanas. Com frequência, os modelos de gestão empresarial da educação circulam no equacionamento da possibilidade de uma educação sem professores e sem sala de aula<sup>1</sup>. Não obstante, estes atravessamentos



1 Em matéria veiculada pela revista Forbes, os gestores de alguns grupos empresariais, que estão inseridos na educação de ensino superior, já calculam os lucros de uniformizar os processos de ensino e destituir os professores como mediadores da aprendizagem em troca das tecnologias de inteligência artificial. Não bastasse isso, pensam em dinamitar as salas de aula, transformando-as em ensino a distância. Seria o completo esvaziamento político do professor e da sala de aula como ambiente de trocas e aprendizagens. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/07/sem-sala-de-aula-sem-professores-como-o-ex-herdeiro-da-universidade-estacio-de-sa-quer-revolucionar-a-educacao-corporativa/>

assumem contornos cada vez mais complexos, no sentido da intersecção ético-política que as redes de compartilhamento assumiram na celeridade da tematização e re-tematização da cultura. Como desdobramento, devemos ficar atentos à instrumentalização dos domínios mercadológicos que acometem a formação de professores/as e os processos educativos implicados com a cultura corporal de movimento, a cultura de movimento e a cultura corporal.

Nessa perspectiva, vislumbramos como um dos desafios políticos da formação inicial e continuada de professores/as de EF, a formação de redes de compartilhamento e reflexão sobre os processos formativos das/com/para as tecnologias, que estruturam e condicionam o fazer pedagógico, com destaque para as pesquisas e formações que se aproximam das realidades escolares e dos problemas que emergem na relação colaborativa de produção de materiais didáticos. Os processos formativos colaborativos podem surgir no conjunto de necessidades e problematizações que são assumidos por um grupo na construção permanente de seu desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2008). Aqui apontamos para as leituras contextualizadas que os professores e professoras efetivam no enraizamento de suas racionalidades pedagógicas.

A pandemia exacerbou um processo, que já estava sendo gestado, de precarização da prática docente, especialmente com o recrudescimento do tecnicismo e da produção de materiais didáticos na ordem de uma concepção privatista da educação (FREITAS, 2016). No contexto da COVID-19, os desafios enfrentados por professores e professoras de

Educação Física se intensificaram (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020).

Destacamos, em leitura hermenêutica, nossas pesquisas sobre as redes de formação de professores e de produção de materiais didáticos digitais nas regiões do Sul de Minas Gerais, que urgiram da emergência dos tempos remotos. Especificamente, um grupo de professores e professoras, de algumas secretarias de educação da região, entenderam que a demanda mais emergente seria por esses materiais didáticos, em uma tentativa de mitigar os efeitos da pandemia.

Neste ínterim, ideamos um curso de extensão - Educação Física: temas emergentes para mundos (im) possíveis - realizado pelo Grupo de Estudos de Professores/as de Educação Física (GEPROFEF) do IFSULDEMINAS, como uma perspectiva de apropriação e construção de materiais didáticos digitais que tivessem o protagonismo docente como mote do desenvolvimento das ações do curso. Esses materiais foram produzidos a partir de uma experiência formativa colaborativa e os procedimentos para a produção foram:

- Leituras colaborativas dos encontros do curso de extensão com os participantes do projeto;
- Identificação dos temas emergentes;
- Seleção e análise de trechos dos encontros a partir da identificação dos temas emergentes na Educação Física;
- Digitalização da informação (BANDEIRA, 2017);
- Produção de mídias digitais;
- Elaboração de roteiros de estudos para as mídias digitais;

- Divulgação do material e criação de comunidades de aprendizagem entre professores/as da região do Sul de Minas;
- Montagem de banco de dados e catalogação das mídias digitais por palavras-chave, relatos de experiência e conceitos sistematizados.

Este conjunto de produções de mídias digitais foram transformadas em material didático digital, que foi dividido em: material audiovisual em formato de vídeos, com vídeos mais curtos com conceitos mais analíticos e duração média de até 2 minutos, e vídeos mais longos com relatos de experiência e narrativas, com duração aproximada de até 15 minutos; além de duas revistas digitais, com um aprofundamento dos temas tratados e *links* que estabelecem uma ligação com os conteúdos relacionados. Parte dessa produção de conhecimento pode ser acessada no canal oficial do GEPROFEF<sup>2</sup>.

Este material didático permite ampliar os aspectos interativos e de comunicação nos processos formativos devido a não-linearidade (SANTAELLA, 2003) entre as diversas linguagens (discursiva, imagética e sonora) e as possibilidades de formação de redes de aprendizagem. Além disso, essa experiência que vem sendo realizada pelo GEPROFEF foi fruto de um esforço coletivo entre estudantes, bolsistas, docentes da rede básica de ensino e professores de um curso de Educação Física do Sul de Minas Gerais que, diante do aliciamento privatista da educação e da emergência de temas e das interações sociais mediadas pelas tecnologias,

• • • • •

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCA1-OBBy-n-FbYozi8xA7Smg>

comprometeram-se com a produção de materiais didáticos digitais a partir de temáticas relevantes e contextualizadas.

Esses sujeitos buscaram, em um processo de responsabilização e a partir de uma aspiração formativa, a construção de materiais didáticos mais próximos às suas realidades e contextos escolares. Portanto, entendemos que a criação e o desenvolvimento destes materiais fazem parte de uma abertura dialógica, ética e crítico-reflexiva do compromisso político com o ato de educar.

Assumimos esse compromisso ético-político-formativo com base na premissa de que essa construção acontece a partir das demandas sociais e pedagógicas das redes de ensino e dos processos de ensino e aprendizagem de cada professor/a, permitindo o levantamento das necessidades em cada contexto e colocando os docentes como protagonistas na problematização e busca de resolução dos desafios em tempos de pandemia e pós-pandemia.

Ensaíamos neste texto um primeiro movimento de aproximação com os desafios enfrentados entre os diferentes sujeitos no processo de formação de professores/as e suas relações com as tecnologias. Minorar a distância, compreender contextos e culturas, e identificar lacunas formativas são metas almejadas por um processo de formação mais justo e com equidade.

## PRÁTICA DOCENTE ENQUANTO ESPAÇO DE AUTOFORMAÇÃO

Temos materializado, ao longo dos anos, projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão concatenados com a comunicação, com as mídias e com as tecnologias, não apenas por nos identificarmos com as temáticas, por lecionarmos disciplinas com esse escopo ou por atuarmos em instituições de ensino que fomentam o diálogo das tecnologias com a educação, mas, sobretudo, também por estarmos sensíveis à cultura que está a cada dia mais sintonizada com o universo digital. É por essa razão, que temos nos animado a continuar investindo nesse lócus, que tanto nos encanta, fortalecendo o desenvolvimento de estudos e a publicação de pesquisas.

Essa cultura digital tem sido marcante na vida de boa parte da população. Ela está relacionada à conectividade global e a produção rápida de conteúdo interconectado, autônomo e mediado pelo digital. Em função dessas características, a cultura digital passa a impulsionar a reestruturação da tessitura social contemporânea a partir de sua conectividade que emerge da transversalidade, descentralização e interatividade. Todas essas implicações trazem contextos relevantes para a utilização das tecnologias digitais na sociedade e, em especial, na educação, que é o nosso foco (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017).

Diante dos processos autoformativos, defendemos que o ato de pesquisar deve ser compreendido como uma ação constante e natural no ofício do professor e dos seus alunos, pois, segundo Freire (1996, p. 29), “[...] não há ensino sem

pesquisa e pesquisa sem ensino”. O professor-pesquisador, na perspectiva freiriana, remete-se ao ofício do ensinar, estabelecendo a pesquisa como uma categoria permanente da prática pedagógica dos professores.

Corroborando com o pensamento de Paulo Freire, temos buscado desenvolver essa especificidade ao longo de nossas caminhadas profissionais por meio de ações que têm fomentado a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Para Freire (1996), a pesquisa é algo inerente e necessário à prática docente. Assim sendo, evidenciamos também a compreensão da possibilidade do professor atuar como pesquisador acadêmico dado que, esse professor, é aquele que busca qualificar-se profissionalmente a partir do seu universo de trabalho, desenvolvendo estudos e pesquisas que possam contribuir com o seu fazer pedagógico e de outros docentes.

Na condição de professores pesquisadores acadêmicos, temos estudado, investigado, pesquisado, experimentado, avaliado e escrito sobre diferentes relatos de experiências pedagógicas no âmbito da EF. Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Santos (2001), quando esta defende que:

O professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e, também, como estratégia para a melhoria do ensino (SANTOS, 2001, p.16).

Esses investimentos acadêmicos têm sido tentativas de refletir sobre a inserção das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, coadunamos com Bracht (2015, p. 21) quando afirma que “[...] pesquisar sobre nossa própria prática pedagógica é a melhor forma de nos fazermos sujeitos de nossa constante e necessária qualificação profissional”.

Outro elemento importante para a prática docente, enquanto espaço de autoformação, envolve o diálogo, pois, o modelo diretivo e linear de ensino, ainda permanece sendo materializado em muitas escolas, valorizando a comunicação no formato unidirecional (professor-aluno/emissor-receptor) onde os professores depositam conhecimentos nos estudantes. Esse modelo foi amplamente criticado por Freire (1996), ao qual denominou de “educação bancária”. Ao contrário desse modelo comunicacional unidirecional, temos defendido a sua substituição pelo acionamento de abordagens de ensino mais dialógicas, em que a comunicação ocorra em rede, onde todos os envolvidos (professores e alunos) sejam considerados importantes e provocadores de aprendizagens, ao que Freire (1996) sabiamente chamou de “educação libertadora”.

Na perspectiva freiriana existem vários elementos que corroboram para a construção de uma educação libertadora e, nesse sentido, o diálogo é, sem sombra de dúvidas, um grande pilar, visto que é considerado um elemento fundamental para o processo educativo ao se relacionar diretamente com as esferas do conhecimento e da comunicação entre os sujeitos que estão mediatizados pelo mundo. Assim sendo, corroboramos com Freire (1980, p. 69) quando este afirma que

“[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Na educação libertadora há um rompimento com o modelo educacional conservador onde o aluno não sabe de nada e o professor é quem sabe de tudo, esse entendimento cai por terra e surgem elementos importantes para o processo educativo, como a humildade e a igualdade. Nesse cenário educativo libertador, todos sabem de alguma coisa, passando a ser valorizadas as experiências de vida e as leituras de mundo dos estudantes.

Além dessa compreensão, precisamos levar em consideração também, para o processo autoformativo, a experimentação, o desafio e a criatividade como elementos potentes para o estabelecimento de um diálogo profícuo com a comunicação, as tecnologias e as mídias. Por isso temos publicado, apresentado e compartilhado em diversos eventos científicos algumas dessas experimentações, como Batista (2021), Passos e Leitão (2021), e Chaves *et al.* (2015). Essas e outras experiências têm nos mobilizado a continuarmos autoformando, aprendendo, ressignificando o nosso fazer pedagógico e, principalmente, aprimorando o nosso ofício, diante dos desafios educacionais contemporâneos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso percorrido em nosso escrito se inscreve em uma agenda de pesquisas e debates sobre comunicação, mídias e tecnologias, a qual temos participado nos últimos

anos. Esta escrita não pretende esgotar as múltiplas possibilidades de tematização das tecnologias no âmbito da Educação Física na escola, todavia, manifesta-se como sopro vivo de esperança pela ampliação e sensibilização dos olhares de professores e professoras nas mais diversas redes de ensino, realidades e cenários educativos de nosso país.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; KNIJNIK, J. OVENS, A. P. **How does physical education and health respond to the growing influence in media and digital technologies?** An analysis of curriculum in Brazil, Australia and New Zealand. *Journal of Curriculum Studies*. 53:4, 2021. DOI: 10.1080/00220272.2020.1734664.

ARAÚJO, A. C.; MARQUES, J. C.; PIRES, G. L. A produção do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – apontamentos entre 2009 e 2013. *In: RECHIA, S. et al. (orgs.). Dilemas e desafios da pós-graduação em Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2015, p. 331-346.

BANDEIRA, D. **Material didático: criação, mediação e ação educativa**. Curitiba: InterSaber, 2017.

BATISTA, A. P. **Educação Física e Recursos Educacionais Digitais: Uma intervenção pedagógica no ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32490/1/Educacaofisicarecursos\\_Batista\\_2021.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32490/1/Educacaofisicarecursos_Batista_2021.pdf). Acesso em: 05 ago. 2021.

BRACHT, V. Pesquisa (ação) e prática pedagógica em educação física. *In: Coleção cotidiano escolar: a educação física no ensino fundamental (5ª a 8ª séries)*. v. 1, n. 1, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências**. Resolução CNE nº 06, de 18 de dezembro de 2018. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de dezembro de 2018b, Seção 1, p. 48-49. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683). Acesso em: 05 ago. 2021.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

CHAVES, P. N. *et. al.* Construindo diálogos entre a Mídia-Educação e a Educação Física: uma experiência na escola. **Motrivivência**, v. 27, p. 150-163, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p150>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ELEÁ, I. (org.). **Agents and Voices: a panorama of Media Education in Brazil, Portugal, and Spain**. Suécia: Nordicom, 2015.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. Charterização e uberização: destruindo profissões. 2016. *In: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL* – Blog Do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindo-profissoes/>. Acesso em: mar. 2021.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 86-101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659>. Acesso em: mar. 2021.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>. Acesso em: 19 ago. 2020.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIEVROUW, L.; LIVINGSTONE, S. **Handbook of New Media: Social Shaping and Social Consequences**. London: Sage, 2002.

PASSOS, F. J.; LEITÃO, A. S. Uma Proposta de Intervenção na Educação Física em Tempos Remotos: uma experiência com o ciclismo no ensino fundamental. In: I Congresso Iberoamericano de Tecnologia e Mídias na Educação Física, 2021, Rede. **Anais do I Congresso Iberoamericano de Tecnologia e Mídias na Educação Física**, 2021. Disponível em: <https://cleber-junior.wixsite.com/seminariodolazer/citmef-bra>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PIRES, G. D. L. *et. al.* A pesquisa em educação física e mídia: pioneirismo, contribuições, e críticas ao “grupo de santa maria”. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 33-52, nov. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2543>. Acesso em: 31 jul. 2021.

POSTMAN, N. **The surrender of culture to tecnólogo**. Palestra realizada no College of DuPage, 11 mar. 1997. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=h1rv7DIH1IE](http://www.youtube.com/watch?v=h1rv7DIH1IE). Acesso em: 16 ago. 2016.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. *In*: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (orgs.). **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

WILSON, C. *et al.* **Media and Information Literacy**: curriculum for teachers. Paris: UNESCO, 2011.

# EDUCAÇÃO FÍSICA E LAZER NO IFRN:

## APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A COMUNIDADE

Rosalva Alves Nunes

*[rosalva.nunes@ifrn.edu.br](mailto:rosalva.nunes@ifrn.edu.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Apodi*

Monica Messias de Mesquita

*[monica.mesquita@ifrn.edu.br](mailto:monica.mesquita@ifrn.edu.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Mossoró*

Denise Cristina Momo

*[denise.cristina@ifrn.edu.br](mailto:denise.cristina@ifrn.edu.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Natal Zona Norte*

## A EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

A Extensão, de acordo com a Resolução nº 58/2017 do Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal do Rio

Grande do Norte (IFRN), que regulamenta as atividades de extensão realizadas no IFRN, pode ser definida como “um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a integração dialógica e transformadora entre as instituições e a comunidade externa, levando em consideração a territorialidade” (CONSUP, 2017).

Assim sendo, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte possui a capacidade de promover ações de extensão por meio da produção e aplicação do conhecimento em articulação indivisível com o ensino e a pesquisa. As ações de extensão, conforme o capítulo 3 do artigo 31 do Estatuto do IFRN, constituem-se como “um processo educativo, científico, artístico-cultural e desportivo que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, com o objetivo de intensificar uma relação transformadora entre o IFRN e a sociedade” (IFRN, 2009, p. 12). Assim, essas ações que contemplam a participação da comunidade externa podem ser classificadas em diversas modalidades, a saber:

- Programa – conjunto de atividades de extensão preferencialmente de caráter continuado;
- Projetos – conjunto de ações com objetivos específicos e prazos determinados, com período mínimo de 3 meses;
- Cursos – ação pedagógica visando o desenvolvimento, a atualização e o aperfeiçoamento do conhecimento;
- Eventos – ações para promover e divulgar o fazer institucional;
- Atividades de Internacionalização – ações para inserir o IFRN no âmbito internacional;

- Prestação de Serviços – ações que priorizem a diminuição de desigualdades sociais;
- Visitas – ações com o intuito de firmar parcerias e promover atividades de internacionalização (CONSUP, 2017, Capítulo 1, Artigo 5º).

Destacamos que essas ações de extensão são intervenções transformadoras que relacionam diretamente a comunidade externa com as instituições de ensino, promovendo o diálogo e fortalecendo os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades do lugar em que essas atividades serão desenvolvidas. Para tanto, tais ações devem contar com a participação efetiva dos servidores e estudantes, integrando-as à matriz curricular dos cursos de forma interdisciplinar, a partir de uma visão crítica da educação, do mundo, da sociedade, do trabalho, do ser humano e da cultura.

A partir disso, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026 do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN, 2019) apresenta duas áreas estruturantes para o aperfeiçoamento das políticas de extensão, a saber:

i) Interação com a sociedade, por meio de Projetos de Extensão nas diversas áreas temáticas e os Programas Institucionais Mulheres Mil/IFRN, Núcleos de Extensão e Prática Profissional (NEPP) e Núcleos de Arte e Cultura (NUARTE);

ii) Relações com o Mundo do Trabalho, que se estruturam em Política de Integração com o Mundo do Trabalho, Política de Acompanhamento de Egressos e Apoio ao Empreendedorismo, Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária e Criativa.

Dessa forma, a Pró-Reitoria de Extensão, em conjunto com a Diretoria de Extensão e as Coordenações de Extensão de cada um dos 22 *campi* presentes em todo o estado do Rio Grande do Norte, articula o desenvolvimento de projetos junto aos servidores, aos discentes e à comunidade externa, de modo que todos os anos são abertos editais para selecionar e fomentar projetos de extensão do IFRN com base nas referidas áreas estruturantes.

O Gráfico 1 a seguir, por exemplo, apresenta o número de projetos desenvolvidos nos últimos seis anos (de 2015 até 2020), de acordo com os dados cadastrados no SUAP – IFRN. Em média, foram desenvolvidos 250 projetos de extensão a cada ano. Em 2015, dos 199 projetos de extensão, 20 foram relacionados à Educação Física. Já em 2016, dos 251 projetos, 21 estavam relacionados a essa área. Em 2017, 278 e 14 corresponderam, respectivamente, ao total de projetos de extensão e projetos relacionados à Educação Física. Em 2018, dentre os 331 projetos, 12 foram relacionados a esta área. Em 2019, 293 e 16 se referiram, respectivamente, ao total de projetos de extensão e aos projetos relacionados à Educação Física. Já no ano de 2020, somente 174 projetos de extensão foram idealizados e executados no IFRN, sendo apenas 7 deles relacionados à área da Educação Física. Isso se deu porque a realização desses projetos foi fortemente impactada pelo contexto pandêmico emergente no referido ano, o que modificou seriamente a dinâmica dos projetos de extensão com a comunidade.

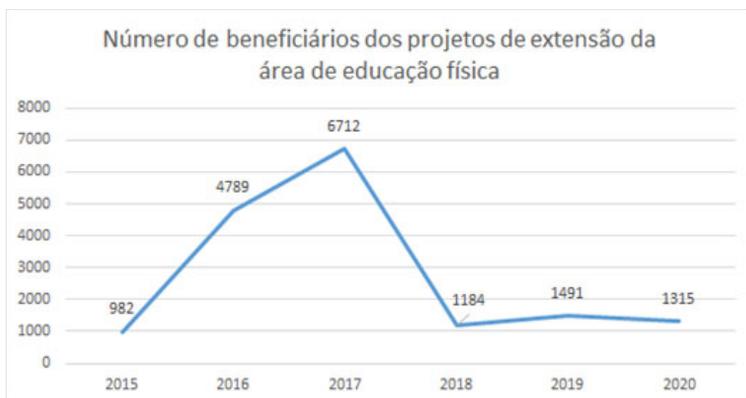
**Gráfico I – Projetos de Extensão desenvolvidos no IFRN de 2015 a 2020**



Fonte: IFRN (2021).

Já no Gráfico 2, é apresentado o número de beneficiários dos projetos de extensão relacionados à área de Educação Física, desenvolvidos no IFRN entre os anos de 2015 a 2020. O público-alvo, com diversas faixa-etárias, foi beneficiado por projetos que desenvolveram atividades de esportes, jogos de mesa, dança, capoeira, recreação, qualidade de vida e lazer. Em média, foram beneficiadas mais de 2.700 pessoas durante esse período.

**Gráfico 2 – Número de Beneficiários dos Projetos de Extensão de Educação Física desenvolvidos no IFRN de 2015 a 2020**



Fonte: IFRN (2021)

Dentre todas as atividades de extensão desenvolvidas pelo IFRN, aquelas relacionadas à Educação Física se classificam como de extrema importância para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em que a instituição está inserida. Em vista disso, nas próximas seções serão apresentados projetos desenvolvidos nessa área nos *campi* do IFRN em Mossoró e Pau dos Ferros.

## **EXTENSÃO NO CAMPUS MOSSORÓ: UMA VIVÊNCIA DE LAZER E CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A SAÚDE NA VIDA DE IDOSOS**

Estruturado e desenvolvido desde 2012, e obedecendo aos processos de seleção pública para apoio a projetos de

extensão voltados ao público da Terceira Idade, o primeiro projeto concebido e aplicado para os idosos do entorno do IFRN – *campus* Mossoró – teve como objetivo o desenvolvimento da autonomia funcional desse público. Nele, ressalta-se a importância das vivências do lazer desenvolvidas ao longo de sua execução, destacando, ainda, a relevância do desenvolvimento da educação em saúde nas vidas desses participantes, uma vez que esta deve ser entendida sob a ótica da prevenção.

Nesse contexto, as práticas desenvolvidas estão sempre conectadas às possibilidades de melhoria nas condições de vida e de saúde desses indivíduos. No princípio, tais práticas estavam ligadas às atividades de lazer nas suas mais diversas formas, tais como a musculação de manutenção, a ginástica localizada interativa, a ginástica na cadeira, caminhadas e atividades aquáticas como hidroginástica, hidrodança e hidrorrecreação, sempre utilizando as dependências da instituição, como a academia ATI (Academia da Terceira Idade) e os demais espaços do parque poliesportivo.

Com o passar do tempo, entre os anos de 2015 e 2016, o projeto ganhou ideias e elaborados processos de avaliação. Isso se deu devido as avaliações dos idosos através de instrumentos como o Questionário de Avaliação de Qualidade de Vida (SF-36), o Teste *Timed Up and Go* (TUG), a Escala de Equilíbrio Funcional de Berg e a Atividade Eletromiográfica, formulada a partir de uma parceria estabelecida entre o IFRN e a UERN – *campus* central. Nos anos seguintes, entre 2017 e 2019, a essência do projeto passou a ter então, como eixo principal, a autonomia funcional dos idosos com a finalidade

de aumentar a mobilidade e diminuir o risco de quedas, melhorando, assim, a sua qualidade de vida.

No ano de 2020, a ação tomou outros rumos. Em virtude da pandemia da COVID-19, que limitou todas as ações planejadas com execução prevista para aquele ano, foram necessárias adequações com o propósito de concretizar tais práticas de acordo com os protocolos de segurança e saúde locais, estaduais e nacionais. Assim, as ações do projeto foram adaptadas ao formato remoto, sendo transformadas em atividades de realização e ação por meio da produção de materiais educativos de cunho informativo (como cartilhas e livros sobre exercícios físicos, alimentação e relacionamentos), visando alertar o público-alvo sobre a importância de se cuidar em tempos de COVID-19. Este material foi compartilhado com os líderes comunitários ligados aos idosos e disponibilizado em cada um dos seus respectivos grupos.

O projeto, tendo em vista a necessidade emergencial do momento, objetivou sanar as adversidades vivenciadas pelos que já se encontravam em situação de vulnerabilidade estrutural, maximizada pela pandemia. Foi esse olhar empático e direcionado ao outro que mais se fortaleceu nesse ínterim, permitindo que os idosos atravessassem esse período de isolamento social de forma mais confortável, sempre vislumbrando a saúde e o bem-estar.

Desse modo, a participação nas vivências de lazer, ofertada pelo projeto de extensão ao longo de sua implementação, possibilitou aos idosos um retorno ao universo da formação contínua, haja vista que o aprendizado permanece acontecendo ao longo da vida. Isso ficou evidente nas falas

dos participantes quando indagados sobre a importância do projeto no seu cotidiano. Além disso, devido ao caráter lúdico por meio do qual muitas das orientações foram transmitidas, muitas dessas informações eram repassadas pelos participantes para os seus familiares, tornando cada vez mais evidente a importância dos conhecimentos sobre saúde e qualidade de vida para a formulação de um estilo de vida mais saudável, confortável e com autonomia funcional durante toda a existência.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E EXTENSÃO: PROMOVENDO SAÚDE E LAZER NO CAMPUS PAU DOS FERROS – IFRN**

O *campus* Pau dos Ferros, inaugurado em 2009, integra a II Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada em 2007. O citado instituto está instalado num terreno cedido pela prefeitura, com área de 28.820 m<sup>2</sup>, localizado no Bairro Chico Cajá, BR 405, na Região do Alto Oeste Potiguar, a cerca de 430 km da capital do Estado (PORTAL IFRN<sup>1</sup>). Atende, com suas atividades acadêmicas, em torno de 30 municípios diferentes, incluindo alguns dos estados vizinhos como Ceará e Paraíba. A economia da região concentra-se nas atividades comerciais e em serviços de apoio urbano, com potencial para desenvolvimento do turismo e



1 Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/paudosferros>. Acesso em: 13 ago. 2021.

de arranjos produtivos locais nas áreas de beneficiamento de leite e mel, industrialização da carne, alimentação e hospedagem, construção civil, confecções e comércio varejista.

O *campus* tem por objetivo educar no âmbito científico, técnico e humanístico, visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente tanto técnica quanto eticamente para atuar no mundo do trabalho a partir de um compromisso efetivo com as transformações sociais, políticas e culturais (PORTAL IFRN). Assim como todos os *campi*, o *campus* Pau dos Ferros desenvolve suas atividades no âmbito do ensino formal, não formal e informal, que se prolonga e se consolida através das práticas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Iniciamos em 2011, nossa jornada no aludido *campus*, alicerçadas nas práticas de ensino como professoras de Educação Física do Ensino Médio Integrado, do PROEJA e dos Cursos Técnicos Subsequentes nas áreas de Informática, Alimentos e Apicultura. Uma vivência rica e de extrema importância que nos trouxe desafios e conquistas ao longo do processo. Entretanto, para além do ensino formal, havia uma inquietação relativa ao desenvolvimento de práticas educativas relacionadas ao tempo livre e ao lazer dos servidores, alunos e da comunidade externa. Vale ressaltar que compreendemos o lazer como:

[...] um conjunto de ocupações as quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou

desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (REQUIXA, 1976, p. 33).

Ao nos apropriarmos das possibilidades de intervenção, principalmente devido à boa estrutura física da instituição que se consolidava pouco a pouco, foi possível perceber um grande potencial para o desenvolvimento de ações que ultrapassassem os limites do ensino formal. Naquele momento, já tínhamos uma piscina concluída, restando apenas a manutenção da água e a estrutura de acomodação do seu entorno (banheiros, escadas e arquibancadas). À vista disso, decidimos viabilizar a limpeza da água e dar início às primeiras atividades.

Vale salientar que a motivação para o desenvolvimento das ações voltadas à promoção da saúde através das práticas de lazer esteve relacionada ao nosso processo de formação e autoformação, que sempre estiveram ligadas aos conteúdos de lazer. Enfatizamos, especialmente, as múltiplas experiências vivenciadas no Serviço Social do Comércio – Sesc/RN, onde foi possível, durante 12 anos, participar de várias formações e intervenções direcionadas a essa temática, tais como: hidroginástica para grupos de idosos; natação para crianças, adultos e adolescentes; planejamento e execução de colônia de férias; e atividades de lazer para crianças e idosos.

Assim, o processo de formação e a apropriação de conhecimentos sobre o lazer ocorreram naturalmente e se prolongaram ao longo dos anos em que atuamos naquela organização. É importante ressaltar ainda que o Sesc foi precursor nos estudos sobre o lazer no Brasil. Por isso, essa vivência foi essencial para que tivéssemos um olhar

diferenciado para as possibilidades de atuação naquele *campus* em Pau dos Ferros, onde já vislumbrávamos uma ação para além do ensino formal. Sobre isso, inclusive, Afonso (1992) aponta a necessidade de se distinguir os contextos de educação formal, não formal e informal:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1992, p. 86-87).

Inicialmente, a ideia do projeto partiu do interesse em possibilitar práticas de lazer para o tempo livre entre as jornadas de trabalho dos servidores e servidoras, visto que a maioria não residia na cidade e precisavam permanecer o dia todo no *campus*, retornando somente no final da tarde para a sua residência, de origem ou temporária. Até mesmo aqueles que moravam na cidade de Pau dos Ferros, optavam por ficar o dia inteiro.

Além disso, um outro fator que nos chamou a atenção foram os relatos dos servidores, nos momentos compartilhados nos espaços coletivos (como a sala dos servidores, a copa, o pátio, entre outros), acerca de um certo sofrimento mental motivado pelo distanciamento familiar. Nesse sentido, as

atividades de lazer passaram a ter então mais de um objetivo: o de minimizar os efeitos das atividades extenuantes de trabalho e o sofrimento causado pelo distanciamento entre os servidores e seus familiares. Assim, as atividades propostas teriam as seguintes funções:

- a função de descanso, que apresenta o lazer como “reparador das deteriorações físicas e nervosas provocadas pelas tensões resultantes das obrigações cotidianas” (DUMAZEDIER, 1974, p. 32);
- a função de divertimento, que compreende a recreação e o entretenimento, ou seja, a busca por atividades compensatórias que provoquem prazer e satisfação. Por sua vez, aqui o desenvolvimento do lazer também cria possibilidades de aprendizagem, suscitando no indivíduo “comportamentos livremente escolhidos e que visem ao completo desenvolvimento da personalidade” (DUMAZEDIER, 1974, p. 34).

Além dos fatos já mencionados, percebemos também uma grande ansiedade por parte dos alunos e alunas em relação ao uso da piscina, já que esse tipo de atividade de lazer não era acessível para a maioria, pois em suas cidades de origem não existiam esses equipamentos. Isto posto, se fez preciso formalizar essa possibilidade de vivência, que para nós já se consolidava como uma ação de grande importância para a promoção da saúde e da educação para o lazer via ensino não formal.

De forma incipiente e amadora, começamos pela primeira versão do que futuramente viria a ser o projeto “Água Vida”, que contemplava os interesses físicos esportivos do

lazer. Para Dumazedier (1975), o lazer possui conteúdos culturais que são divididos em cinco áreas de interesses, sendo elas:

- manuais: em que a predominância está na capacidade de manipulação;
- intelectuais: nas quais a predominância está na busca por informações objetivas;
- sociais: quando se busca o relacionamento, o contato;
- físico-esportivas: em que prevalece o movimento;
- artísticas: que abrangem as diferentes manifestações artísticas.

Camargo (1979) ainda acrescenta um sexto conteúdo: o interesse turístico, no qual o que se busca, predominantemente, é a quebra da rotina temporal ou espacial, além do contato com novas paisagens e culturas.

Após a primeira experiência em 2011, buscamos nos apropriar dos documentos oficiais que regulamentavam a prática de extensão no âmbito do IFRN. Nesse contexto, passamos pela reformulação do Projeto Político Pedagógico, por meio do qual foram consolidados os princípios e as diretrizes para as ações de extensão no Instituto Federal. Dessa forma, iniciamos o processo de submissão dos projetos aos editais e formalizamos o primeiro projeto de extensão da área de Educação Física, denominado “Água Vida - Natação e Hidroginástica para a melhoria da qualidade de vida”, que tinha por objetivo oportunizar aos servidores do IFRN e à comunidade local o acesso à atividade física sistematizada e orientada.

Esse projeto visava minimizar os efeitos do sedentarismo, contribuindo para a melhoria das relações interpessoais, do controle do peso corporal, além de alívio do estresse e da hipertrofia muscular, proporcionando, assim, um melhor desempenho das atividades diárias e favorecendo a qualidade de vida desta população. O desenvolvimento dessas atividades ressaltam a preocupação da instituição com a promoção e a manutenção da saúde e do bem-estar dos servidores e da comunidade, através da execução de ações de educação e conscientização para a prática de atividades físicas. Tal perspectiva visa melhorar os níveis de condicionamento físico e de socialização dos praticantes, tornando-os mais saudáveis, além de tentar atender algumas das metas do Plano Nacional de Extensão, como ser responsável socialmente e melhorar a qualidade de vida da população.

O projeto foi desenvolvido durante os anos de 2012 a 2014, mas, nesse ínterim, também participamos, como membro, de outros projetos tais como o “Baila PDF”, que tinha por objetivo oportunizar atividades culturais e educativas, promovendo a integração com a comunidade, e contribuir para o desenvolvimento e melhoria do bem-estar através da dança. Além desse, participamos ainda do projeto de Extensão “Em busca de qualidade de vida: a musculação como parte deste processo”, que objetivava estimular a prática regular, contínua, orientada e sistematizada de exercício físico (musculação) como forma de conseguir um bom desenvolvimento saudável, bem como divulgar, apresentar e promover as ações do IFRN junto à comunidade local, visando estimular os

beneficiados a ingressarem futuramente nos cursos regulares do *campus*.

Nos anos de 2015 e 2016, fizemos ajustes no projeto anterior, “Água Vida”, e o ressubmetemos como projeto intitulado “Atividades aquáticas para a melhoria da qualidade de vida dos servidores do IFRN – *campus* Pau dos Ferros e comunidade local”, o qual permaneceu com o objetivo de prestar um serviço de saúde aos servidores do IFRN e à comunidade local através da prática de exercícios físicos regulares, de forma sistematizada e orientada como no anterior, também na tentativa de minimizar os efeitos do sedentarismo, contribuir para a melhoria das relações interpessoais, controle do peso, aumento dos níveis de capacidades físicas e alívio do estresse. Como consequência, aqui também o projeto proporcionou um melhor desempenho desse público nas suas atividades diárias, favorecendo, tal qual o primeiro, a melhoria da qualidade de vida dos participantes.

Além disso, o projeto especificado ainda tinha como propósito consolidar um dos princípios da política de extensão: a realização de práticas emancipatórias e instigadoras da formação de sujeitos autônomos e de seres de direitos sociais (cidadãos ativos, responsáveis e partícipes). Nesse contexto, já havia um maior conhecimento sobre a importância das ações de extensão para os servidores e, principalmente, para a comunidade local, que consolidava cada vez mais a sua participação, haja vista que contávamos com mais de 40 participantes nas aulas de natação e hidroginástica.

Entre os anos de 2016 e 2018, os projetos foram voltados especificamente para o público da Terceira Idade,

sendo submetidos a um edital específico para esse grupo – EDITAL 08/217 - PROEX/IFRN - PROGRAMA DE APOIO À TERCEIRA IDADE. Assim, tinham como objetivo prestar serviços de saúde aos idosos da cidade de Pau dos Ferros através da prática de exercícios físicos regulares (hidroginástica), de forma sistematizada e orientada, na tentativa de minimizar os efeitos do envelhecimento, tal qual os projetos “Água Vida” e “Atividades aquáticas”.

Neste período, também tivemos participação como membros no projeto “Dance e viva PDF”, que visava colocar em vivência semanal os alunos e a comunidade externa na prática da dança, como meio de internalizar e modificar suas relações com essa arte. Além disso, buscava-se proporcionar uma relação de integração mútua entre a própria comunidade acadêmica, bem como prestar serviços com vistas à saúde corporal e mental, além de desenvolver habilidades para um melhor desempenho nas atividades físicas.

Outro projeto vivenciado por nós foi a “Iniciação ao jiu-jitsu: usando a arte em prol da qualidade de vida”. Este projeto tinha como objetivo transmitir os conhecimentos básicos dessa arte marcial para os alunos, servidores e para a comunidade externa ao *campus*, com o intuito de proporcionar um exercício contínuo da atividade física no cotidiano desses participantes e, conseqüentemente, contribuir com melhorias no seu bem-estar.

Após um intervalo de dois anos, necessários para um processo de capacitação a nível de doutoramento, retornamos, em 2021, como membros do projeto: “Educação em Saúde para promoção de uma vida ativa para Idosos: uma intervenção

viável em tempo de pandemia nas Unidades Básicas de Saúde Duclécio Antônio de Medeiros e Durval Costa”. Este projeto tem por objetivo oportunizar aos idosos, cadastrados nas referidas unidades, ações de promoção à saúde no formato remoto, direcionadas para a importância dos exercícios físicos e sua prática segura. Com isso, apresentamos o propósito de promover um envelhecimento saudável e, consequentemente, contribuir com a melhoria da qualidade de vida dessa população.

Além dele, estão sendo desenvolvidas também as ações do projeto “Observatório de Lazer, Esporte e Educação - OLE: do ensino, pesquisa e extensão à internacionalização”, que pretende compartilhar com a comunidade as ações desenvolvidas e sistematizadas na tríade ensino, pesquisa e extensão pelos estudantes e servidores dos cursos de Gestão Desportiva e de Lazer, e pela comunidade no entorno do *campus* Natal – Cidade Alta. Por meio desse projeto, busca-se desenvolver o exercício da cidadania e potencializar a formação acadêmica e profissional dos alunos e da comunidade, através do intercâmbio de conhecimento técnico, científico e cultural, de forma internacionalizada.

Em suma, nossa trajetória nesses projetos de extensão tem contribuído para a apropriação de conhecimentos necessários à nossa formação e autoformação. Assim, temos a compreensão de que as ações de extensão na nossa instituição vão além de simples atividades de promoção da saúde e do lazer, elas têm se consolidado como ações de educação para o lazer que se estendem à comunidade numa ida e vinda

de saber, se consolidando como um processo de educação permanente ao longo da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, vimos que a extensão se faz de extrema importância tanto para a formação humana, cultural, social e profissional – focada na autonomia e na criação de alternativas para a inserção no mundo do trabalho – quanto para a melhoria da qualidade de vida da comunidade a partir de projetos desenvolvidos por alunos e servidores, uma vez que a extensão é indissociável do ensino e da pesquisa, e que juntos se constituem como os pilares do fazer universitário.

O IFRN, por meio da Pró-Reitoria, diretoria e das coordenadorias de extensão dos *campi*, desenvolve suas atividades de extensão tanto mediante a execução de projetos e práticas de orientação e encaminhamento para o mercado de trabalho, como também através de atividades de empreendedorismo, cooperativismo, associativismo e economia solidária, por meio da Incubadora Tecnológica com foco no Fortalecimento de Empreendimentos Econômicos Solidários do IFRN (IFSOL).

Assim, atualmente decidimos estabelecer uma parceria para a submissão do nosso projeto de extensão mais recente no *campus* Mossoró, na área de Educação Física, o qual se denomina “Educação em saúde para promoção de uma vida ativa para idosos”. O referido projeto, como já fora mencionado, busca direcionar suas ações com foco na importância

dos exercícios físicos e na sua prática segura, objetivando promover um envelhecimento saudável.

Dado o exposto, para que o IFRN consiga atender um maior número de pessoas da comunidade, por meio de projetos voltados à área de Educação Física, é necessário que sejam feitas revisões nas normativas internas em relação ao voluntariado. Assim, se tornará possível a inserção da comunidade não só como participantes dos projetos, mas também como protagonistas das ações elaboradas. Ademais, também se fazem necessários a captação de recursos externos e o estabelecimento de parcerias público-privadas, com vistas ao fortalecimento dessas ações, de forma que se torne possível chegar a outros beneficiários.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objetivo ou construir uma nova problemática? *In*: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (orgs.). **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Afrontamento, 1992. p. 81-96.

CAMARGO, L. O. L. Recreação pública. **Cadernos de Lazer**. São Paulo: SESC, 1979.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DUMAZEDIER, J. **Questionamento Teórico do Lazer**. Porto Alegre: PUCRS, 1975.

IFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional IFRN 2019-2026**. Natal-RN, 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi-2019-2026/lateral/teste/plano-de-desenvolvimento-institucional-2019-2026>. Acesso em: 13 ago. 2021.

IFRN. **Resolução nº 066/2009-CONSUP/IFRN**, de 31 de agosto de 2009. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2009. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2009/066\\_Aprovar%20Ad%20Referendum%20o%20Estatuto%20do%20IFRN.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2009/066_Aprovar%20Ad%20Referendum%20o%20Estatuto%20do%20IFRN.pdf). Acesso em: 13 ago. 2021.

IFRN. **Resolução nº 58/2017-CONSUP**, de 17 de novembro de 2017. Aprova o Regulamento das Atividades de Extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2017. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-58-2017/view>. Acesso em: 13 ago. 2021.

REQUIXA, R. **As dimensões do lazer** (Caderno de Lazer, doc.1). São Paulo: Sesc, 1976.

# ENCONTROS E CENAS:

## UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA FENOMENOLÓGICA COM OS FILMES JUNO E PRECIOSA

Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino

*[elizabete.paiva@ifrn.edu.br](mailto:elizabete.paiva@ifrn.edu.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Ceará-Mirim*

Raphael Ramos de Oliveira Lopes

*[ph.ramos21@gmail.com](mailto:ph.ramos21@gmail.com)*

*Escola Estadual Desembargador Regulo Tinoco*

## ENCONTROS

O texto que se segue compreende reflexões sobre um relato de experiência feito a partir de debates e apreciações fílmicas em um projeto de extensão com estudantes do ensino médio no ano de 2017. A experiência parte dos investimentos em pesquisas acadêmicas na Pós-Graduação em Educação e dos professores de Educação Física, Elizabete e Raphael<sup>1</sup>,

• • • • •

1 Pesquisadores membros do grupo ESTESIA (Corpo, Fenomenologia e Movimento) da UFRN.

objetivando proporcionar, aos estudantes envolvidos, novos olhares sensíveis sobre os seus corpos a partir das noções de intercorporeidade e de empatia cinestésica, propostas pelas imagens do cinema que, por sua vez, se configuram como uma experiência educativa fundada na fenomenologia.

O Projeto CINEDUC<sup>2</sup>, ao levar os estudantes para o ambiente universitário, não só oportunizou um espaço democrático para a apreciação estética de filmes, como também proporcionou um tempo destinado ao encontro de histórias de vidas e subjetividades. A chegada dos jovens do IFRN/CM e da E. E. Régulo Tinoco à universidade preencheu o lugar com diferentes vozes, estilos e cores, formando uma paisagem de diversidade que desabrochou intensamente após a experiência do cinema, com as sessões dos filmes Juno e Preciosa. Vale salientar que essas sessões foram gravadas e os comentários dos jovens foram transcritos com a permissão assinada pelos pais e/ou responsáveis.

Esses jovens eram estudantes de escolas públicas, com faixa etária compreendida entre 14 e 20 anos de idade, em plena transição da adolescência, tatuados por todas as transformações biológicas, fisiológicas e comportamentais, características dessa fase da vida. Le Breton (2017), ao estudar sobre a história da adolescência e suas implicações socioantropológicas, instituiu o termo *período de flutuação* para associar os fenômenos da adolescência, como o luto do corpo infantil,

• • • • •

2 O Projeto CINEDUC (Corpo, Cinema e Educação) consistiu em um investimento do pesquisador Raphael Ramos durante o seu processo de doutoramento. As sessões aconteceram em outubro de 2017 no Auditório do Laboratório VER do Departamento de Educação Física (DEF) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

a destituição dos pais, o inquietamento da presença do corpo sexuado diante do encontro com outro sexo, entre outras frustrações pertinentes a esta fase.

O jovem contemporâneo, ao sair do aconchego familiar, se espanta quando encontra o mundo externo ameaçador. Não existe mais uma idade precisa para sair da adolescência, uma vez que essa mudança vem se tornando cada vez mais precoce, podendo ser marcada pela saída do ensino médio, o acesso à universidade, o acesso ao primeiro trabalho ou até mesmo por uma desilusão com o primeiro desemprego. Ainda assim, é importante destacar que a realidade socioeconômica desses jovens, na maioria das vezes, é o principal fator que os impede de seguir uma trajetória acadêmica, sendo interrompida pela necessidade de adentrar ao mundo do trabalho precocemente.

Além disso, outras reflexões também são necessárias e urgentes como falar sobre o cuidar de si, sobre a prevenção da gravidez na adolescência, sobre a defesa contra a violência doméstica, racismo, conscientização sobre as sequelas nocivas do tabagismo, do uso de drogas e de álcool, entre outras adversidades.

A aproximação entre o universo complexo que envolve a vida dos jovens e as imagens em movimento amplificam a percepção e mobilizam os sentidos e os sentimentos, por isso, se constituem uma ação educativa. Dentre os temas expressos nos filmes *Juno* e *Preciosa*, estão os mais diversos, tais como racismo, gravidez na adolescência, abuso do álcool, tabagismo e outros tipos de drogas, problemas com a imagem corporal, com a família e com a escola, além de

outras questões que também estão fortemente presentes na vida desses sujeitos.

Nesse sentido, os temas do corpo, da fenomenologia e da educação surgem nessas reflexões como pontos nodais, que se comunicam e se configuram como protagonistas para podermos apontar os horizontes de significações para uma educação fenomenológica no cinema. Eles oportunizam, a partir do Projeto CINEDUC, não só a criação de uma teoria educativa, como uma atitude também. Assim, um modo de compreender o cinema para além da simples concepção de um meio reflexivo sobre outros fenômenos da vida, é entender que ele é o próprio agente transformador que nos educa por aquilo que o movimento de suas imagens encarna ao nosso olhar, ou seja, é uma educação fenomenológica em que o olhar e o ver se dispõem a fazer nascer.

Merleau-Ponty (2011b) afirma que existe, no cinema, uma ubiquidade espacial que envolve o gesto e o tempo. Dessa forma, o espectador participa ativamente do processo de criação de sentidos, mas não por uma construção estritamente individual, e sim pela participação no desenvolvimento motriz das próprias imagens, ou seja, no cinema, os papéis se invertem e aquilo que emana das imagens parece derivar de nossas próprias vidas, oportunizando uma nova inteligibilidade sobre o que vemos, uma nova forma de se relacionar com a realidade. Essas imagens evidenciam que não construímos o mundo por um ato estritamente isolado ou por uma elaboração mental, ela “nos dá essa transformação do movimento e não sua representação, fazendo

existir a expressão por meio da interação de perspectivas” (NÓBREGA, 2015, p. 78).

Já Lima Neto (2018) defende a tese do cinema como uma educação do olhar, ou seja, uma maneira de perceber o mundo e a educação que ao mesmo tempo opera entre a política, a ética e a estética. Há um movimento que circunda aquilo que se vê e que se olha. Nessa proposição, há a transformação do olhar e da maneira de ver e de se mover.

De acordo com Godard (1995), no cinema o nosso corpo é restringido a uma sensação de alteração de peso pela empatia cinestésica, ou por aquilo que ele também chama de transporte. Nisso, transferimos ao fenômeno olhado a sensação do nosso próprio peso, pelo que o seu movimento inscreve num pré-movimento dos gestos, para fazer brotar os desenhos das dimensões afetivas e das emoções nas atitudes do corpo. Transportamos para a tela, os dados referentes à nossa existência, de modo que as representações do corpo no cinema se inscrevem também no nosso sistema postural, isto é, em nosso comportamento.

Trata-se, portanto, de um encontro para reaprender a ver o mundo e a si mesmo, que transcende a existência dos estudantes e dos professores/pesquisadores e que se estabelece na relação entre o enredo, as imagens, os personagens, as cenas, as músicas, as cores, os sentidos e como olhamos, o que olhamos e no que se transforma ao refletirmos. Logo, essa experiência em movimento com *outrem* é educativa. Assim, inspirados na atitude fenomenológica merleauPontiana, recorreremos a noção de intercorporeidade para a compreensão

da existência do outro na filosofia. Na obra *O Visível e o Invisível*, Merleau-Ponty (1964/1971) ressalta:

Uma vez que vemos outros videntes, não temos apenas diante de nós o olhar sem pupila, espelho sem estanho das coisas, este pálido reflexo, fantasma de nós mesmos (...). Essa lacuna onde se encontram nossos olhos, nosso dorso, é de fato preenchida, mas preenchida por um visível do qual não somos titulares (MERLEAU-PONTY, 1964/1971, p. 186).

Para nós, a questão do outro se instaura na corresponsabilidade nos afetos. Esses jovens, que atravessam nossas vidas, nos impulsionam a buscar novos horizontes de sentidos para que, juntos, possamos desenvolver, a partir de uma lógica da sensibilidade, diversos encontros e experiências.

Nesse movimento, buscamos nos filmes *Juno* e *Preciosa* cenas que visibilizassem processos educativos movidos pelas sensações, inquietações, espantos e reflexões. *Juno* (2007) é um drama dirigido por Jason Reitman e narra a trajetória de Juno MacGuff, uma adolescente de 16 anos que enfrenta uma gravidez não planejada após uma única relação sexual com um amigo de escola. A partir disso, os cenários se dividem entre a possibilidade de interromper a gravidez ou a decisão de entregar o bebê para a adoção.

Já *Preciosa* (2009) é um drama dirigido por Lee Daniels e se passa no ano de 1987, em Nova York, no bairro do Harlem. O filme narra a história de Preciosa Jones, uma jovem de 16 anos de idade, negra, gorda e que sofre violência física e simbólica tanto na sua relação familiar quanto na escola. Os cenários se dividem entre as fortes cenas na sua casa, onde ela é violentada sexualmente pelo pai e espancada pela mãe,

e no ambiente da escola, onde ela sobre *bullying* e apresenta dificuldade na aprendizagem.

Desse modo, as sessões de ambos os filmes no Projeto CINEDUC eram organizadas pela chegada dos jovens ao auditório VER, através de ônibus previamente reservados, além de ambientação dos mesmos no espaço, apreciação fílmica, debate pós-apreciação com mediação dos professores pesquisadores, participação dos jovens na experiência estética, lanche e, por fim, retorno para as escolas.

## CENAS

As apreciações de Preciosa e Juno abriram as portas para a compreensão do cinema como um lugar de intersubjetividades. A vivência do cinema, por meio da percepção dos jovens, aponta para como a experiência vivida pelo sujeito encontra na experiência do outro uma comunicabilidade sensível, de modo que aquilo que vemos na tela, vemos segundo o contato com um outro espectador. Nas cenas que se seguem, veremos como os comentários dos jovens sobre o que assistiram, bem como sobre o próprio projeto CINEDUC, apontam para como a experiência do cinema produz também os meios para uma educação fenomenológica.

Segundo Xavier (1997), vemos conforme as imagens por conta daquilo que nelas há de visível e de invisível, por aquilo que a própria montagem sugere e nós deduzimos. Em outras palavras, a experiência fílmica possui essa potência de mobilizar o nosso corpo em direção a um percurso que

altera tanto o campo semântico de um filme, como também o nosso modo de ser e estar no mundo.

Em *Preciosa* (2009), quando questionados sobre a forma como o filme os tocou, sobre quais as sensações que tiveram diante das cenas, alguns deles ficaram extremamente conturbados com os problemas pelos quais a protagonista passou e, ao mesmo tempo, como tudo aquilo tinha feito com que eles enxergassem a realidade de uma outra forma.

Numa das passagens mais emblemáticas da trama, o que deixou os jovens mais perplexos foi o nível de crueldade e indiferença com que os pais agiam com a personagem. Foram esses momentos tensos que fizeram com que alguns desses jovens partissem de seus dramas existenciais para compreender o que as imagens evidenciavam de novo, para além do que a experiência cotidiana os permitia ver. E isso fica ainda mais expressivo quando vemos as próprias palavras desses jovens:

O que mais me chocou foi que o pai abusava da filha e, muitas vezes, a gente acha que é só em filme que acontece isso, que é só em novela que acontece isso, mas muitas vezes está bem próximo da gente e a gente não percebe, até mesmo dentro da casa da gente, e a gente não percebe (DISCENTE [01], Sessão *Preciosa*, 2009).

Durante o filme a gente ficava falando e pensando: Quantas vezes isso não acontece aqui, na realidade, né? Não somente em filme. Fiquei aqui só pensando nisso. Outra coisa que a gente estava falando é que ela não recebeu carinho, mas soube dar carinho aos filhos dela. Ela não quis que os filhos dela sofressem o que ela sofreu (DISCENTE [02], Sessão *Preciosa*, 2009).

### **Imagem 1 – Preciosa sendo abusada pelo pai, enquanto a mãe observa passivamente**



Fonte: LEE DANIELS, filme Preciosa, 2009.

De modo semelhante, alguns comentários sobre o filme Juno (2007) também evidenciam essa forma ampliada de perceber o mundo. Na escola, Juno tem aulas sobre concepção, fertilização e gravidez, contudo, o sexo se apresenta como um tabu para a sua família, de modo que Juno teme revelar a gravidez que, ao mesmo tempo, acaba correspondendo à sua vida sexual. Os comentários dos jovens perpassam por vários desses pontos, de modo que os temas da gravidez na adolescência e os outros dramas pelos quais a personagem passa no seu cotidiano fazem brotar uma percepção ampliada da realidade, mesmo que muitos não tenham vivenciado isso diretamente em suas vidas:

Eu não tenho muito o que falar não, porque eu não sou pai. Mas, assim, pelo meu ver em geral, tenho muitas amigas minhas que engravidaram, e assim que os pais das crianças suspeitaram [...], passaram um tempinho com elas e depois meteram o pé. Aí o

filme relata isso, e que ela fica, assim, muito carente da paternidade, da falta do rapaz, aí ela se sente muito sozinha e eu acho que se apega ao outro e fica um buraco. E ainda tem isso nos dias de hoje, quando engravida o cara vai e pula fora (DISCENTE [01], Sessão Juno, 2007).

Esses comentários sobre os dramas de Preciosa e Juno também reforçam a ideia de como o cinema alarga a percepção dos sujeitos diante do mundo. Ao se perceber chocado diante de uma situação vista numa cena, como a adolescente se sentiu ao assistir Preciosa por exemplo, o se “sentir tocado”, ou ter uma intuição sobre o que levou um personagem a tomar uma atitude e não outra, nos oportuniza compreender o grau de envolvimento do nosso corpo com a experiência do cinema, o que possibilitou a esses jovens, partindo dos seus contextos vividos, atribuir outros percursos imaginativos, por meio de suas sensações, aos dramas sofridos pelas personagens.

Em vários momentos da apreciação fílmica, os jovens aproveitaram para falar também sobre como um determinado tema conturbado, apresentado em alguma trama, afetou ou afeta a sua vida. Essas experiências difíceis fizeram com que revivessem alguns traumas não tão bem resolvidos, denunciados não apenas por suas palavras, mas também pelos seus gestos, nas pausas, na entonação da voz e até mesmo em suas fisionomias.

Um momento significativo na sessão do filme Preciosa (2009) nos oportunizou acessar a dinâmica que envolve os dados sensoriais e imagéticos propostos na experiência do cinema, compreendendo como suas imagens em movimento

figuram e transformam o nosso esquema corporal; durante a discussão sobre o filme, um dos discentes descreveu com uma grande riqueza de detalhes como foi afetado pelas cenas e a maneira singular com que elas se figuraram no campo de sua experiência, como podemos ver no seu próprio comentário:

Eu acho que nas primeiras cenas do filme onde passava a rotina da casa dela, eu fiquei extremamente aperreado porque passava o tempo todo cenas que me deixavam agoniado de verdade, sabe? A gente tem que notar que as primeiras cenas eram cenas escuras, era uma coloração totalmente escura, você percebe um ambiente fechado. No decorrer do filme, quando ela vai se libertando daquela situação, a luz dos cenários começa a ficar mais clara, ou seja, simbolizando realmente essa libertação dela. Lá na casa dela era extremamente agonizante porque passa aquelas cenas de fritura, aquelas coisas sebosas e meio que passava a sensação de como ela se sentia ali na casa dela, com aquela situação da família dela, como refletia nela e toda vez que ela passava algum tipo de trauma. Quando ela se drogava ou quando ela descobriu que era soropositivo, ela se imaginava em outra realidade. Isso remete a nós também, acho que todos nós em algum momento meio que já buscamos fugir da realidade. Eu achei isso extremamente interessante. Essa parte da troca na iluminação, a repulsa que causava as primeiras cenas e essa forma de se libertar da realidade, de querer fugir da realidade, isso me tocou realmente (DISCENTE [03], Sessão Preciosa, 2009).

Ao descrever essas cenas, o jovem parece adentrar na experiência do personagem não só através do ato que visa simplesmente expor um corpo imagético na tela, mas também através de outros elementos que compõem a imagem.

A cor, a luz, a escuridão e o som, em suas palavras, configuram-se como fenômenos que transpassam um puro artificialismo para compor os rastros sensíveis das imagens cinematográficas.

Nesse sentido, tais elementos se unem ao corpo, ao comportamento, a conduta dos personagens e a outros objetos existentes na tela para se figurar diante dos olhos desse aluno, a ponto de deixá-lo “agoniado” com a imagem e com o som de uma panela que frita algo, além de suscitar nele uma sensação angustiante que o permitiu compreender melhor a sensação vivida pela personagem Preciosa.

De fato, a percepção do jovem sobre o filme Preciosa desperta uma experiência estética do filme rica em detalhes significativos, como bem podemos ver na Imagem 2 e na Imagem 3 a seguir. A primeira, no início da trama, retrata um dos momentos de briga entre Preciosa e sua mãe, e deixa bem nítido as cores sem tanta vivacidade e com uma iluminação quase ausente que nos transporta de imediato para aquele ambiente hostil.

Já a segunda imagem retrata o momento em que Preciosa passa a conviver num espaço harmônico e de respeito, junto às suas colegas de turma e de uma professora sensível que compreende o quão difícil é a vida de cada uma dessas jovens. Essas cenas já surgem com tons mais claros, com luzes que parecem iluminar o bom humor da personagem e com cores menos agressivas, evidenciando o processo de transformação e de autoconhecimento de Preciosa, muito bem descrito na fala do jovem.

### **Imagem 2 – Preciosa e a mãe discutindo**



Fonte: LEE DANIELS, filme Preciosa, 2009.

### **Imagem 3 – Preciosa na sala de aula**



Fonte: LEE DANIELS, filme Preciosa, 2009.

No comentário do jovem, o olhar, o ver e o sentir se configuraram como uma comunhão de um mesmo fenômeno que se mobilizou em direção àquilo que o afetou, uma desordem que pairou diante de seus olhos a fim de despertar os

outros sentidos para a sua existência, reconfigurando, desse modo, o seu esquema corporal. Ou seja, a experiência do cinema possibilitou ao jovem adolescente uma nova maneira de exprimir o seu corpo no mundo, a sua própria maneira de se relacionar, com uma sensibilidade ampliada que envolveu o seu corpo e as imagens móveis do filme.

Segundo Merleau-Ponty (2004), o que olhamos reverbera em todo o nosso ser. Ou seja, ainda tomando como exemplo o comentário daquele aluno, a luz, a cor e todas as qualidades de algo que foram vistas pelo adolescente na sua experiência de ver o filme são acolhidas por seu corpo, o qual se angustia em resposta ao que vê. Entretanto, tal visão não parece ser a de um mundo já acabado, mas aquela que o filósofo francês chamou de visão profana, devoradora, que vai além do que o mundo ordinário nos pretende evidenciar como finito em si mesmo, sem que haja um inventário limitativo do visível, mas, sim, uma promiscuidade entre o vidente e o visível, que faz com que rompamos os envoltórios de uma visibilidade reduzida pelos determinismos representacionistas para alargar o nosso contato com o mundo através de uma visão que agrega o conjunto de todas as coisas.

## **EXPERIÊNCIA EDUCATIVA FENOMENOLÓGICA**

Compreender o cinema como uma educação fenomenológica perpassa, sobretudo, por uma compreensão de que o corpo e as imagens entram em conformidade através do tecido sensível que compartilham no mundo. Por meio dos

olhares dos nossos jovens discentes sobre o que viram nas imagens fílmicas, vimos como tal prática atentou para uma abertura sobre o campo da experiência fenomenológica do corpo na experiência do cinema, corroborando para compreendermos que reaprender a ver o mundo é, ao mesmo tempo, recriar o ser-no-mundo.

Merleau-Ponty (2011a) afirma que reaprender a ver o mundo significa retornar ao mundo de nossa percepção, ao mundo sensível, o qual o intelectualismo e o empirismo durante muito tempo nos fizeram desaprender a ver. Segundo o autor, é necessário subverter os representacionismos propostos por essas correntes para que possamos encontrar o mundo que verdadeiramente habitamos, aquele cuja as nossas sensações nos oportunizam conhecer.

Para Merleau-Ponty (2004), o olhar e o ver o mundo são processos diferentes que fazem parte do mesmo sistema fenomenal na aquisição simbólica dos fenômenos do mundo. O olho que olha visa mais do que os processos naturais do corpo, integrando já na sua ação os dados sensíveis daquilo que é olhado; do mesmo modo, a visão que temos das coisas, em comunhão com os movimentos dos nossos olhos, não se cumpre no interior de uma consciência destacada do mundo, mas sim nas coisas mesmas. O vidente se aproxima do mundo e faz este se abrir para si por intermédio do seu olhar, de modo que “a visão só se aprende no exercício de ver” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16), logo, olhar e ver, para além de puros determinismos, compreendem um ato educativo.

Segundo Nóbrega (2018), é criando novos vínculos sensíveis com os outros e com o mundo que o corpo incorpora os

sentidos libertos de uma educação fenomenológica. Partindo do pensamento de Merleau-Ponty, a autora afirma que existe uma educação através da experiência do *outrem*, uma educação que considera a percepção que temos do outro como o meio para transformar as relações advindas de nossas experiências vividas.

Neste contexto, a percepção apresenta um papel fundamental na transformação do *outrem*, portanto, na transformação da cultura, da história, do afeto configurando uma compreensão de educação como fenômeno da experiência, da relação com o *outrem*. 'A percepção do *outrem* é a percepção de uma liberdade que transparece através de uma situação transformando-a'. Assim, '*outrem* pode parecer-me como sendo quem realmente é, mas também me é dado como oculto. *Outrem* apenas transparece: aparece como sentido vivo, sentido que se conserva ou se degrada'. É esse sentido da educação como experiência do *outrem* que desejamos apresentar nesse texto. As notas fenomenológicas que o compõem são o esboço de uma educação fenomenológica (NÓBREGA, 2018, p. 341- 342).

Uma educação do *outrem*, portanto, compreende o sentido de uma educação fenomenológica, ao passo que os nossos dados perceptivos obtidos no entrelaçamento da experiência do *outrem* criam novos meios de transformar a nossa realidade vivida. Aquilo que emergiu da prática do CINEDUC, proporcionou aos protagonistas do projeto direções imprevisíveis que brotaram do contato de suas experiências com o *outrem*.

Nessa perspectiva, a dimensão educativa que emergiu do CINEDUC despertou um atravessar de experiências

sensíveis que surgiram da contingência do durante, de modo que esses sujeitos puderam acessar dimensões da sua vida e do *outrem* nas espumas dos acontecimentos, intermediados pelas imagens da cinematografia, onde aprenderam e transformaram o modo que tinham de se relacionar com os outros e com o mundo mutuamente.

Essas transformações estão presentes sobretudo nos diálogos desses jovens, principalmente quando afirmam que por meio do outro puderam ver, compreender, perceber e abrir outros percursos de sensibilidade que não condizem diretamente com o sentir como estímulo-resposta pelo viés da causalidade, mas com o sentir como um fenômeno que comunga com o encontro do corpo com o mundo. Tal fato se refere a dimensão estesiológica do corpo, ao passo que permeia e é permeada difusamente pelas sensações do *outrem*, abertas ao mundo, como podemos ver nos comentários a seguir:

Acho que o CINEDUC deveria continuar porque, além de ser um projeto bacana, tem um objetivo: mostrar aos “adolescentes” uma coisa que não é muito falada em nenhum canto, mostrar mais um pouco da realidade da vida, mostrar coisas que não são faladas nem nas escolas nem em casa, ajudando de certa forma algum aluno; não é só um filme, é um debate onde podemos falar sobre coisas que ninguém quer falar, onde a sociedade tenta “esconder”. Além de ser um “cinema”, mostra que pode gerar algo de bom sobre os “adolescentes”; mostra uma realidade que nem todos queriam estar (DISCENTE [03], relato sobre o CINEDUC, 2017).

E ao CINEDUC, eu só tenho a agradecer por ter tido a oportunidade de aprender e entender outras formas de ver o mundo através de cada parte; o projeto em si é uma coisa de outro mundo, porque é uma coisa diferente que você não vê em nenhum lugar. Além de dar oportunidade para pessoas que não podem ir no cinema, mostra várias culturas de diferentes realidades que afetam o real através de um filme (DISCENTE [01], relato sobre o CINEDUC, 2017).

É nesse sentido que o CINEDUC, como um meio de transfigurações de mundos, permitiu a esses jovens alunos unir suas experiências como uma grande trama de partilha sensível. Nessa experiência guiada pelas imagens do cinema, eles puderam olhar e ver o mundo para além de uma realidade reduzida, agregando as bases sensíveis de seus corpos à uma razão ampliada, sem se reduzir ao puro intelectualismo como detentor de todo o conhecimento, mas a uma massa estesiológica que compreende o corpo, a imagem móvel da cinematografia e o *outrem* como feitos do mesmo estofado do mundo.

## CENÁRIOS FUTUROS

As sessões fílmicas despertaram outros sentidos aos sujeitos que integram a compreensão fenomenológica de que ser corpo é a condição primordial de nossa existência. Particularmente, nas percepções dos adolescentes sobre o filme *Preciosa*, eles encontraram os rastros de mudança na maneira como eles mesmos veem e percebem o mundo, seja de uma forma direta ou pelo que há de indireto nas imagens.

Por essa perspectiva compreendemos o CINEDUC como um espaço de fluidez, que propõe uma educação fenomenológica a partir da comunicabilidade dos sentidos expressos na dimensão dialógica que, por sua vez, surge nas falas dos protagonistas desse processo.

Na apreciação das películas, pode-se perceber como a experiência corpórea dos jovens também se expandiu, não só em direção às imagens, mas em direção ao mundo. Experiência essa que não se reduz somente ao racional e ao intelecto, mas que inscreve suas marcas, sobretudo, em seus corpos.

Com isso, a empatia cinestésica que muitos tiveram ao assistir os filmes, além de tirá-los de uma zona de conforto - ao passo que mobilizaram e desestabilizaram suas emoções -, também transfiguraram a sua existência. A experiência do cinema é corporal por excelência, pois desperta novos percursos perceptivos e cinestésicos, fazendo brotar outros mundos e novos modos de existir.

Apreciar o filme como espectadores/pesquisadores com os estudantes do ensino médio nos levou a outro movimento da pesquisa, o da partilha do visível e da reversibilidade dos sentidos, desvelando um exercício do olhar que configura um movimento educativo. Um olhar compartilhado pelas sensações, emoções e percepções dos estudantes que nos move a dar continuidade ao projeto com o objetivo de possibilitar outros olhares e outras sensações que sejam educativas, bem como propiciar aos jovens inseridos no contexto da Educação Profissional, reflexões sobre a sua própria realidade de forma crítica e democrática.

## REFERÊNCIAS

GODARD, H. Gesto e percepção. *In*: GINOT, I. ; MICHEL, M. **La dance au XXème siècle**. Tradução: Silvia Soter. Paris: Bordas, 1995.

LE BRETON, D. **Uma breve história da adolescência**. Tradução: Andréa Máris Campos Guerra *et al.* Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

LIMA NETO, A. **O Cinema como educação do olhar**. São Paulo: LiberArs, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

MERLEAU-PONTY, M. **Le monde sensible et le monde de l'expression**. Cours au Collège de France, notes 1953. Texte établi par Saint-Aubert, Emmanuel ei Kristensen, Stefan. Genève: Metis Presses, 2011b.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o Invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

NÓBREGA, T. P. A educação como experiência do outrem: notas fenomenológicas sobre a noção de intercorporeidade. *In*: RODRIGUES, A. C. S.; SEVERO, J. **Diálogos interdisciplinares e temas emergentes na produção do conhecimento em educação**. João Pessoa: CCTA, 2018.

NÓBREGA, T. P. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal: Editora IFRN, 2015.

XAVIER, I. Cinema: revelação e engano. *In*: NOVAES, A. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

## FILMOGRAFIA

JUNO. Mandate Pictures, 2007. Direção Jason Reitman. DVD (96 min), color.

PRECIOSA Jones: uma história de esperança. Título original: Precious. Direção Lee Daniels. Lionsgate, 2009. DVD (110 min), color.

# **PARTE II – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**



# RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM A DANÇA NO ENSINO REMOTO DO IFRN/CNAT

Ana Cristina de Araújo

[ana.araujo@ifrn.edu.br](mailto:ana.araujo@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Natal Central*

Ivana Lúcia da Silva

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

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Natal Central*

## A DANÇA NO ENSINO REMOTO

A disciplina de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte tem uma história de transformações e adaptações em seu currículo, com profissionais dedicados a proporcionar aos seus alunos e alunas práticas corporais diferenciadas e atuais.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a configuração da

disciplina é alterada a partir do momento em que se torna componente curricular da Educação Básica, em seu Art. 26, parágrafo 3º. Contudo, ela só é regulamentada com a Lei nº 10.328/01, que a define com o *status* de componente curricular obrigatório. Dessa forma, a partir de 2012, com a reformulação do PPP, foi necessário discutir e definir conteúdos, metodologias, avaliações e recursos didáticos para a disciplina de Educação Física no IFRN. Assim, os blocos de conteúdos foram pensados da seguinte maneira: para os 1º anos do EMI - Cultura corporal de movimento; Jogos e Ginásticas; e para os 2º anos do EMI - Esportes, Lutas e Danças.

Tais perspectivas resguardam a obrigação por uma educação integral e conectada à Educação Profissional, tendo em vista uma educação politécnica que assegure uma formação humana crítica, reflexiva e que seja gratuita, laica e de qualidade para a formação do ser humano em sua integralidade, defendida por diversos autores que estudam a Educação Profissional, como Frigotto (2018), Ciavatta (2013), Moura (2013), entre outros.

No ano letivo de 2020, em virtude da pandemia da COVID-19, a disciplina de Educação Física passou por um novo desafio: as aulas presenciais foram suspensas, havendo então a necessidade de implementação do “Ensino Remoto Emergencial” no IFRN, que teve início em outubro de 2020 e continuidade em 2021. Essa nova modalidade de ensino caracterizou-se pelo agrupamento de disciplinas em módulos, divididos em momentos síncronos e assíncronos, cuja proporcionalidade se deu de uma aula síncrona para cada três assíncronas, com o uso a plataforma *Google Meet* para os

encontros síncronos e o *Google Classroom* para as atividades assíncronas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar e discutir experiências com o conteúdo sobre dança, na disciplina de Educação Física, em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado do *campus* Natal-Central no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no contexto do ensino remoto emergencial. Sendo elas: a turma do segundo ano matutino do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Eletrotécnica, com a professora Ivana Lúcia da Silva; e a turma do segundo ano vespertino do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Controle Ambiental, com a professora Ana Cristina de Araújo.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O CONTEÚDO SOBRE DANÇA NA TURMA DE ELETROTÉCNICA**

O relato de experiência a respeito do conteúdo “Dança” é referente às aulas ministradas durante o ano letivo de 2020, já no contexto do Ensino Remoto Emergencial, com início em outubro e desenvolvido em 16 momentos, sendo quatro deles encontros síncronos e doze assíncronos. Logo, distribuimos o conteúdo na seguinte estrutura:

- Atividades síncronas com: visita de um dançarino, João Vitor, na sala do *Google Meet* da turma para relato de sua vivência na dança com o estilo *K-pop* (um gênero musical da Coreia do Sul que é acompanhado por coreografias dançantes envolvendo diversos estilos

como: *hip hop; dance music; rock*; entre outros); contextualização sobre a história e a origem da dança, por meio de slide e vídeos; apresentação de alguns vídeos gravados pelos alunos dançando um estilo com o qual se identifiquem; organização do seminário; e apresentação do seminário.

- Atividades assíncronas com: disponibilização de vários vídeos sobre diversos estilos de dança, acompanhados de formulários do *Google* para reflexão sobre eles; produção de vídeo pelos alunos; e textos sobre dança com perguntas na sala do *Google Classroom* para reforço da leitura textual.

Na realização das aulas, foram efetivados momentos expositivos, momentos com participação de convidado para relato de vivência em dança, leituras de textos, reprodução e produção de vídeos, seminários, tempestades de ideias e perguntas operacionalizadas, nas quais um dos objetivos era motivar a turma à criatividade. Referente a este último item, é importante ressaltar que, quando geramos a dúvida, o aluno tem a possibilidade de verificar que há muitas respostas possíveis.

Para tanto, empregamos, nestas ações, os métodos de criatividade nas aulas de Educação Física da Prof.<sup>a</sup> Dra. Celli Taffarel (TAFFAREL, 1985). Algumas das primeiras questões que levantamos foi “o que você sabe sobre dança?” e também “quais estilos de dança você conhece?”. Destacamos, inclusive, que algumas das respostas dos estudantes, na sala do *Classroom* da turma, foram do tipo “dança, pra mim, é um meio de expressar as emoções em forma de movimento”,

e também observamos o conhecimento mencionado sobre “*ballet, k-pop, samba, dança do ventre e outras*”.

Assim sendo, para esta atividade, iremos diferenciar essas respostas de forma sequencial, pelas siglas R1, R2 e assim por diante, para não identificar os alunos. Contudo, foi a partir das respostas deles, que percebemos que os estudantes carregam uma noção anterior a respeito do conteúdo sobre dança quando, por exemplo, R1 refere que: “A dança é uma manifestação artística que se caracteriza pelo uso do corpo para realizar movimentos ritmados”, e R2 menciona que: “Dança é movimentar o corpo em uma coreografia”. Portanto, antes mesmo de realizarmos uma exposição conceitual e histórica sobre o conteúdo, os alunos já apresentavam um conhecimento prévio sobre o tema, o que corrobora, por exemplo, com o que afirma Pereira (2001, p. 61) quando diz que:

[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres e técnicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao abordarem sobre Dança, proposta dentro do bloco “Atividades Rítmicas e Expressivas”, afirmam ser papel da Educação Física a inclusão da Dança em sua formação e no currículo escolar, de modo que seja trabalhada numa perspectiva ampla, articulada e diversificada. Dessa forma, os PCN apontam que o ensino de Dança na escola também deve ser cargo do professor/a de Educação Física, dado que entendem

esta disciplina como área da cultura corporal de movimento. Assim sendo, desde o Ensino Fundamental, devemos abordar a temática da dança, uma vez que:

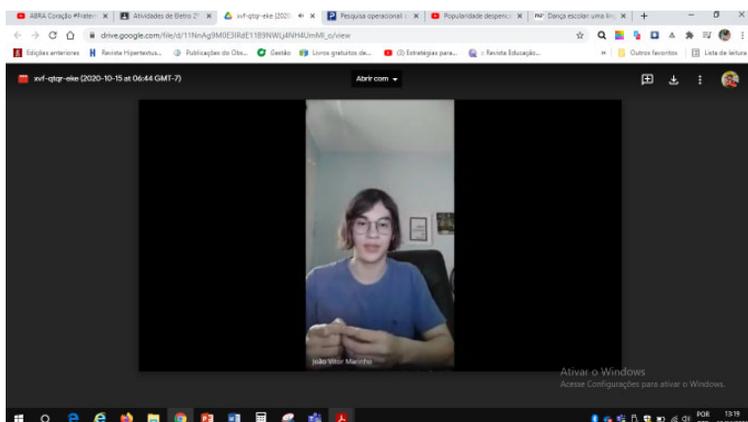
O trabalho de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 1998, p. 15).

Consideramos que o papel do Educador é proporcionar aos alunos um conhecimento de si e do mundo por meio da prática de várias atividades, levando-os a vivenciarem as mais diversas manifestações da cultura corporal de movimento, analisando-as de forma crítica e consciente. Dessa forma, convidamos, em uma das aulas síncronas, João Vitor Marinho Horácio, um dançarino que pratica o *K-pop* há cerca de três anos em Natal (RN) para relatar a sua vivência neste estilo de dança. O convidado nos brindou com uma fala sobre sua experiência e respondeu às questões dos alunos sobre onde realizá-la, as sensações e emoções que a dança causa em seu corpo e, em suas palavras, sobre o quanto a dança mudou a sua vida: “eu era muito tímido, a dança me ajudou muito”.

Nesse sentido, acreditamos ser extremamente apropriado a utilização do conteúdo “dança” nas aulas de Educação Física escolar, pois esta proporciona, além de uma tarefa corporal, a aquisição de valores e princípios eficazes

para a formação do ser humano em um aspecto mais amplo, legitimando os pressupostos de Ensino Médio Integrado, defendidos pelo IFRN. A seguir, podemos observar a Figura 1 que representa o momento em que nosso convidado faz a sua explanação a respeito de sua vivência no *K-pop*.

**Figura 1 – Print da tela de gravação da aula síncrona com o convidado João Vitor**



Fonte: Elaboração das Autoras (2021)<sup>1</sup>.

Em relação aos vídeos disponibilizados nas atividades assíncronas, fizemos uma seleção de vídeos curtos, retirados do YouTube, entre os estilos que os alunos disseram que conheciam, ou já tinham ouvido falar, e disponibilizamos para que assistissem. Aplicamos formulários do *Google* referentes aos vídeos, discutimos e compartilhamos as experiências dessa vivência.

• • • • •

1 Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/11NnAg9M0E3IRdE11B9NWLj-4NH4UmMI\\_o/view](https://drive.google.com/file/d/11NnAg9M0E3IRdE11B9NWLj-4NH4UmMI_o/view). Acesso em: 10 abr. 2021.

Seguindo o planejamento das aulas, propusemos que os estudantes realizassem uma coreografia de um estilo com o qual se identificassem e gravassem um vídeo de 30 segundos a 1 minuto e 30 segundos. Foram poucos os que não produziram o vídeo, mas R3 por exemplo deu a seguinte justificativa: “eu não fiz porque não fiquei confortável em fazer e aqui em casa não tem espaço pra nada”. Já entre os que realizaram, R4 afirmou: “eu amei, achei engraçado e divertido. Além disso, acredito que essa atividade nos fez entender a dança na prática, com os movimentos corporais e o que realmente ela pode transmitir”; R5, por sua vez, destacou: “foi massa, já gosto de dançar e resenhar... muito bom, professora!”; e R6 disse: “não gosto muito de dançar, mas achei legal”.

A intenção das atividades realizadas era fazer com que os estudantes adquirissem uma consciência corporal e, principalmente, levar cada um deles a pensar sobre o que essa experiência proporciona, qual tipo de conhecimento do corpo e como este respectivo conhecimento interfere na vida deles; levando-os a refletir a partir desta vivência, para então perceber-se, conhecer-se e observar-se através de sua experiência de mundo, atribuindo sentidos às experiências vividas, uma vez que a dança é acima de tudo um ato de sentir. Nas palavras de Nóbrega (2015, p. 279):

A dança se inscreve no corpo como sensível exemplar. O sentir, dimensão em que o espaço e o tempo estão reunidos. Para Merleau-Ponty (1945; 1995), o sentir relaciona-se com a experiência corporal e com a espessura do mundo. O sentir não se reduz aos estímulos físicos, nem aos órgãos dos sentidos, não é

da ordem da causalidade física ou biológica, mas uma recriação ou reconstituição do mundo. Assim, ver não é uma inspeção de um espírito sobre dado objeto ou paisagem, mas certo uso do olhar, uma experiência corporal. Assim, dançar é uma experiência corporal que comporta determinado uso do corpo, do movimento, do olhar. O sentir relaciona-se à cinestesia do corpo no espaço e no tempo, cujos ecos podemos ouvir, escrever, cartografar, coreografar, dançar.

Como momento de conclusão do planejamento apresentado para as aulas, tivemos a etapa dos seminários. Depois de uma breve discussão sobre as temáticas a serem apresentadas, entre estilos de danças e contextualização por décadas, chegamos ao consenso de que a turma seria dividida da seguinte forma:

- Grupo 01: danças regionais;
- Grupo 02: contextualização por décadas;
- Grupo 03: danças afrodescendentes;
- Grupo 04: danças circulares.

Realizamos alguns encontros síncronos, no momento do Centro de Aprendizagem (CAP), para traçar e organizar os seminários. As apresentações foram definidas por cada um dos grupos, orientados pela professora, possuindo apresentações em slides e também produção de vídeos, gravados e montados pelos próprios alunos. Os seminários se mostraram proveitosos e alcançaram os objetivos propostos de socialização do conhecimento entre os grupos que demonstraram interesse pelo tema. Ao realizarmos a avaliação do módulo I, tivemos algumas considerações de alunos e alunas, dentre as quais, destacamos a seguinte fala de R7:

Eu gostei do módulo I da disciplina, as aulas foram fluídas e as atividades simples e práticas. A aula de Educação Física sofre grandes limitações diante das aulas online, mas eu acho que conseguimos tirar o máximo do que foi possível...com o conteúdo das danças, vi que existe uma grande variedade de estilos e que cada um deles expressa sentimentos diferentes, sejam eles culturais, sociais ou individuais (SILVA, 2021)<sup>2</sup>.

No que diz respeito ao cronograma apresentado e discutido com os discentes, no geral houve uma boa aceitação, com apenas algumas resistências na montagem da coreografia, justificadas por aqueles que não realizaram. Assim sendo, podemos considerar que, para os alunos, as aulas transcorreram melhor do que o esperado. Alguns expuseram que apesar da dificuldade na realização da coreografia, devido a timidez, a atividade foi boa justamente para superar essa questão; já com relação ao seminário, eles relataram que descobriram muitos fatos históricos que desconheciam sobre a dança; sobre a participação do convidado, eles disseram ainda que tinham gostado porque eram da mesma idade que João Vitor e completaram revelando também que a experiência os motivou a procurar algum espaço para dançar.

• • • • •

2 Por desejo das autoras, a citação utilizada ao final do parágrafo faz referência a professora Ivana Lúcia da Silva, responsável pelo desenvolvimento deste tópico no capítulo e, portanto, responsável também pelos questionários e discussões feitas com os alunos e alunas da turma de Eletrotécnica, de onde se originaram as respostas mencionadas (R1, R2, R3, R4, R5, R6 e R7).

## RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O CONTEÚDO SOBRE DANÇA NA TURMA DE CONTROLE AMBIENTAL

Como já fora mencionado, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, utilizamos a plataforma *Google Meet* para as aulas síncronas e o *Google Classroom* para disponibilizar, semanalmente, o material de suporte ao desenvolvimento dos conteúdos (textos, vídeos e atividades). Para iniciar o conteúdo “Dança” na turma de controle ambiental, e entender qual era a relação de cada aluno com essa prática corporal, se de proximidade ou distanciamento, num primeiro momento pedimos aos alunos que respondessem à seguinte questão: “Qual o sentido da dança para você?”.

Essa pergunta foi realizada por meio da aplicação de um formulário aos alunos, gerando um total de 33 respostas, e, a partir delas, realizamos uma discussão com a turma no momento da aula síncrona. Para esta atividade, também iremos destacar as respostas de forma sequencial, pelas siglas R1, R2 e assim por diante, para não identificar os estudantes. Algumas delas indicaram distanciamento entre o aluno e a dança, como vemos a seguir na fala de R1: “A dança não é muito presente na minha vida, mas, na minha percepção, ela pode ser um elemento muito importante na vida das pessoas, uma maneira de expressar emoções, mas eu, pessoalmente, não gosto de me expor, tenho vergonha de dançar”.

Já outras respostas apontavam proximidade pelo fato de o aluno praticar ou já ter praticado dança em algum momento da vida, como é o caso de R2: “A dança é uma das mais lindas

artes que existe, conseguimos demonstrar nossos sentimentos e entrar em harmonia com nós mesmos”; ou de R3: “A dança é uma forma de me expressar, externar sentimentos, de me divertir”; ou ainda de R4: “O sentido da dança para mim, o motivo pelo qual ela existe, é que ela uma forma íntima de cada um se expressar, mas também uma forma de interação social com outros indivíduos”.

Alguns alunos, apesar de relatarem um certo distanciamento, denunciavam, no discurso, um momento de entrega quando dançavam, ou melhor, quando se movimentavam no ritmo de uma música, para R5, por exemplo, “dança é uma forma de se expressar, se você está triste, você vai dançar para se expressar (...) então o sentido da dança para mim é isso, é você se jogar e deixar o seu corpo em perfeita harmonia com o mundo”. Vejamos também o depoimento da aluna R6:

Eu sempre fui uma pessoa ligada a todas as artes, exceto à dança (...) nunca gostei de dançar e nunca fui uma boa dançarina. Mesmo assim, às vezes, me pego balançando o corpo para lá e para cá quando estou envolvida em uma música com melodia doce, ou pulando, balançando a cabeça, os braços e batendo o pé no chão quando escuto uma música de rock. Às vezes é como se tivesse uma energia querendo que eu me movimente durante uma música dançante, como se fosse algo natural, talvez até instintivo (...) acredito que o sentido da dança, para mim, que não gosto de dançar, seja o de libertar sentimentos instantâneos

através de movimentos espontâneos e despreocupados (ARAÚJO, 2021)<sup>3</sup>.

A partir da discussão sobre essas respostas no momento síncrono, prosseguimos com a parte conceitual sobre o que é a dança e como ela se manifesta desde as suas origens. Para a aula seguinte, combinamos que cada aluno sugerisse uma música no *Google Classroom* com o objetivo de realizar uma atividade vivencial, de forma que, dentre as mais citadas, fosse criada uma playlist com ritmos mais lentos e mais agitados a serem utilizados na atividade. Houve muitas sugestões de músicas e, no dia anterior à aula síncrona, montamos uma playlist com músicas de Duda Beat, Ariana Grande, Lady Gaga, Nação Zumbi, Demi Lovato, entre outras. Para tal, também foi solicitado que cada aluno dispusesse de um lençol de casal.

Os alunos demonstraram muita curiosidade em relação à atividade que requeria um lençol e música ao mesmo tempo. No início da aula síncrona, foi sugerido que, à escolha do aluno, ele abrisse a câmera e, a partir da *playlist*, se movimentasse de acordo com o ritmo da música, mesmo estando coberto pelo lençol. Enfatizamos que o seu uso teria a função de proteger a privacidade de quem não se sentisse à vontade para dançar. Assim, os alunos foram orientados que, ao se movimentar embaixo do lençol, procurassem explorar ao máximo os movimentos como: em que direção eles poderiam

• • • • • • • • • •

3 Por desejo das autoras, a citação utilizada ao final do parágrafo faz referência a professora Ana Cristina de Araújo, responsável pelo desenvolvimento deste tópico no capítulo e, portanto, responsável também pelos questionários e discussões feitas com os alunos e alunas da turma de Controle Ambiental, de onde se originaram as respostas mencionadas (R1, R2, R3, R4, R5, R6, C1, C2, C3, C4 e C5).

ser realizados (para frente, para trás, para a diagonal), em que níveis poderiam se movimentar (próximo ao chão, no plano médio ou alto) e que procurassem sentir o quanto de energia estavam imprimindo ao movimento de acordo com a música tocada.

Grande parte da turma participou ativamente da atividade (Figura 2), entretanto, alguns não se sentiram à vontade para abrir a câmera, por não quererem expor o ambiente familiar. No decorrer da aula, alguns estudantes foram deixando de lado o lençol e finalizando o momento dançando sem se preocupar em aparecer. Para reflexão desta atividade, buscamos discutir sobre qual a sensação de dançar sem que seus corpos fossem vistos: liberdade ou estranhamento? Quais mudanças puderam sentir/observar em seus movimentos relacionados aos diferentes tipos de ritmo?

**Figura 2 – Dança com o lençol**





Fonte: Elaboração das Autoras (2021)<sup>4</sup>.

Na aula seguinte, iniciamos o conteúdo trabalhando alguns conceitos sobre os elementos que compõem o movimento. Para RENGEL *et al.* (2017, p.20):

Laban classificou os elementos e/ou fatores do movimento como Fluência, Espaço, Peso e Tempo. Esses fatores compõem qualquer movimento em maior ou

• • • • •

4 Disponível em: [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HVSrM1QjOSEg\\_T9eMTvNSbD24Ts2q7Sy](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HVSrM1QjOSEg_T9eMTvNSbD24Ts2q7Sy). Acesso em: 10 abr. 2021.

menor grau de manifestação. Todos os seres humanos têm uma forma de lidar com o espaço, um ritmo ao falar ou se mexer (tempo), uma intensidade ao pegar nas coisas ou nas pessoas (peso) e um maneira mais contida e/ou livre de expressar este espaço, peso e tempo que é o fator fluência. Podemos usar palavras diferentes para expressar conceitos similares aos de Laban, por exemplo para a palavra peso, é comum ouvir intensidade, força, energia, tensão.

A partir da experiência da “dança com o lençol” e da apresentação desses conceitos, buscamos analisar, na fala dos alunos, que elementos eles conseguiam identificar e de que forma eles se faziam presentes no movimento. Para uma melhor ilustração da abrangência das palavras tempo, espaço, fluência e peso, recorremos a RENGEL *et al.* (2017, p.20) que definem que “espaço abrange: linhas, formas, volumes, reto e/ou retas, curvas, direto, sinuoso (...). Tempo abrange: ritmo, duração, pulsação (...). Fluência abrange: expansão, projeção de sentimentos e/ou emoções, contenção”.

Considerando esses elementos, demos início ao momento de discussão. Os alunos expuseram as impressões e sensações de terem experimentado diferentes ritmos e movimentos estando cobertos por um lençol. Mais uma vez, com o objetivo de não identificá-los, destacaremos, então, os comentários de maneira sequencial como C1, C2, C3 e assim por diante. C1, em sua fala, comentou: “a sensação de dançar pra mim já é libertadora, é algo que eu amo fazer, eu me sinto livre, leve, feliz, eu me sinto eu mesma, a dança me dá a opção de ser tudo isso e eu me senti assim quando dancei”; já para uma outra aluna, C2, a atividade a possibilitou enfrentar o medo de se expor:

A experiência foi muito boa. Apesar do medo que tenho de me apresentar, os lençóis me ajudaram, eu senti que tinha liberdade para dançar, apesar de ainda ter feito poucos movimentos, eu consigo me apresentar melhor quando estou sozinho, me sinto mais seguro, porém vou tentar quebrar mais esse medo (ARAÚJO, 2021).

Além disso, alguns alunos ainda perceberam na atividade elementos que compõem o movimento, como é o caso de C3: “nessa questão de espaço, me movimente pouco, pois aqui é muito apertado, mas percebi que quando a música é suave a gente faz movimentos mais suaves também”; e alguns sentiram-se estranhos ao dançar cobertos por um lençol, como destacamos no comentário de C4: “como eu estava coberto me senti mais livre para dançar, mas mesmo assim achei estranho”. Já outros se entregaram ao ritmo e ao movimento ao dançar, como fez C5:

Meus movimentos saem quase como natural. Quando a música tem um ritmo lento, me movimento devagar de um lado para o outro, movimento os meus braços acompanhando o ritmo e tudo isso com o olho fechado sentindo a música. Não me desloco muito, danço apenas no meu lugar (ARAÚJO, 2021).

Essas foram algumas das falas dos estudantes e nelas pudemos identificar que, mesmo aqueles que disseram não gostar de dançar, com a experiência da “dança com o lençol” se sentiram mais à vontade para fazê-lo e, dessa forma, puderam sentir prazer na atividade.

Para finalizar o conteúdo, na aula síncrona posterior, utilizamos a ferramenta “*Padlet*” e o Roteiro de Análise Coreológica, disponibilizados previamente no *Google*

*Classroom*, adaptados pela professora Loreta Melo do IFRN - campus Ceará Mirim, a partir do trabalho de MOTA (2012, p.69-70). Os alunos, em grupos, escolheram e analisaram o vídeo de uma coreografia existente no YouTube, buscando identificar os elementos que compõem o movimento, analisando aspectos relativos aos dançarinos, ao som e ao espaço em geral. Ao final, os grupos apresentaram os vídeos escolhidos e socializaram as impressões e conhecimentos gerados nesse momento em relação aos elementos do movimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A disciplina de Educação Física proporciona a aprendizagem da cultura corporal, oportunizando aos discentes a vivência dessas práticas, entendendo, no que tange ao conteúdo apresentado neste relato de experiência, que dançar é de fundamental importância para a sua transformação enquanto ser, e que o movimento é, acima de tudo, um ato de sentir, de experimentar e de se expressar.

Mesmo em um contexto pandêmico que impossibilitou o ensino presencial e, por conseguinte, a realização das atividades práticas nos espaços cotidianos de aula, o ensino remoto nos levou a novos planejamentos e execuções dos conteúdos, aliando-se às tecnologias digitais nesse novo fazer ao ministrar aulas, trazendo resultados de aprendizagens efetivos e significativos.

Apesar do contato entre os atores envolvidos (docente e alunos; e entre os próprios alunos) agora se efetivar com o uso de telas, e as câmeras, muitas vezes fechadas, dificultarem

a existência de vínculos, configurando assim uma relação de impessoalidade, outras estratégias e possibilidades surgem a fim de efetivar competências e habilidades. Por fim, são muitos os desafios encontrados nesse momento, sobretudo para a disciplina de Educação Física, mas as aulas remotas nos levaram a outros espaços, agora possíveis, através de adaptações às novas didáticas e metodologias de ensino e aprendizagem, nos proporcionando atingir nossos objetivos de aula.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. **Atividade sobre dança no drive do Google Classroom**. Natal, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1UBM1PvwHpPr4uEBUIV5bGw70Ju3Qs40hXGpmYU-fjAGmhDTHGkd0mtq\\_JUSQ2qQDVh4w5UVcT](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1UBM1PvwHpPr4uEBUIV5bGw70Ju3Qs40hXGpmYU-fjAGmhDTHGkd0mtq_JUSQ2qQDVh4w5UVcT). Acesso em: 30 jun. 2021.

ARAÚJO, A. C. **Sala de aula no Google Classroom: Atividades de Educação Física**. Natal, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HVSsmR1QjOSEg\\_T9eMTvNSbD24Ts2q7Sy](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HVSsmR1QjOSEg_T9eMTvNSbD24Ts2q7Sy). Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Ano CXXXIV Nº 248, p. 27839, 23 dez. 2001. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Ano CXXXVIII Nº 237, p. 01, 12 dez. 2001. Seção 1.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ClAVATTA, M. A historicidade da formação de tecnólogos. In: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FRIGOTTO, G. (org.). **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. 320p.

MOTA, J. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Revista Repertório**, Salvador, nº 18, p.58-70, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6786/1/44.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MOURA, D. H. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NÓBREGA, T. P. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal: Editora IFRN, 2015. 328 p.

PEREIRA, S. R. C.; CANFIELD, M. C. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, nº. 25, p.60-61, 2001.

RENGEL, L. P. *et al.* **Elementos do Movimento na Dança**. Salvador: UFBA, 2017. 102 p.

SILVA, I. L. **Sala de aula da turma no Google Classroom: Atividades de Educação Física**. Natal, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/11NnAg9M0E3IRdE11B9NWLj4NH4UmMI\\_o/view](https://drive.google.com/file/d/11NnAg9M0E3IRdE11B9NWLj4NH4UmMI_o/view). Acesso em: 10 abr. 2021.

TAFFAREL, C. N. J. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. [S.l.]: Ao Livro Técnico, 1985.

# **O PROCESSO AVALIATIVO NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERLIGANDO CONTEÚDOS, CONHECIMENTO E REFLEXÕES SOBRE A SOCIEDADE**

Carlos Eduardo Lopes da Silva

[lopes.carlos@ifrn.edu.br](mailto:lopes.carlos@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Macau*

Liege Monique Filgueiras da Silva

[silva.liege@ifrn.edu.br](mailto:silva.liege@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio  
Grande do Norte (IFRN) – campus São Paulo do Potengi*

Rayane Lourenço de Oliveira

[rayane.lourenco@escolar.ifrn.edu.br](mailto:rayane.lourenco@escolar.ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Macau*

## **TEMPOS DE MUDANÇA NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO FÍSICA – ASPECTOS INTRODUTÓRIOS**

A pandemia provocada pelo COVID-19 provocou intensas modificações nos diversos setores da sociedade. No campo da educação, após meses de debate e suspensão das

atividades, as instituições escolares retomaram as práticas de ensino de forma remota, sendo a tela dos smartphones e computadores o “portal” de ligação entre aluno, professor e a comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, os componentes curriculares e, portanto, os docentes, se viram diante da responsabilidade de construir um novo cenário escolar, cujo cotidiano, mediado pelas tecnologias e, por consequência, pela reorganização dos ambientes de sala de aula, garantisse o cumprimento dos currículos e o processo de ensino e aprendizagem.

A exemplo dessa nova ordem, Machado *et al.* (2020) refletem que a mudança brusca, provocada pelo distanciamento social vivido no momento pandêmico, exigiu uma reinvenção profissional dos docentes, porém, também provocou um reconhecimento do componente curricular Educação Física. Para os autores, “neste momento em que a escola invade as casas, mesmo considerando o posicionamento de que a casa não é a escola, coube refletir sobre a importância dos conhecimentos escolares como passíveis de um reencontro com a vida” (MACHADO *et al.*, 2020, p. 11).

Nesse turbilhão de informações e mudanças, as aproximações realizadas entre a educação física e a vida adquiriram ainda maior respaldo a partir das inúmeras notícias veiculadas nos meios de comunicação associando a prática de exercícios físicos à diminuição dos riscos relacionados à COVID-19 (SANTAS, 2021; FERNANDES, 2021). Dessa forma, o tema saúde, já previsto nos documentos norteadores do currículo escolar (BRASIL, 2018, 1997) e refletido

pela educação física em outros momentos, passa a ter um significado ainda maior.

Adicionalmente ao que foi exposto, retoma-se ainda o discurso de Martins (informação verbal)<sup>1</sup> e o texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>2</sup> (BRASIL, 2018). Para o primeiro autor, a educação física ofertada remotamente, e sintonizada com o momento pandêmico, deve ser capaz de incorporar os temas transversais em cada objeto do conhecimento, promovendo no aluno a formação de valores, o cuidado de si, a responsabilidade social e levando-o a repensar o espaço e as redes de colaboração.

Ao definir as aprendizagens essenciais a quais os alunos terão direito, a BNCC – 2018, por sua vez, indica que a educação física, pautada nas diferentes manifestações da cultura de movimento (jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginástica), deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade.

Diante dessas necessidades consolidadas e daquelas reconstruídas a partir do momento pandêmico vivido, as

• • • • •

1 Fala do Prof. Dr. Raphaell Martins no I Intersaberes da Educação Física, na UNIFAMETRO, no dia 20 de junho de 2020.

2 Embora apresente alguns aspectos significativos sobre a atuação docente em educação física, a Base Nacional Comum Curricular ainda não foi adotada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, o qual utiliza a Proposta de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio – PTDEM, construída pela própria instituição, no ano de 2012, e recentemente adaptada por uma comissão coordenada pelo Núcleo Central Estruturante (NCE – Educação Física) para o ensino remoto emergencial.

quais impuseram uma outra dinâmica aos componentes curriculares, em especial à educação física, cabe refletir como esses componentes são e serão oferecidos nesse novo contexto educativo. Nessa esteira, o texto aqui apresentado objetiva descrever o processo avaliativo pensado e construído para o componente curricular Educação Física, ofertado a duas turmas de ensino médio durante o período pandêmico.

## **UM OLHAR SOBRE SÃO SARUÊ<sup>3</sup> – DESCRREVENDO O PROCESSO AVALIATIVO**

A proposta avaliativa aqui descrita é resultado dos caminhos metodológicos adotados na disciplina de Educação Física, e foi oferecida a duas turmas do 2º ano do Ensino Médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), ao longo do ano de 2020 – primeiro ano de ensino remoto emergencial provocado pela pandemia do novo coronavírus. As turmas eram compostas, respectivamente, por 38 e 43 estudantes de ambos os sexos e provenientes de diversos municípios vizinhos ao IFRN.

A Proposta de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), relacionadas aos cursos técnicos integrados do IFRN (IFRN, 2012), embora não hierarquize ou ordene

• • • • •

3 O nome São Saruê é originário do poema de cordel *Viagem a São Saruê*, de Manuel Camilo dos Santos (1978), que narra uma viagem a São Saruê, um país utópico onde não existe qualquer problema social. Por se tratar de uma proposta avaliativa que tencionava apontar soluções para uma cidade imaginária, utilizou-se o nome São Saruê como forma de instigar os alunos a acessarem textos desconhecidos e a desenvolverem o hábito da leitura.

os conteúdos previstos para serem ofertados na instituição, indica que, ao longo do 2º ano do Ensino Médio, os estudantes devem ter acesso aos conteúdos sobre lutas, danças e esportes na disciplina de Educação Física. Na instituição em destaque, o calendário acadêmico de 2020, por sua vez, teve sua suspensão anunciada no dia 17 de março<sup>4</sup> do referido ano, retornando apenas no dia 28 de setembro de 2020 sob a condição de ensino remoto emergencial. Com as reformulações necessárias para o cumprimento dos conteúdos e da carga horária referente aos 200 dias letivos, os 4 (quatro) bimestres letivos foram reorganizados em 6 (seis) módulos, sendo cada um deles realizado no período de 1 (um) mês aproximadamente.

O componente curricular Educação Física é ofertado anualmente e compreende uma carga horária de 80 horas-aula. Em virtude das adaptações, e assim como as demais disciplinas anuais, a matéria passou a ser ofertada em um único módulo, reorganizado em: encontros síncronos, ocorridos em dois encontros semanais, totalizando 4 horas-aulas (3 horas de relógio), nos quais o professor tinha o contato em tempo real com o aluno; e em momentos assíncronos (compostos por 6 horas-aulas), cuja relação professor-aluno não acontecia em tempo real e as atividades baseavam-se predominantemente em leituras de textos, videoaulas, exercícios de fixação, dentre outros.

Diante desse novo arranjo, coube aos componentes curriculares repensarem os diversos aspectos pertencentes

• • • • •

4 A suspensão das atividades aconteceu a partir da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação.

ao processo de ensino-aprendizagem, dentre eles a avaliação. Para tanto, e observando todos os aspectos já postos em relação ao papel da educação física, sobretudo neste momento pandêmico, buscou-se desenvolver com as turmas trabalhadas uma avaliação que fizesse sentido à formação integral daqueles estudantes e que não fosse apenas uma acumulação de saberes. Nesse sentido, acredita-se no caráter libertador da educação proposta por Paulo Freire, o qual defendeu uma educação, enfatizada nas escolas, que:

Possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, p. 90. 1967).

Diante disso, a atividade proposta para a avaliação das turmas foi pautada em caráter dialógico, buscando o olhar crítico dos alunos a partir da mediação dos conhecimentos sobre educação física. Após as discussões acerca dos conteúdos previstos para a disciplina, os estudantes foram convidados a lançar o olhar sobre a cidade de São Saruê.

Revestida pelo caráter ficcional, a cidade foi apresentada aos alunos a partir de três documentos produzidos pelo professor da turma. O primeiro documento, Folheto de São Saruê, era um suposto encarte divulgado pela prefeitura local, no

qual eram apresentadas as características do município (dados geográficos, constituição da paisagem, estruturas disponíveis, aspectos populacionais e sociais, dentre outros). Na sequência, o segundo documento, nomeado de Folhetim Semanal São Saruê (Imagem 1), apresentava diversos problemas enfrentados pela população relacionados à saúde, à má gestão dos espaços públicos, à violência e ao preconceito de gênero.

**Imagem 1 – Folhetim semanal**

**SÃO SARUÊ FOLHETIM SEMANAL ED. ESPECIAL**

**VIOLÊNCIA**  
No último dia 30 de fevereiro, uma briga entre gangues rivais, acabou com a morte de 2 indivíduos. A briga teria iniciado por questões relacionadas à venda de drogas. O problema mostra-se recorrente na região, onde, apenas no último ano, morreram 21 jovens, apenas na faixa etária dos 15 aos 18 anos.

**SAÚDE PÚBLICA**  
A UPA de São Saruê divulgou dados do levantamento feito no evento em alusão ao dia dos idosos. Dos 4.578 idosos entrevistados, 2.956 disseram ter hipertensão, diabetes ou doenças coronárias.

**POPULAÇÃO**  
O Grupo de Apoio às Mulheres Trans de São Saruê. Denuncia a prefeitura por proibir as mulheres de frequentarem o ginásio e participarem do treinamento da equipe feminina de handebol da cidade. O caso teria ocorrido após uma delas se pronunciarem contra o prefeito.

**ESPAÇOS PÚBLICOS**  
Há exatos 15 dias o principal parque da cidade encontra-se fechado sem nenhuma justificativa. Crianças, jovens e grupos amadores, que usam o espaço para jogar futebol, dançar ou simplesmente brincar, estão sem poder acessar o parque.

Nossa edição especial traz um recorte sobre os principais problemas vistos na cidade de São Saruê. Apesar da forte propaganda encabeçada pelo prefeito Prômethus Falcias, o município não é mais o paraíso de outros tempos. Hoje vemos nossa população sofrer com o envelhecimento e doenças em decorrência da falta de cuidado preventivo, com a violência, uso de drogas e briga de gangues, falta de planejamento dos espaços, falta de liberdade de expressão e ações realmente inclusivas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Por fim, o terceiro documento era um edital (Imagem 2), no qual a prefeitura, por meio da Secretaria de Infraestrutura e do Núcleo de Atividades Sociais, convidava a população a submeter propostas que viabilizassem programas/projetos sociais voltados para a oferta de diferentes práticas corporais à população da cidade.

## Imagem 2 – Recorte do edital fictício criado para orientar as propostas elaboradas pelos alunos

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO SARUÊ  
SECRETARIA DE INFRA-ESTRUTURA  
NÚCLEO DE ATIVIDADES SOCIAIS

EDITAL Nº. 01/2020

PROCESSO PARA SUBMISSÃO DE PROPOSTAS PARA A CAMPANHA “A  
SÃO SARUÊ QUE QUEREMOS!”

### 1. DISPOSIÇÕES GERAIS

A Prefeitura Municipal de São Saruê, representada pelo seu prefeito, o sr. Prometheus Falácias, torna público o Edital nº 01/2020 para submissão de propostas para a campanha “A São Saruê que queremos!”.

### 2. OBJETIVO

2.1 A campanha tem como objetivo a arrecadação de propostas, a nível de políticas públicas, que possam ser aplicadas à população e à cidade de São Saruê no âmbito das práticas corporais.

2.2 No entanto, caso o grupo proponente identifique outros aspectos na cidade, cabíveis de propostas para execução de atividades relacionadas às práticas corporais, ficará livre para submetê-la.

### 3. DA SUBMISSÃO DE PROPOSTAS

3.1 Cada grupo proponente poderá conter até 6 responsáveis.

3.2 As propostas deverão ser postadas em PDF, no *Termu*, dentro da área individual criada para grupo, até o dia da apresentação pública do grupo proponente, conforme calendário exposto abaixo:

Grupo proponente	Apresentação pública
Grupos 1, 2, 3 e 4	25/11/2020
Grupos 5, 6, 7 e 8	30/11/2020

3.2 Para a apresentação pública, os grupos poderão utilizar diferentes recursos (apresentação de vídeo, apresentação em powerpoint, etc.).

3.3 O tempo destinado para apresentação de cada grupo será de até 20min.

3.4 As propostas deverão levar em consideração aspectos sobre a cidade, a população e a estrutura disponível, sugerindo ações que possam ser utilizadas no desenvolvimento de atividades práticas destinadas à população. Dessa maneira, poderão ser incluídas propostas a nível de uma estruturação/readequação melhor da cidade e dos espaços e materiais disponíveis e projetos a serem desenvolvidos com a população ou grupos específicos existentes na cidade.

3.5 As ações sugeridas deverão, prioritariamente, estar relacionadas às lutas, esportes e dança. No entanto, podem abranger outras manifestações corporais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Embora os documentos apresentados para os estudantes descrevessem uma cidade fictícia, buscou-se construir um cenário aproximado ao vivido por aqueles sujeitos, estimulando-os a refletir sobre suas condições de vida. Além disso, aproveitou-se também que no ano de 2020 ocorreram as eleições municipais para incutir nos estudantes reflexões acerca do papel de cada cidadão na sociedade e da responsabilidade dos governantes em promover políticas públicas voltadas para toda a população. Outro aspecto pensado durante o desenvolvimento desses documentos, foi o de aproximar os estudantes dos diferentes gêneros textuais, expondo-os a situações com as quais eles irão se deparar no futuro profissional, como a submissão de propostas a editais, por exemplo.

Lançadas essas questões, os alunos foram estimulados a produzir propostas que levassem em consideração os aspectos da cidade, da população e da estrutura disponível, sugerindo ações que pudessem ser utilizadas no desenvolvimento de atividades práticas destinadas à população. Ainda na busca pela relação entre o conhecimento empírico e a reflexão sobre os aspectos vividos, o edital apresentava requisitos necessários para que a proposta fosse validada pela prefeitura de São Saruê. Assim, utilizando-se da ficção, foram apresentados aos alunos os critérios que seriam tomados como avaliação para a disciplina, dentre os quais destacamos:

- Articulação com as manifestações da cultura de movimento, sobretudo aquelas relacionadas aos esportes, danças e lutas (conteúdos trabalhados durante o módulo);

- Indicação de aspectos conceituais (referências), o que indicaria a leitura dos materiais apresentados nos momentos assíncronos;
- Necessidade da criação de um nome para o projeto e para cada ação proposta, incentivando-os a desenvolver a criatividade;
- Apontamento do envolvimento de diversos setores da sociedade para cada ação, levando-os a refletir sobre a responsabilidade social e como ela deve ser compartilhada entre todos.

Finalmente, concluindo o processo de avaliação, os estudantes foram incentivados a construir uma apresentação que não estivesse pautada somente na simples exposição das propostas criadas, mas que eles se disponibilizassem a “embarcar” no mundo ficcional de São Saruê e observassem aquele momento avaliativo como uma defesa pública, na qual “estariam” diversos segmentos da sociedade e do poder público.

## **REPENSAR OS ESPAÇOS E O PAPEL SOCIAL – OS RESULTADOS APRESENTADOS**

Diante da possibilidade reflexiva e de atuação apresentadas pela avaliação, inúmeras foram as ações desenvolvidas pelos alunos participantes da disciplina. Seguindo a linguagem do cenário fictício exposto, foram submetidos 15 projetos ao edital de abertura da campanha “A São Saruê que queremos!”, sendo 8 submissões (grupos) referentes a uma

das turmas e 7 submissões (grupos) relacionadas à outra turma, englobando 76 ações possíveis de serem implantadas naquele município.

Para uma melhor compreensão da turma a que se referem os grupos, definiu-se que os grupos (unindo as duas turmas) seriam numerados de 1 a 15, sendo os 8 primeiros referentes a uma das turmas e os sete restantes à outra turma. Ainda na perspectiva de uma melhor organização dos resultados, optou-se por apresentá-los dividindo-os em 3 seções: público-alvo a ser atendido; práticas desenvolvidas (as quais foram subdivididas nas categorias propostas para o componente curricular Educação Física: esportes, lutas, danças, ginástica e jogos); e, por fim, aspectos relevantes identificados.

Em relação à primeira seção, ressalta-se que houve proposições que foram direcionadas a mais de um grupo social. Em função disso, expõe-se que houve uma predominância do público infantil e adolescente nas propostas elencadas, citados em 51 ações; na sequência, vieram os idosos e os adultos, com 32 e 31 citações, respectivamente. Sobre esses dados, observa-se que as ações direcionadas às crianças foram, em sua grande maioria, pensadas para sujeitos em situação de vulnerabilidade social, assistidos por programas sociais, aliando ou não a comprovação da frequência escolar à permanência no programa.

Esse aspecto pode ser reflexo das características postas nos documentos que apresentaram São Saruê, contudo, também se assemelham à realidade de muitos estudantes, os quais, durante as apresentações, sempre indicavam

oralmente que em seus municípios de origem existia alguma prática semelhante. Nos documentos entregues como parte da avaliação, também é possível verificar a relação efetuada entre o contexto vivido e as propostas concebidas para a cidade de São Saruê:

“Inspirado no projeto trazido pela Prefeitura Municipal de Parazinho, no ano de 2018, para os estudantes da Escola Municipal Tancredo Neves. E também no projeto feito para as mulheres da cidade de Parazinho, “Só Alegria”, que foi iniciado em 2010 por Graça Paz.” (Grupo 4 – ao descrever as referências utilizadas para elaboração de uma das ações).

“Baseado e adaptado a partir do projeto de capoeira existente na cidade de Touros/RN, Capoeira Cangaço.” (Grupo 2 – ao descrever as referências utilizadas para elaboração de uma das ações).

Os aspectos supramencionados são ratificados ainda nas ações destinadas aos idosos também, cujas referências indicam atividades de extensão observadas dentro da própria instituição (IFRN):

“A proposta em destaque foi inspirada no Projeto Qualidade de Vida, desenvolvido pelo professor Antenor<sup>5</sup>, no IFRN.” (Grupo 1 – ao descrever as referências utilizadas para elaboração de uma das ações).

Nessa perspectiva, observou-se que os estudantes começaram a fazer conexões entre os conteúdos vistos em sala de aula e as experiências que vivenciam, iniciando, assim, um processo de formação no qual a avaliação, tida como

• • • • •

5 Por questões éticas, o nome do professor foi alterado.

emancipatória, possibilita reflexões, críticas e interferências na realidade em que se vive (SAUL, 2006).

Ainda em relação ao público ao qual as propostas foram direcionadas, houve menções aos grupos LGBTQIA+ (2 propostas), às comunidades indígenas (2 propostas), aos deficientes físicos (1 proposta) e ao público feminino (7 propostas). Nessa esteira, é relevante ressaltar que, das 7 propostas pensadas para as mulheres, apenas 1 não estava relacionada a práticas de autodefesa, reiterando o nível de violência ao qual as mulheres estão expostas rotineiramente.

Posto isto, é necessário refletir que, no contexto dos espaços formais de ensino, a indicação de propostas que abarcam a diversidade social existente é importante para o fomento de discussões e para a erradicação das problemáticas envolvendo preconceitos e discriminações. No tocante às propostas que se relacionam com a comunidade LGBTQIA+ por exemplo, é importante ressaltar que essas atividades possuem grande importância para a promoção do debate sobre questões relacionadas a diversidade sexual e a LGBTfobia nesses espaços formais de ensino.

Assim sendo, é preciso defender uma educação humanizada, pautada em ações transformadoras que quebrem as relações expressas entre opressores e oprimidos, preconizadas por Freire (2021). Colaborando com a discussão, Pino (2017, p. 38) reflete acerca de “uma educação que garanta o respeito à diversidade humana, isto é, que não seja sexista, racista, LGBTfóbica e que valorize a livre expressão da orientação sexual e da identidade de gênero”.

Nesse sentido, as propostas anunciadas para as comunidades indígenas, por sua vez, apresentaram vieses totalmente opostos. Em uma delas, grupos de crianças de diversas áreas do município seriam levados para as comunidades quilombolas e vivenciariam diferentes práticas corporais indígenas, buscando, assim, a valorização daquela cultura. Na outra proposta, os grupos indígenas é quem tomariam o caminho inverso e, a partir da prática de tênis, handebol e basquete, seriam inseridos na sociedade.

Soares e Pintos (2015), ao estudarem os Jogos dos Povos Indígenas, afirmaram que o esporte e o lazer podem ser espaços de educação popular, ou seja, de incentivo ao protagonismo na busca pelas lutas das minorias sociais e pelo senso de pertencimento. No caso dos jogos indígenas, pode haver ainda o reconhecimento da diversidade étnica brasileira. Nesse contexto, e percebendo o momento propício à formação daquele grupo de alunos, aproveitou-se para debater as questões indígenas e a necessidade de valorização da cultura e identidade desses povos.

No que tange às manifestações da cultura de movimento, embora tenha sido uma exigência enfatizar as práticas relacionadas aos conteúdos ofertados no 2º ano, observou-se o enraizamento dos esportes nas propostas e, portanto, no cotidiano social. Assim, as práticas sugeridas contemplaram as 5 categorias presentes no currículo da educação física, porém, como já informado, predominaram ações relacionadas aos esportes (31 propostas), seguidas da dança (21 propostas), das lutas (20 propostas), da ginástica (10 propostas) e dos jogos e brincadeiras (4 propostas).

Em todas as categorias, dominaram sugestões voltadas para as práticas que são normalmente mais desenvolvidas nas escolas e nos espaços de lazer, como: voleibol, futebol, basquete, handebol, capoeira, *ballet*, zumba, dentre outros. Entretanto, também foram citados os esportes náuticos (*kitesurf*, *surf*, natação no mar) e a modalidade de *trekking* (corrida de orientação).

Assim, é interessante notar que, aos poucos, novas práticas corporais vão sendo inseridas no conhecimento dos alunos a partir da partilha das experiências de outros colegas de turma. Embora as práticas citadas requeiram, em algumas delas, um poder aquisitivo maior, saber da existência, discuti-las e perceber o entusiasmo dos amigos ao falar sobre elas reverbera nos demais indivíduos a percepção do potencial da região e das inúmeras possibilidades corporais as quais o corpo é ou pode ser lançado.

Nessa perspectiva, as reflexões supramencionadas aproximam-se dos escritos de Medeiros (2010) quando a autora anuncia que nossas relações são construídas a partir das trocas que estabelecemos a cada dia, a cada minuto, a partir de cada movimento que lança meu corpo no mundo e a partir das relações que são produtoras de conhecimento.

Por fim, remete-se à última seção de apresentação dos resultados, na qual busca-se evidenciar os aspectos relevantes observados durante o processo avaliativo. Nas propostas lançadas pelos diferentes grupos, surgiram ações que propunham um trabalho compartilhado entre as diferentes secretarias por exemplo, com especial atenção para a Secretaria de Assistência Social, que acompanharia

o envolvimento dos diversos grupos com os projetos desenvolvidos; houve ainda a sugestão de projetos voltados para a educação ambiental da população; determinados grupos sugeriram também o desenvolvimento de aplicativos para celulares, revelando assim articulações entre a disciplina e o curso técnico que frequentam na instituição; e, por fim, houve também sugestões voltadas para a formação artística da população (ações envolvendo o teatro, a música, a pintura, a cultura literária, o desenvolvimento de saraus e festivais de dança).

A respeito das artes e da apreciação de espetáculos, Medeiros (2010, p. 108) nos afirma que “os espetáculos são exemplos dessa educação em que vários sentidos são tecidos no corpo daqueles que vivem as montagens, as apresentações e por aqueles que assistem tais momentos, atribuindo novos significados às suas existências”.

A partir dessas ações, compreende-se que, ao expandir o conteúdo proposto para o componente curricular Educação Física, pautando-o na formação intelectual, corporal e tecnológica, a disciplina se aproxima da concepção de educação integral defendida pelo IFRN, na qual o conhecimento não é visto apenas como algo meramente empírico, mas sim envolto na contextualização, na interdisciplinaridade e no compromisso com a transformação social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões anunciadas, é válido frisar que a mediação do conhecimento a partir do período pandêmico sofreu alterações significativas nos espaços formais de ensino. Como já mencionado, os diferentes componentes curriculares tiveram que se reinventar para promover o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, constatou-se que o processo avaliativo desenvolvido para o componente curricular Educação Física, a partir da proposição de atividades que aproximaram o conteúdo, discutido na disciplina, a uma realidade fictícia com características muito semelhantes ao que é vivido pelos alunos, foi salutar no processo de formação dos estudantes.

Assim, para além da aprendizagem dos conteúdos designados para a disciplina, os alunos também tiveram a possibilidade de refletir sobre suas realidades; repensar seus papéis sociais; se identificarem como cidadãos e, portanto, como detentores do direito a políticas públicas que priorizem o desenvolvimento da comunidade.

Para a disciplina, a avaliação articulou os conhecimentos preconizados pelos documentos norteadores do currículo àqueles defendidos pela instituição visando o desenvolvimento de uma formação integral. Com isso, mais do que habilidades motoras, tão utilizadas historicamente pela educação física, a proposta evidencia uma formação baseada no desenvolvimento crítico do indivíduo. Dessa forma, defende-se que novas propostas que visem a formação integral dos alunos sejam anunciadas e, diante das limitações

e impactos causados pelo período pandêmico na saúde dos sujeitos, que elas possam fazer sentido à vida dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. MEC: Brasília - DF, 2020.

FERNANDES, T. Atividade física sempre: antes, durante e depois da pandemia de covid-19. **Veja Saúde**, 04 mar. 2021. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/blog/guenta-coracao/atividade-fisica-sempre-antes-durante-e-depois-da-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

IFRN. Portaria nº 501 – RE/IFRN, de 17 de março de 2020. Determina a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, por tempo indeterminado. Rio Grande do Norte, 2021. Disponível: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/arquivos/2020/>

documentos-retorno-remoto emergencial/portaria-no-501-2020/at\_download/file. Acesso em: 20 out. 2020.

IFRN. **Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA**. Natal: IFRN, 2012.

MACHADO, R. B. *et al.* Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-17, 8 dez. 2020.

MEDEIROS, R. M. N. **Uma educação tecida no corpo**. São Paulo: Annablume, 2010.

PINO, A. M. O. **Diversidade sexual e educação**: uma relação de desafios e possibilidades. Natal: IFRN, 2017.

SANTAS, D. Atividade física regular diminui riscos de Covid grave, diz estudo. **CNN Brasil**, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/04/15/atividade-fisica-regular-diminui-riscos-de-covid-grave>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, K. C. P. C.; PINTOS, A. E. S. Fórum social indígena: o esporte e o lazer provocando um diálogo intersetorial. *In*: FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M. (orgs.). **Celebrando os jogos, a memória e a identidade**: XI Jogos dos Povos Indígenas. Dourados: UFGD, 2015. p. 247-262.

# POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS NO ENSINO REMOTO:

## OLIMPÍADAS, PARALIMPÍADAS E CULTURA DE MOVIMENTO

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra

[hudson.bezerra@ifrn.edu.br](mailto:hudson.bezerra@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Caicó*

### INTRODUÇÃO

As possibilidades de atuação pedagógica com os saberes e fazeres do corpo em movimento são inúmeras na Educação Física escolar. No entanto, com a realidade da pandemia do Covid-19 e, conseqüentemente, com a adoção das medidas de controle e combate a partir do distanciamento social, muitos saberes e fazeres necessitaram de readequação, assim, a realidade escolar precisou aderir ao ensino remoto e, junto a esse, novas formas de ensinar e aprender também necessitaram ser construídas.

O processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Educação Física foram diretamente afetados especialmente

pelo fato de muitos desses saberes exigirem, como princípios básicos, a colocação de diferentes corpos em relação de contato e convivência coletiva. Mesmo as possibilidades individuais ficaram comprometidas devido às limitações estruturais de espaços e materiais. Além das aulas de Educação Física, outras atividades desenvolvidas com objetivos direcionados ao treinamento esportivo, bem como a participação em competições escolares, também estiveram impossibilitadas de acontecer.

Para além das escolas, o cenário pandêmico alterou também o calendário de realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, que inicialmente seriam realizados em Tóquio, no Japão, no ano de 2020, mas só aconteceram, de fato, em 2021. A realização dos jogos aconteceu mediante inúmeras adaptações e protocolos de segurança, como a ausência de torcedores na maior parte das competições, a impossibilidade de viagem de familiares e amigos dos atletas ao país sede, a realização constante de exames de Covid-19 para todos os atletas e demais envolvidos, entre outros. Vale destacar que a realização dos jogos também foi bastante criticada por muitos moradores do próprio Japão, especialmente pelo fato de acontecerem em um momento em que os casos de contaminação estavam em alta no país e a população, por sua vez, submetida ao *lockdown*.

Para além da relevância das implicações apontadas, com os desafios da realização desses eventos no contexto da pandemia, compreendemos que os Jogos Olímpicos e Paralímpicos se configuraram como importantes espaços para diálogos com os saberes da Educação Física escolar,

especialmente no que concerne ao conteúdo esporte. No entanto, também visualizamos nesses jogos significativas possibilidades para intervenções pedagógicas com o conteúdo da Cultura de Movimento, proposto para a Educação Física nas turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFRN.

Diante do exposto, objetivamos nesse relato compartilhar uma experiência pedagógica realizada, durante o ensino remoto, com o diálogo entre a Cultura de Movimento e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos. Ela foi desenvolvida com as turmas de 1º ano dos cursos integrados de Informática (turmas 1M e 2M) e Têxtil, no semestre letivo 2021.1, na disciplina de Educação Física, no *campus* Caicó do IFRN. Nessa experiência, possibilitamos a discussão sobre o corpo, a cultura, o movimento, a cultura de movimento, os aspectos históricos dos jogos, as relações com os aspectos sociais e, especialmente, com os valores Olímpicos e Paralímpicos.

## **CULTURA DE MOVIMENTO**

A Educação Física é atravessada por inúmeras discussões e conceitos, no entanto, consideramos elementares, para o seu fazer pedagógico nos espaços escolares, as compreensões de corpo, cultura e movimento para, a partir delas, entendermos o conceito de cultura de movimento. Ao falarmos sobre esses conceitos, embora façamos separações didáticas para que sejam facilitados os entendimentos, mantemos a compreensão de que eles não se separam, e sim estabelecem diálogos profundos e contínuos.

Os sujeitos participantes das ações na Educação Física escolar, sejam professores(as) ou alunos(as), são, antes de tudo, seres corporais. É o corpo que nos permite a possibilidade de existência com o mundo e com os outros corpos que nele habitam, é o corpo também, enquanto possibilidade de interação, transformação e construção de sentidos, que nos possibilita a imersão na cultura.

Compreendemos que o corpo é a síntese da existência dos sujeitos no mundo, nas relações com os objetos, com os outros sujeitos, espaços, tempos e com ele mesmo. Além disso, conforme argumenta Nóbrega (2015, p. 23), “o uso que o ser humano faz de seu corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, ele cria um mundo simbólico, de ressignificações”. O corpo é o meio de ligação dos seres humanos com o meio social, ele “é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico” (LE BRETON, 2010, p. 92).

Segundo Le Breton (2010, p. 7), “do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator”. Desses corpos de relações e significações emergem os saberes dos grupos sociais que caracterizam o que denominamos por cultura.

A cultura é a representação das manifestações possíveis a existência dos sujeitos em suas organizações coletivas, é ela quem demarca as possibilidades de saberes e fazeres para o cotidiano da existência corporal. Assim sendo, ela é diversa e plural, é condutora das formas de agir e se remodela a

partir dos processos de existência nos tempos e espaços em que habita. Para Freire e Nogueira (1993, p. 61), a “cultura não seria apenas aquilo que está condenado dentro de livros e dentro de museus. Cultura seria, também, os gestos das pessoas se esforçando nos grupos e no trabalho. Cultura seria o que dá sentido nas relações sociais”. Ainda segundo Freire (1967, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Assim, a cultura se faz na existência dos sujeitos no mundo, a partir de suas relações com os espaços, os tempos e demais sujeitos que nela coabitam. A cultura acrescenta interpretações, posicionamentos, saberes e fazeres a natureza, mas é, ao mesmo tempo, influenciada por ela. É nessa relação, do corpo com a cultura, que a Educação Física encontra inúmeras possibilidades de expressão em suas práticas para o corpo em movimento.

Sobre o movimento, esse por sua vez é compreendido como possibilidade de linguagem do corpo para comunicação e expressão de conhecimentos, sensações, emoções, intenções, entre outras coisas. O movimento humano é corporal, só existe na experiência viva do corpo, sendo guiado em suas possibilidades pelos saberes e fazeres culturais. Em seus estudos, Kunz (2012, p. 195) compreende o movimento “como uma das formas de entendimento e compreensão do homem

em relação ao seu contexto de relações, seu mundo”. De acordo com o autor, o movimento deve ser compreendido para além do deslocamento técnico no tempo e no espaço, pois o mesmo é também um fenômeno antropológico, socio-cultural e histórico. Para ele, “o movimento humano consiste de experiências significativas e individuais, em que pelo seu se-movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo” (KUNZ, 2012, p. 197).

O movimento é intencional, expressivo e comunicativo. Ainda segundo Kunz (2012, p. 197), “o movimento humano é determinado e condicionado, de um lado, pela própria prática que se realiza, seja nos esportes, brincadeiras e jogos, ou pelo simples se-movimentar e, por outro, pelo contexto social em que estas práticas se realizam”. Portanto, são múltiplas as interferências nas possibilidades de se movimentar e nos sentidos que os movimentos despertam para quem se movimenta e para quem aprecia a realização dos movimentos.

Da união dos conceitos de corpo, cultura e movimento, chegamos a compreensão da Cultura de Movimento proposta por Kunz (2004, 2012), que direciona saberes e fazeres para a Educação Física escolar em uma perspectiva crítica, emancipatória e dialógica. Assim, os saberes do corpo em movimento devem ser possibilitados na Educação Física escolar como significantes de realidades culturais. O movimento expressa o mundo vivido dos sujeitos e, dessa forma, faz emergir as características culturais dos contextos e tempos dos quais fazem parte.

Diante dessas características, os Jogos Olímpicos e Paralímpicos permitem dialogar com diferentes realidades culturais e, conseqüentemente, com diferentes manifestações culturais do corpo em movimento. Com esses jogos, dialogamos com a realidade social dos alunos que “consomem” as informações veiculadas por diferentes esferas midiáticas, bem como, com as intencionalidades no uso do movimento a partir de diferentes realidades culturais. Desse cenário, emerge também a possibilidade de diálogo com valores que são essenciais para a formação cidadã, crítica, inclusiva e democrática.

## **OLIMPÍADAS E PARALIMPÍADAS**

Em diálogo com os conceitos acima apresentados, e que também foram debatidos em sala de aula com os alunos e alunas de forma antecipada à experiência aqui relatada, nos propusemos a estabelecer debates entre os Jogos Olímpicos e Paralímpicos e a Cultura de Movimento, os quais foram realizados a partir de uma atividade avaliativa, durante o ensino remoto, com as turmas do primeiro ano dos cursos de Informática (1M e 2M) e Têxtil, do IFRN - *campus* Caicó, no primeiro bimestre do ano letivo de 2021.

Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos são acontecimentos sociais e culturais que marcam e marcaram fortemente as sociedades em diferentes contextos históricos. Neles é possível observar a relação com inúmeros temas de relevância social, tais como: economia, guerras, poder, tecnologia, ética, inclusão, cultura, gênero, imigração, turismo, raça,

democracia, dentre tantos outros. Esses temas podem emergir de diferentes formas e com diferentes finalidades, como por exemplo as questões de gênero, onde, na realidade brasileira, se evidencia, dentre outras possibilidades, no fato do futebol feminino não receber a mesma atenção de investimentos financeiros, estruturais e midiáticos que o futebol masculino.

Reforçando o exemplo acima apresentado, destacamos o caso de Marta, que mesmo tendo sido eleita seis vezes a melhor jogadora de futebol do mundo, não recebe propostas de patrocinadores compatíveis com aquelas recebidas pelos homens. Diante disso, como forma de protesto, a mesma decidiu não vincular mais patrocinadores a sua imagem enquanto esses não fizessem propostas condizentes com as suas conquistas e com a sua história de vida dedicada ao esporte.

Além do debate acima, várias outras possibilidades são encontradas para discussão de temas importantes na vinculação com a realização desses eventos. Certamente, os professores que estabelecerem diálogos com esses temas devem fazer escolhas direcionadas ao que consideram mais relevante. Em nossa situação, propusemos-nos a dialogar entre o conteúdo da Cultura de Movimento e os eventos destacados a partir dos valores que são estabelecidos.

Para fazer esse debate, colocamos inicialmente os valores Olímpicos (Amizade, Excelência e Respeito) e Paralímpicos (Determinação, Coragem, Igualdade e Inspiração) em destaque, por entendermos que são valores essenciais para serem cultivados nos espaços escolares e, conseqüentemente, nos espaços sociais mais amplos. Além disso, utilizamos esses

valores como critério organizador dos grupos também. As turmas, com uma média de 40 alunos, foram divididas, a partir de um sorteio, em 7 grupos, de modo que cada grupo ficasse responsável por um valor. Sobre os valores Olímpicos, inclusive, podemos destacar que:

A AMIZADE envolve as formas como os sujeitos se relacionam uns com os outros, objetivando o espírito de equipe, a solidariedade, a empatia, o acolhimento, a escuta, entre outras atitudes que colaboram para um convívio harmonioso entre os sujeitos. Na amizade são construídos vínculos que ultrapassam as linhas dos espaços de disputa ou convivência entre as equipes (atletas, comissões, entre outros), sendo transportados para outros espaços da vida cotidiana dos sujeitos. Esse valor é de extrema relevância para nossa sociedade que direciona cada vez mais os sujeitos para o individualismo e para a competitividade, gerando, assim, o distanciamento do pertencimento a um coletivo.

Já a EXCELÊNCIA é compreendida como a busca por fazer o seu melhor. Não é buscar a perfeição, como muitos podem interpretar, mas é se dedicar para fazer o seu melhor diante das condições em que se encontra e dos suportes que você tem ou teve. A excelência tem, então, uma vinculação com o indivíduo, e não com o comparativo entre sujeitos diferentes. Esse valor nos auxilia como motivação para investirmos em busca dos nossos objetivos, dando o nosso melhor, mas evitando as frustrações de comparações com outros sujeitos que partem de situações e condições diferentes das nossas.

O RESPEITO, por sua vez, é uma atitude de aceitação das igualdades e das diferenças, ou seja, das diversas possibilidades de existência e manifestações culturais. Nos jogos olímpicos, essa atitude se exerce a partir do respeito às regras estabelecidas, respeito aos companheiros e companheiras de equipe, mas também respeito aos adversários e adversárias. Respeita-se as vitórias e também as derrotas, respeita-se as condições justas de competição e respeita-se também, principalmente, os princípios éticos de não utilização de doping. O respeito é um valor de extrema necessidade para as relações sociais, principalmente na sociedade atual, em que pessoas são discriminadas pelas formas como se vestem, como vivenciam sua sexualidade, suas religiões, seu pertencimento étnico-racial, entre outros. Ao colocarem o respeito como princípio elementar, certamente as pessoas melhorarão as suas relações de convivência social e cultural.

Para mais, com relação aos valores Paralímpicos:

A DETERMINAÇÃO é a intenção de irmos em busca do que acreditamos, de investirmos e realizarmos as ações que potencializam as nossas conquistas. É ela quem nos dá a confiança para que continuemos acreditando que é possível alcançar nossos objetivos. Esse é um valor muito presente na vida dos atletas, mas que merece ser cultivado entre todas as pessoas para que confiem mais em si próprias e persistam na busca daquilo que objetivam em suas vidas.

A CORAGEM, por sua vez, é o combustível das ações que desenvolvemos em nossa vida. Ela nos impulsiona na busca por nossos objetivos, mas também nos faz repensar, replanejar e, se necessário, desistir. A coragem nos permite

encarar os desafios, os nossos medos, a dor, o sofrimento, a incerteza, a imprevisibilidade, a dúvida, entre outras coisas. Para os atletas a coragem deve ser uma constante diante da necessidade de acreditar nas possibilidades de superar seus desempenhos. Esse mesmo valor deveria ser alimentado pelos demais sujeitos para que pudessem ir em busca do que acreditam ser o certo para suas vidas.

Já a IGUALDADE se refere a necessidade de oportunidades de participação para todos os sujeitos nos espaços e acontecimentos sociais. A igualdade no espaço esportivo visa a imparcialidade, a justiça, o direito de participação e tratamentos “iguais” para todos, independente de condições físicas, sociais e/ou culturais. Todavia, essa mesma igualdade de condições não deve servir de desculpa para padronização dos sujeitos e suas formas de ser, em um enclausuramento das possibilidades de existência. Portanto, é válido destacar que, para se efetivar a igualdade de oportunidades, necessitamos que sejam dadas oportunidades diferentes aos sujeitos diferentes. É preciso reconhecer as diferenças quando se busca efetivar a igualdade de oportunidades e as condições justas de participação, aceitando inclusive a discordância e o contraditório.

Por fim, a INSPIRAÇÃO é o valor de buscar em alguém, em algum exemplo, em histórias, conquistas ou acontecimentos, certos direcionamentos e orientações complementares para aquilo que se acredita e que se busca. Nos jogos Paralímpicos são muitos os exemplos de atletas que inspiram com suas histórias de vida, com suas conquistas, seus talentos e superações. A inspiração é uma via de mão dupla que

deve ser pensada a partir de quem nos inspiram e a quem nós inspiramos. No primeiro caso, devemos refletir sobre quais os exemplos das nossas inspirações, quais os valores que são cultivados pelas pessoas em quem nos inspiramos, quais contribuições elas possibilitam ao coletivo social e cultural, entre outros. Na segunda perspectiva, de forma complementar, devemos pensar também, a quem e como nós servimos de inspiração a partir do nosso exemplo de vida.

Independente do valor, sejam os Olímpicos ou Paralímpicos, compreendemos que estes são de grande relevância para os atletas e para os demais sujeitos sociais. Todos eles visam contribuir para a construção de um mundo melhor, mais justo, inclusivo, democrático e diverso. Embora tenhamos feito apresentações dos valores de forma isolada, sabemos que esses, nas ações humanas da existência, não se isolam, pelo contrário, eles são dialógicos e complementares.

Para além disso, é importante registrar que, antes do trabalho com os Jogos Olímpicos e Paralímpicos, tivemos duas aulas anteriores para embasar os conceitos de cultura e, posteriormente, o de cultura de movimento. Na primeira centramos as discussões sobre os aspectos culturais e nas formas como eles se manifestam em nossos cotidianos a partir de uma ampla diversidade. Na segunda aula, sobre a cultura de movimento, realizamos discussões conceituais e apreciações de diferentes manifestações do corpo em movimento para compreender a diversidade de manifestações possíveis, as diferentes técnicas empregadas, os diferentes sentidos, os diálogos históricos, as possibilidades comunicativas e assim por diante.

Feitas as aproximações conceituais e as compreensões iniciais sobre o que representa a cultura e a cultura de movimento para a Educação Física e para os saberes do corpo em movimento, propusemos então um diálogo com os Jogos Olímpicos e Paralímpicos através de uma atividade avaliativa. Nessa atividade, tanto pudemos retomar algumas discussões já realizadas como também possibilitamos a ampliação das mesmas.

Para o seu desenvolvimento, realizamos inicialmente uma exposição dialogada junto com a turma, em um momento síncrono, para explicar os objetivos e os procedimentos que deveriam ser realizados. Ainda como estratégia de orientação, construímos um roteiro escrito com os elementos que deveriam ser contemplados e o disponibilizamos a partir do *Google Sala de Aula*. Separamos o roteiro em três partes: trabalho escrito; construção de material midiático para o *Instagram* e apresentação sobre o Valor do grupo. O roteiro de orientação também foi utilizado como roteiro de avaliação, visto que os critérios apontados para serem contemplados também serviram como critérios para avaliação dos alunos.

Em relação ao trabalho escrito, os alunos deveriam contemplar: a apresentação dos aspectos históricos dos Jogos Olímpicos (antigos e modernos) e Paralímpicos; os símbolos desses jogos; a relação deles com a cultura e com a cultura de movimento; os vínculos com os elementos sociais (econômicos, políticos, étnicos, saúde, gênero e racial); o poder de mobilização financeira e midiática do esporte; e as relações possíveis entre esses eventos e a área de formação profissional do curso do qual faziam parte.

Além disso, deveriam ainda contemplar no trabalho escrito as discussões sobre o valor Olímpico ou Paralímpico que ficou sobre a responsabilidade do grupo. Para tanto, era necessário apresentar o valor descrevendo o que ele representa e qual era a sua importância para o esporte e para a sociedade de uma forma mais ampla. Ao final do trabalho escrito, cada grupo deveria propor sugestões de como o seu valor podia ser cultivado e estimulado dentro da turma durante o ano letivo.

Na realização dessa etapa do trabalho avaliativo, tivemos a intenção de que os alunos e alunas, ao realizarem as pesquisas para contemplar os tópicos solicitados, conhecessem as histórias dos jogos para compreender as intencionalidades, os contextos em que emergiram e as mudanças pelas quais eles passaram. Além disso, essas pesquisas também geraram oportunidades para problematizar o poder de mobilização social e cultural dos esportes, bem como os seus diálogos com temas de interesse social e mostrar que os mesmos são atravessados por relações de poder, ao mesmo tempo em que eles também as atravessam.

A segunda parte do trabalho dizia respeito à construção do material midiático para possíveis postagens no *Instagram* de Educação Física do *campus* Caicó, bem como nos perfis de cada turma. Os grupos deveriam criar 4 possibilidades de postagens sobre o valor Olímpico ou Paralímpico pelo qual ficaram responsáveis, onde deveriam explorar a criatividade e compor imagens, gifs, memes, vídeos ou outros elementos que considerassem relevante para apresentação do valor. Apostamos nessa iniciativa como uma forma de ampliar o

debate com outros sujeitos, externos às turmas. Entendemos que o *Instagram*, pela facilidade de visualização e velocidade com que as informações circulam, contribuiria de forma relevante com essa intenção.

Na terceira parte do trabalho, todos os grupos deveriam apresentar para a turma o valor Olímpico ou Paralímpico pelo qual ficaram responsáveis, apresentando junto a eles exemplos de acontecimentos ou atletas que simbolizavam esse valor. Como todos os grupos tinham feito a pesquisa e a construção do trabalho escrito, sugerimos que na apresentação fossem contempladas apenas as discussões sobre os valores que estavam na responsabilidade de cada grupo. Desse modo, a apresentação tornou-se um espaço de compartilhamento sobre esses valores, destacando o que eles representam no contexto esportivo, nos espaços mais amplos e a sua importância.

Com a execução das etapas do trabalho, ampliamos as compreensões sobre os Jogos Olímpicos e Paralímpicos em diferentes perspectivas. Para tanto, foi necessário a construção de um entendimento que os colocassem diante da complexidade dos elementos que os constituem e representam. Ao fazermos isso, ampliamos concomitantemente as compreensões sobre a diversidade de corpos existentes nos espaços sociais, sobre as variáveis formas de manifestações culturais desses corpos e sobre os diferentes sentidos que podem ser atribuídos ao movimento.

Um atleta Olímpico ou Paralímpico é, antes de tudo, um sujeito corporal. Esse corpo, enquanto existente no e com o mundo, tem suas ações interceptadas por valores

sociais e culturais, seus movimentos são repletos de intencionalidades e significados para si e para os outros que compartilham de suas expressões. São corpos carregados de identidades culturais, o que potencializa ainda mais a representação desses jogos como espaços de encontro das diferenças. Assim, os Jogos Olímpicos e Paralímpicos são de extrema importância nos diálogos entre diferentes conteúdos na Educação Física escolar, dos quais destacamos aqui o da Cultura de Movimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da vivência realizada, e aqui compartilhada, compreende-se a necessidade de investimento nas discussões sobre corpo, cultura e movimento, de forma ampla e diversa, como estratégia para construir um entendimento sobre a Cultura de Movimento. É preciso perspectivar que a cultura e o movimento são manifestações dos corpos enquanto seres de existência em diálogo com acontecimentos sociais e culturais, dos quais destacamos os Jogos Olímpicos e Paralímpicos.

Esses jogos, por serem eventos de grande destaque no cenário midiático, cultural, nacional e internacional, possibilitam um melhor entendimento do que representa a cultura de movimento para os diferentes povos e nações. Eles evidenciam a complexidade envolvida que vai além da gestualidade mecânica do corpo, produzindo linguagens com e pelo movimento nos espaços e no tempo em que se realiza.

O relato apresentado diz respeito a uma realidade de ensino específica, o que pode fazer com que os mesmos

procedimentos não sejam aplicados ou tenham os mesmos resultados em outras realidades. Além disso, embora tenhamos tido respostas adequadas aos objetivos pretendidos, precisamos reconhecer também que nem todos os grupos conseguiram dar devolutivas positivas e adequadas às orientações realizadas. Contudo, compreendemos que, ao relatar-mos as experiências pedagógicas desenvolvidas em nossas ações didáticas, aprendemos muito mais do que ensinamos, visto que nos colocamos em reflexão sobre nossas ações para replanejar, corrigir, ampliar e refazer novas intervenções.

Por fim, destacamos a importância dos valores que são apresentados para os atletas, mas também frisamos a sua relevância para a formação escolar, social e cultural dos alunos e alunas. É preciso que os mesmos sejam divulgados e cultivados para além dos espaços da prática esportiva, se fazendo vivos nas ações cotidianas dos sujeitos em diferentes culturas e espaços de convívio social.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KUNZ, E. **Educação Física ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

NÓBREGA, T. P. **Consciência corporal**. Natal: EDUFRN, 2015.

# ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA:

## SABERES SENSÍVEIS, CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E SUAS LINGUAGENS

Ivanilda Maria Freire

*[ivanilda.freire@ifrn.edu.br](mailto:ivanilda.freire@ifrn.edu.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio  
Grande do Norte (IFRN) – campus São Gonçalo do Amarante*

João Maria dos Santos Damasceno

*[João.damasceno@ifrn.edu.br](mailto:João.damasceno@ifrn.edu.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio  
Grande do Norte (IFRN) – campus São Gonçalo do Amarante*

## INTRODUÇÃO

Com a conjuntura pandêmica do Coronavírus (COVID-19) e a necessidade de um novo formato do processo de ensino-aprendizagem, que passou do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, o professor teve de se reinventar e desenvolver novas habilidades e competências para se adaptar à tais mudanças, como: dominar ferramentas *online*; adequar-se ao novo formato de ensino remoto e ao

ambiente virtual de trabalho; aprender a gravar aulas; atender aos alunos através do *WhatsApp* e de plataformas digitais; gerenciar as frequências dos estudantes nas aulas síncronas; acompanhar e motivar os alunos e alunas através dos meios digitais; e desenvolver novas metodologias.

Isso implicou numa mudança nos planos pedagógicos das disciplinas curriculares, compreendida como um verdadeiro desafio, principalmente, para as aulas de educação física, pois o modelo de ensino remoto descaracteriza a vivência prática das aulas, sobretudo nas relações coletivas, em que os educandos têm a oportunidade de vivenciar práticas corporais acompanhadas de momentos de reflexão e produção de discursos nas diferentes linguagens, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo.

Existe um consenso de que seria somente pela educação que a sociedade poderia atingir um elevado grau do desenvolvimento humano, econômico, cultural e assim por diante. Nesse sentido, no debate sobre a educação, surge a compreensão de que esta não deve ser entendida apenas como uma simples transmissão de conhecimento, mas, sim, como experiência de vida e processo de mudanças (ALVES, 1995; FREIRE, 1996). É através dessa perspectiva que se insere a importância da prática educativa no processo das inúmeras transformações que a sociedade contemporânea vem passando.

De acordo com o relatório destinado à UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que foi presidida por Jacques Delors, diante dos desafios que vivemos, a educação surge para nós como uma realidade que

“deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (DELORS *et al.*, 2003, p.99). Nesse contexto, não se pode mais educar, formar ou ensinar apenas com o saber das áreas de conhecimento e o saber fazer (tecnológico). É necessário a contextualização de todos os atos educativos.

A construção dos saberes necessários à realização das atividades que são pertinentes ao trabalho pedagógico é uma das condições essenciais a qualquer profissão. Assim como o sujeito na produção do saber, o professor na sua prática pedagógica também deve provocar nos discentes a curiosidade e a capacidade crítica para que se transformem “em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.29).

Contudo, as pretensões das concepções intelectualistas e utilitaristas do ensino estabeleceram um paralelo entre o sentir e o pensar. Os sentimentos, nesse contexto, são considerados como algo supérfluo, que não ajudam no processo de construção do conhecimento. Nós, por outro lado, entendemos a importância dos sentimentos no processo do conhecimento corroborando com o que foi apontado por Jacques Rousseau, quando o mesmo afirma que: “sentimos necessariamente antes de conhecer [...], os atos de consciência não são juízos, mas sentimentos; ainda que todas as nossas ideias nos venham de fora, os sentimentos que os apreciam estão dentro de nós” (ROUSSEAU *apud* GOLDSCHMIDT, p. 70, 2004).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deve ser portador de sentido para o aluno. Esse sentido não envolve somente os componentes objetivos na construção do conhecimento, mas também os componentes subjetivos (como aspirações, temores, emoções, sentimentos, entre outras coisas).

Assim sendo, o objetivo deste estudo é discutir uma estratégia metodológica de ensino, baseada nos saberes sensíveis, para as aulas de Educação Física, com o intuito de apontar a sua importância e contribuir com uma pedagogia que considere e valorize a sensibilidade no contexto de sala de aula. Neste trabalho, a proposição transita entre a Educação Física, a Arte e a Literatura como áreas convencionalmente tratadas de forma fragmentada ao longo do ensino tradicional. No entanto, para transversalizar os conteúdos em tais campos, buscamos adotar a transdisciplinaridade como forma de revirá-las em suas gavetas e misturá-las a fim de encontrarem seus pares dentro da proposta pedagógica logo mais descrita.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Compreende-se que o racionalismo, tão presente na prática educativa, tem conduzido o homem à uma limitada compreensão da essência significativa do viver, com inteireza em suas ações e em todas as dimensões. Reconhecer a necessidade e apontar outras formas de ações que possam romper com essa educação apenas intelectualista é uma das demandas que são colocadas para a prática educativa atual.

Para tanto, é importante que se compreenda a intercomunicação existente entre o racional e o sensível, dimensões que fazem parte da vida e que possuem caráter igualitário de importância na formação do cidadão crítico, autônomo e emancipado.

Foi vislumbrando essa perspectiva de atuação que desenvolvemos este estudo, pois reconhecemos que a prática educativa que considera o ser humano em sua inteireza pode contribuir para o desenvolvimento amplo da pessoa, além de se tornar uma fonte de prazer, sensações, sentimentos, realização e transformação, contanto que, para isso, ela seja uma porta aberta para a nossa sensibilidade.

Eis a tarefa divina que nos é colocada, educar com possibilidades de abertura a sensibilidade. Regis de Morais, no poema “As Carnes do Espírito”, chama a nossa atenção para a necessidade da educação dos sentimentos, sintetizando a necessidade de educar para a sensibilidade, pois assim o autor se refere:

Educar neste tempo e para este tempo –  
Eis a tarefa divina que nos pedem.  
Nosso pensamento já perdeu este combate.  
Mas, em nós o divino é o corpo  
E só por aí será ainda possível  
Arriscar uma luta promissora.  
A revolução da poesia.  
Refazer o mundo dos sentidos  
Até a gruta funda onde a beleza  
Está proscrita. Mexer nas ondas do corpo  
E, ouvindo-lhe os sons, reafinar o corpo.  
Emocionar os rostos mortos

Incendiar seus traços. O discreto combate.  
Contra o tédio de um mundo só pensado.  
Crianças:  
Escrevam escritos de alegrar, de entristecer;  
De aquietar e ferver. Digam simplesmente  
A simplicidade do instante,  
Tal como seus corpos o recolhem.  
Uma palavra, ou cem, ou mil – importa pouco! –  
Muito importa ao coração da vida  
Se há sangue circulando  
Nos músculos do escrito.  
Reabrirá um dia a escola  
Ante os dentes da engrenagem  
O seu riso poético?  
Corpo e espírito. Círculos concêntricos  
Cujo centro está em toda parte  
E em nenhum lugar.  
É por saber demais a forma e o lugar de ambos  
Com lógicas metálicas  
Que hoje escapou-nos o jeito de educar (...)  
A tarefa divina de educar para o espanto  
Foi posta aos nossos pés  
Para que a regássemos com lágrimas  
Dando-lhe o cuidado  
Que damos a essa coisa vítrea  
Que é viver.  
Na graça da sensualidade de nossos corpos  
Está a orquestra da vida  
Aguardando a afinação do espírito.

(MORAIS, 1993, p.135-136)

Busca-se, através desse poema, expressar a importância da presença da sensibilidade no processo educativo,

assinalando e valorizando outras formas de linguagem, expressão e comunicação. O poema de Regis de Moraes soa como um convite à vivência do belo, do encantamento e do sensível na prática educativa, alertando e apontando novos caminhos que possibilitem o (re)encantamento do fazer educativo. Sabemos que educar, neste e para este tempo, não se trata apenas de transferir conhecimentos, mas sobretudo de possibilitá-los, desafiando o educando a construir, transformar e criar saberes e competências que sejam significativos para sua vida, favorecendo também a possibilidade de poder manifestar o sensível e a estética, dimensões essas que muitas vezes são tidas como menos importantes.

É preciso refazer o caminho dos sentidos, nos tornarmos mais conscientes de nossos sentimentos e de nossa subjetividade, pois a vida humana necessita ser nutrida da sensibilidade, visto que é a sensibilidade que dá substância à vida. Mexer nas cordas do corpo; sentir a sua harmonia, que parece mais um musical; e compreender, na perspectiva da corporeidade, que o corpo é gerador de conhecimento, são fundamentos gerados a partir da coexistência entre a sensibilidade e a razão.

Na graça da sensualidade de nossos corpos está a orquestra da vida. O corpo é que nos faz presente e dá significado às nossas ações. E é exatamente por este caminho, na busca pela plenitude do ser, que objetivamos o reencontro com o homem total, o humano, que, vivendo plenamente, poderá ser realmente o que é. Fontanella (1995), referindo-se a busca de plenitude humana, diz que:

Hoje tenta-se recuperar o ser humano. A ênfase foi posta no corpo. Mas tem que ser corpo sujeito. Sujeito humano, eu diria. Por isso temos hoje tanto corpo na comunicação e tantas corporeidades na filosofia e na educação. A “coisa pensante” de Descartes vai-se formando um mito, como também o sujeito pensante. O cérebro vai sendo desvendado devagar e seguramente talvez já possamos formular: “eu, cérebro, penso”. Já podemos distinguir o sujeito do pensar, do sentir, do querer, do amar, do trabalhar, do sofrer, do gozar... (FONTANELLA, 1995, p. 18).

Portanto, para que os professores não continuem no caminho da dualidade do ser, precisa-se de novos rumos, ou seja, é preciso buscar o aprofundamento em sua prática educativa de forma a compreender o homem como um ser indivisível. É necessário considerar a educação dos sentidos dos alunos, corroborando com o que diz Langer (*apud* GOLDSCHMIDT, 2004, p.108) quando este afirma que o sentir é: “[...] a base genérica de toda experiência mental – sensação, emoção, imaginação, recordação e raciocínio [...]”.

Desse modo, podemos trabalhar os conteúdos dados em sala de aula através de atividades que explorem os sentidos, utilizando músicas, poemas, obras de artes, registros fotográficos, movimentos e o nosso dia a dia para ensinar. Existem várias atividades que podemos utilizar para significar a nossa prática, vai depender apenas da criatividade do professor e dos alunos. Assim, valorizando a sensibilidade e a educação dos sentidos no contexto escolar, estaremos apontando novas possibilidades de atuação no fazer educativo. Por fim, não resta dúvida de que se trata de um grande desafio, mas os desafios fazem parte da vida e nos fazem

crescer e transformar as coisas que nos rodeiam. Como nos diz o saudoso Paulo Freire:

O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. Pelo jogo constante destas respostas, o homem se transforma no ato mesmo de responder (FREIRE, 1980, p.37).

## DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Sob a perspectiva de provocar reflexões relacionadas à construção de conhecimentos a partir da interdisciplinaridade, propõe-se aqui romper com as barreiras construídas entre os campos do saber. Para tanto, a proposição deste trabalho transita entre a Educação Física, a Arte e a Literatura. Além disso, sobre tal aspecto da interdisciplinaridade a pesquisadora Maria Elisa Ferreira, no livro *“Práticas Interdisciplinares na Escola”* (2011), ressalta que:

O prefixo inter, dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de ‘troca’, ‘reciprocidade’, e disciplina tem o significado de ‘ensino’, ‘instrução’, ‘ciência’. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências - ou melhor, entre as áreas do conhecimento (FERREIRA *apud* FAZENDA, 2011, p. 12).

Portanto, romper com as barreiras entre as disciplinas significa assumir posturas pedagógicas que tragam um olhar diferenciado e crítico sobre as práticas costumeiras, o

que requer também assumir a transdisciplinaridade como estratégia pedagógica, sendo “preciso ousar reconhecer a falência do paradigma comportamentalista do conhecimento e, conseqüentemente, buscar outros caminhos para uma práxis em educação mais integradora” (PERALTA, 2004, p. 281).

Neste estudo, fazemos o relato de uma experiência realizada com os alunos do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no *campus* São Gonçalo do Amarante, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020. Baseamos a nossa unidade de ensino de acordo com o plano unificado de retorno às atividades acadêmicas, elaborado em virtude da pandemia do COVID-19. A experiência teve a duração de 8 aulas, ao longo do primeiro bimestre, tendo como temática a linguagem corporal, o movimento e a cultura corporal de movimento; além disso, as avaliações ocorreram durante o desenvolvimento das aulas, na forma de discussões e entregas das atividades.

Num primeiro momento, foi disponibilizado na sala de aula virtual o material (vídeos, artigos e poemas) para leitura e compreensão da temática a ser discutida em momento síncrono. Após os estudos e discussões realizados acerca da linguagem corporal, do movimento e da cultura corporal, foi solicitado aos alunos que fizessem registros de imagens do cotidiano (lugares e/ou pessoas em movimento que trouxessem em seus corpos: marcas, impressões, beleza, sentimentos, encantamento, traços, identidade cultural, entre outras coisas). Após os registros fotográficos, os alunos escolheram uma

imagem para, a partir dela, elaborar um texto (fazendo uma leitura e reflexão a respeito daquele momento registrado). O texto poderia ser um poema, um cordel ou um texto com suas impressões sobre a visibilidade presente no dia a dia que, muitas vezes, acaba se tornando invisível. A essência do trabalho foi captar os sentidos, os sentimentos, o movimento, o ser humano e a sua existência significativa.

Prosseguimos com as atividades nas aulas de arte, intensificando o olhar dos estudantes através dos estudos sobre as artes visuais e introduzindo técnicas que amparassem as suas necessidades de capturar melhor as imagens do cotidiano através da fotografia digital. Considerando que uma das principais características da cultura contemporânea é a de estar impregnada por imagens dos mais variados tipos, o desenvolvimento dessa técnica pode gerar trabalhos significativos e o uso correto dos suportes que permeiam a prática fotográfica é um importante passo para a eficácia do exercício do olhar criativo.

Desse modo, também enfatizamos a relevância da Literatura, e seus variados gêneros, como parte integrante deste processo, uma vez que a Arte, a Educação Física e a Literatura se apresentam, enquanto áreas afins, indispensáveis para os seres humanos; além de serem linguagens universais e parte integrante da cultura enquanto instrumentos de instrução, educação e equipamentos intelectuais e afetivos, conforme afirma Antônio Candido (2010).

Logo, a partir das conexões existentes entre as diversas áreas, pretendeu-se elucidar aqui algumas das possíveis relações que podem favorecer o exercício docente e os demais

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As experiências pedagógicas expostas até aqui podem intensificar objetivos, propor novas possibilidades e envolver outras áreas do conhecimento para além das que já foram mencionadas. Trazer a interdisciplinaridade como estratégia de reflexão também fortalece o fato da escola ser um lugar não apenas de construção do conhecimento, mas também de valores, identidade e da própria humanidade. Assim, as atividades propostas foram muito bem aceitas pelos estudantes, como podemos analisar nos seguintes relatos:

Estudar um assunto focado na sensibilidade foi de certa forma excepcional. São muitas as vezes que o ambiente escolar é racionalista e os saberes sensíveis ficam jogados para segundo plano. Ter um olhar sensível sobre o mundo a sua volta e observar as belezas do mundo/natureza é importante para o ser humano. A sensibilidade e a expressividade devem ser ensinadas e praticadas com mais frequência no âmbito escolar, principalmente agora, durante a pandemia. Isso me ajudou e tenho certeza de que também ajudou outras pessoas durante o período em que foi trabalhado. (R.L.)

Rubem Alves, educador e psicanalista, no livro *“A Educação dos Sentidos”*, afirma que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. O impacto que o ensino da Educação Física causou em minha vida foi exatamente esse que, segundo Alves, é definido como a primeira tarefa da educação. Conhecer o meu corpo, ter consciência corporal, entender o significado, a beleza e o poder dos meus movimentos me ensinou a ver. enxergar os movimentos invisíveis do cotidiano e ver significado e preciosidade neles é olhar o mundo de maneira diferente. A educação dos sentidos transforma. Transformou a minha vida e a minha visão de

mundo, me abriu os olhos. É uma experiência muito importante e maravilhosa! Entender o nosso corpo e seu funcionamento é como observar uma obra de arte; senti-lo é uma obra de arte. (F.F.C.)

Essa experiência me colocou óculos para um mundo que eu não estava enxergando, me mostrou que há muito mais a aprender com os movimentos e a natureza, me mostrou a riqueza de outras culturas e como a cultura corporal do movimento constitui parte tão essencial do nosso legado, além de ser o nosso contato com o mundo. Me permitiu observar os aspectos da vida e as pessoas de forma mais clara, ver os empases cotidianos não só como uma mera decisão, mas como uma experiência clara, uma oportunidade. O olhar sensível me permitiu não só um olhar mais humanizado, como também um olhar calmo e crítico até das situações mais simples, contribuindo para uma forma de observar o mundo de maneira mais sensibilizada. (A.P.)

Pelos relatos observamos o quanto foi significativa e valorosa para os discentes a metodologia utilizada, oportunizando novas possibilidades de compreender e absorver os conteúdos desenvolvidos. No processo de ensino-aprendizagem, pouca ênfase é dada a capacidade criativa e construtiva do educando, bem como as emoções e aos sentimentos. Nesse contexto, o sentir fica relegado a segundo plano. Conforme Morin (2003), precedemos de uma educação que prioriza a racionalidade humana, racionalidade essa que muitas vezes é confundida com racionalização. Entretanto, é importante:

Não confundir racionalidade com racionalismo ou atitude racionalista. A racionalidade faz parte da organização do conhecimento sobre os fenômenos. O racionalismo e a atitude racionalista são fixações

de aspectos da realidade como representando o todo e a verdade absoluta. A racionalidade é a aplicação de princípios e coerência aos dados fornecidos pela experiência. A racionalização é a coerência lógica que se constrói a partir de premissas incompletas ou erradas e/ou a partir de um princípio discursivo mutilador (MORIN, 2003, p.135-136).

O progresso das ciências, das técnicas e dos recursos tecnológicos comprova e justifica a eficácia da racionalidade humana. Entretanto, como alerta Morin (2003), essa não é uma qualidade única do ser humano e permanece, de qualquer forma, insuficiente para abarcar a complexidade humana. Essa qualidade compreendida como soberana “faz do humano um ser ignorando loucura e delírio, privado de vida afetiva, de imaginário, do lúdico, do estético, do mitológico e do religioso” (MORIN, 2003, p.117).

Compreender o entrelaçamento entre a racionalidade e a sensibilidade é um dos desafios colocados para o ser humano na contemporaneidade para que possa atuar com responsabilidade, respeito e, principalmente, com amor em todas as instâncias da vida. Nesse sentido, cabe à educação trabalhar o resgate da sensibilidade, visto que a educação do sentimento é uma necessidade do nosso tempo, corroborando com o que diz Paulo Freire (1996) quando este comenta que:

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos, as emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p.164-165).

Assim sendo, o que realmente se deseja é uma educação plena de sentido humano, que reconheça a sensibilidade como qualidade necessária à prática educativa, sem desconsiderar, obviamente, o rigor intelectual de que necessita esta prática. Considera-se que essa concepção pode trazer mudanças na maneira que o professor orienta as suas aulas, fundamentalmente modificando sua postura ante o processo de ensino-aprendizagem, que passa a ser compreendido não como algo que é realizado mecanicamente, mas, sim, como algo que surge do encontro da interioridade de cada um com o mundo.

A prática educativa realizada de forma mecânica, sem criatividade, sem emoções, sem sensibilidade e sem a participação do aluno, está cooperando para a formação de um indivíduo apático que deixa de interpretar o mundo por si próprio para se abandonar à interpretação dos outros, sem questionar os seus absurdos, e que não se sente engajado em uma ação transformadora.

Assim, a nossa perspectiva para estudar a problemática da sensibilidade na prática educativa parte da busca por compreender como a educação dos sentidos pode estar presente no fazer pedagógico do professor. Mais necessariamente nas relações entre professores e alunos, por se tratar de um aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o que corrobora com Pires (2011) quando este ressalta que:

A educação representa uma forma pela qual construímos a humanidade. O acesso ao processo de humanização não pode continuar a restringir-se à uma única via (a racionalidade), mas às diferentes vias que formam as dimensões do ser humano. A

Educação Física Escolar, por sua especificidade em trabalhar a corporeidade a partir da cultura corporal e os aspectos da sensibilidade pela educação dos sentidos, não pode ficar de fora do processo de desenvolvimento humano (PIRES, 2011, p.16).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição exposta neste estudo evidenciou alguns desafios, os quais, por sua vez, se intensificaram diante de um contexto pandêmico que nos “forçou” a pensar em mecanismos criativos e alternativos para condução de cada etapa do trabalho de forma remota. Em vista disso, uma das maiores dificuldades encaradas foi pensar na realização de atividades sabendo da impossibilidade de encontrar os alunos presencialmente. Em contrapartida, essa conjuntura também favoreceu a utilização de métodos que fortaleceram progressivamente o combate às formas de pensar a educação de modo tecnicista e tradicional. Para isso, evidentemente, não foi desconsiderado o rigor intelectual e científico, mas explorou-se a capacidade criativa, a habilidade de contextualização e a exploração dos componentes subjetivos dos discentes, como os sentimentos, as emoções, as aspirações e assim por diante. De fato, pensar o indivíduo em sua totalidade, nas dimensões que compreendem não só o corpo, mas o espírito, o sentido estético e a sensibilidade, implica consequentemente no envolvimento estratégico e pedagógico que constrói pontes entre os campos do saber, ao invés de muros.

Portanto, as experiências pedagógicas trazidas neste artigo propuseram possibilidades para pensar o ensino e a aprendizagem de forma dinâmica e multidisciplinar, fornecendo resultados muito relevantes quanto à metodologia utilizada. Os relatos dos educandos foram explícitos e categóricos quanto à importância de se trazer, para sala de aula, o uso de mecanismos que favoreçam a capacidade criativa e construtiva. Tais falas explicitaram as “portas da percepção” dos alunos como um exercício para lidar com os seus estímulos visuais, sonoros, olfativos, gustativos, táteis e sinestésicos, desenvolvendo a capacidade de percepção de cada um.

Assim, acreditamos que contribuímos no fomento as reflexões sobre as práticas educativas ao explorarmos uma metodologia em que o processo de ensino-aprendizagem vem ganhando cada vez mais relevância na educação dos sentidos, apontando para novas possibilidades de atuação no fazer educativo e permitindo aos alunos e docentes que tenham vivências e oportunidades para viver a vida com prazer, alegria e sabedoria. Como sugestão para futuros trabalhos, indicamos o estudo dos esportes através das obras de arte e da literatura, considerando as diversas possibilidades de um novo olhar para as práticas corporais e a ressignificação do fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2010.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-12.

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDSCHMIDT, L. **Sonhar, pensar e criar: a educação como experiência estética**. Rio de Janeiro: Wark, 2004.

MORAIS, J. F. R. As carnes do espírito, educação dos sentidos, educação dos sentimentos. *In*: MORAIS, J. F. R. (org.) **Sala de aula, que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1993, p.131-136.

MORIN, E. **O método S: a humanidade da humanidade**. Tradução: Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PERALTA, C. H. G. Transdisciplinaridade e confluências em Artes, Filosofia e Educação Básica: da subjetividade criadora à criação das realidades. *In*: CORRÊA, A. D. (org.). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

PIRES, E. F. Corporeidade e sensibilidade na Educação Física escolar. **Revista EDUCAmazônia**, Humaitá, ano 4, v. 7, n. 2, jul./dez. 2011.

# O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS TICs NA DISCIPLINA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO:

## EXISTE QUALIDADE DE VIDA ONLINE?

Elias dos Santos Batista

[elias.batista@ifrn.edu.br](mailto:elias.batista@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte – campus Caicó*

Maryana Priscilla Silva de Moraes

[maryana.morais@hotmail.com](mailto:maryana.morais@hotmail.com)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte – campus Caicó*

Jussara Maria Martins

[jussara.maria@hotmail.com](mailto:jussara.maria@hotmail.com)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte – campus Caicó*

## INTRODUÇÃO

O presente estudo configura-se como um relato de experiência materializado nas aulas da disciplina Qualidade

de Vida no Trabalho (QVT), cuja intervenção pedagógica foi materializada no IFRN, *campus* Caicó. Participaram da pesquisa, ao todo, 65 estudantes dos 3º e 4º anos do Ensino Médio Integrado (EMI), distribuídos em três turmas dos cursos técnicos integrados, sendo uma turma do curso de Eletrotécnica, uma do curso de Informática e uma de Vestuário. A intervenção foi desenvolvida durante os 3º e 4º módulos do ano letivo de 2020, em sete encontros, durante 7 semanas, nas próprias aulas da disciplina. Cada intervenção foi constituída por um encontro síncrono de 60min e mais o momento assíncrono de 120min, disponibilizado através do *Google Sala de Aula*, totalizando 180 minutos semanais, ou seja, o equivalente a 4 horas/aula.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (2020a) declarou que estávamos passando por uma pandemia, a nível global, que, somente nos 6 primeiros meses, já tinha atingido mais de 6 milhões de pessoas em todo o mundo. Por conta disso, milhares de pessoas passaram a conviver com o isolamento social e, conseqüentemente, a vida de todos nós acabou passando por grandes mudanças, ocasionando alterações rápidas no cotidiano, impostas pela pandemia do COVID-19.

No sistema educacional não foi diferente, as escolas reorganizaram o processo de ensino com a utilização de aulas remotas no intuito de diminuir os impactos negativos sobre os discentes. Assim, com o objetivo de estimular a manutenção do ensino e da aprendizagem, a utilização da tecnologia na educação ganha maior visibilidade e importância mediante o surto do vírus SARS-CoV-2. Como exposto por Boto *et al.*

(2020), o “uso das novas tecnologias da informação, nesta época de pandemia, pôde engendrar maneiras extremamente criativas e inventivas para ressignificar os sentidos da formação das crianças e dos jovens”.

Desse modo, em concordância com estas recomendações, no dia 17 de março de 2020, foi publicada a Portaria n.º 501/2020-Reitoria/IFRN, que suspendia o ensino presencial em todo o âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. O IFRN – *campus* Caicó, por sua vez, adaptou as disciplinas de Educação Física e QVT para que se adequassem a metodologia do ensino remoto emergencial, mesmo sabendo que essa formatação de ensino descaracterizava a vivência das atividades práticas e, essencialmente, as relações coletivas, sendo esta uma característica fundamental dos componentes curriculares no ensino das disciplinas.

Ainda assim, conseguimos empregar o uso de metodologias ativas, além de muitos outros métodos tradicionais de aula, adaptados ao ensino remoto. Adotamos, por exemplo, o uso do *podcast* como um formato de mídia versátil para momentos assíncronos, uma vez que possibilitam a realização de outras atividades enquanto são escutados. Aliás, a utilização de um recurso midiático como o *podcast* possui um enorme potencial, visto que é ideal para estimular a imaginação dos discentes, trazendo a curiosidade e a aprendizagem sobre temas que não são comumente abordados. O nosso *podcast* por exemplo, intitulado “Vai ter bola?”, esteve presente diretamente em quatro das aulas descritas e analisadas, como suporte de material assíncrono (para análise

através de relatório e discussão em momento síncrono), de um total de sete encontros virtuais.

Portanto, o objetivo deste relato foi refletir sobre o aprendizado e a aplicação dos conteúdos sobre qualidade de vida (QV), propostos como atividade de ensino e avaliação, e fomentados nas aulas de QVT do Ensino Médio Integrado, a fim de também analisar o reflexo desses aprendizados para a QV dos nossos alunos. Utilizamos como instrumentos de pesquisa o questionário de qualidade de vida *The Medical Outcomes Study 36-Short Form Health Survey (SF-36)*, os relatos dos estudantes e as nossas impressões. Dessa forma, detalharemos nas próximas subseções como se deu o processo de ensino-aprendizagem ao longo desses quatro encontros.

## **PRIMEIRO ENCONTRO: APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA**

Em setembro de 2020 foi aprovado o plano de atividades acadêmicas para a área da educação física, no âmbito do IFRN, durante a pandemia do covid-19, através da organização do Núcleo Central Estruturante de Educação Física, composto por docentes específicos da área. Com base nesta normativa, houve a reorganização sistêmica do componente curricular QVT para o ensino remoto emergencial, de modo que os conteúdos previstos para a disciplina passaram a abranger os conceitos de saúde, QV e políticas públicas relacionadas ao bem-estar do indivíduo, seja na rotina diária, no trabalho ou no lazer. Com base nesta organização, já iniciamos as nossas aulas apresentando, em nosso primeiro encontro semanal,

o cronograma, os conteúdos e os instrumentos avaliativos para a disciplina, os quais se dividiam em: participação nas aulas, produção de textos digitais e desafios semanais.

Os trabalhos envolvendo produção de texto variavam de relatórios simples de vivência a postagens no *Padlet*, com prática de verificação das fontes pelos colegas para detecção de *Fake News*. Já os desafios semanais foram atividades que ocorreram em cada uma das semanas do módulo, consistindo em atividades práticas de curta duração (no formato do desafio, como por exemplo jogos olímpicos de casa, desafio do 1 minuto de abdominal e assim por diante), que deveriam ser registradas através de vídeo e anexadas no *Google Sala de Aula*. Vale ressaltar ainda que, sempre incentivamos a participação dos demais membros da família do discente para fazer a atividade física se tornar mais significativa, no intuito de combater o sedentarismo e promover a saúde (MCARDLE, 2015).

Ainda no primeiro encontro, informamos para as turmas que todo o processo de ensino-aprendizagem iria ser trabalhado de forma conjunta, com uso de metodologias ativas (como por exemplo o uso da sala de aula invertida, solução de problemas, entre outros), e que os conteúdos seriam abordados através de diferentes formatos de materiais e mídias. Nos momentos síncronos, optamos por implementar as práticas de metodologias ativas no entendimento de que o discente deve ser o protagonista do processo de aprendizagem (FREIRE, 2009). Já para os momentos assíncronos, optamos pelo uso do podcast “Vai ter bola?”, desenvolvido através

do EDITAL DE FLUXO CONTÍNUO Nº. 01/2020-PROEX/IFRN - Edital de Fluxo Extensão Contínuo do *Campus Caicó*.

O formato de mídia “*podcast*” é um recurso flexível que pode ser explorado em diversos níveis de ensino e divulgação de informações. A utilização desta mídia não é apenas um recurso produzido pelo professor, mas também um artifício capaz de instigar os estudantes a serem autores de suas próprias produções, elaboradas mediante pesquisa guiada por um docente que vê no aluno um parceiro de trabalho (DEMO, 2011; BETTI, 1992). Somado a isso, a experimentação de atividades práticas semanais, mesmo que no formato de desafios, também se mostrou uma grande aliada no suporte ao ensino remoto emergencial.

Em suma, apesar do momento ter exigido o isolamento social e, por consequência, a ausência de momentos presenciais com práticas corporais ter gerado aflição nos discentes, com a aplicação adequada da tecnologia de informação e comunicação (TIC), os alunos puderam ser estimulados a realização das atividades em ambiente domiciliar, utilizando diversos métodos inerentes às práticas físicas.

Vista como uma grande aliada para o desenvolvimento dos educandos, de maneira geral, a TIC se tornou uma via de mão dupla. Entendemos que as adversidades provenientes da pandemia do COVID-19 contribuíram para a valorização dessas TICs, mas também refletimos sobre a sua aplicação nas aulas de QVT, considerando ainda as dificuldades relacionadas ao uso dessas tecnologias.

Para mais, como forma de diagnóstico da condição de conhecimento inicial dos discentes, ao final do nosso primeiro

encontro, optamos por aplicar um questionário buscando o conhecimento de vida dos alunos sobre os conceitos e importância da atividade física, do esporte, do sono, da nutrição, do trabalho e do lazer para a QV, e aplicamos também o questionário SF-36 para verificar os níveis dessa QV.

Assim, o presente relato tomou os seguintes desdobramentos: a pesquisa, realizada através dos questionários, foi classificada como sendo do tipo participante, pois, segundo Haguette (2007), buscou-se que os sujeitos que estavam imbricados na presente pesquisa adquirissem o conhecimento autônomo, havendo assim uma interação entre os pesquisadores e os pesquisados. Quanto ao seu processo de realização, aconteceu primeiro a investigação, para depois ocorrer a ação, transformando, dessa forma, o conhecimento popular adquirido em um conhecimento científico.

Mediante a isto, a presente pesquisa foi considerada como sendo de característica quali-quantitativa, pois segundo Grácio & Garrutti (2005, p.119) “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas”. Para mais, este relato também abordou as subjetividades sociais e individuais, bem como analisou e fez inferências sobre as variáveis dos sujeitos que participaram da presente pesquisa, de forma contínua e simultânea, na subjetividade, na organização e no processo de realização.

## **DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO**

No segundo encontro trabalhamos o conteúdo referente a atividade laboral, analisando as consequências e fazendo

recomendações, onde traçamos um paralelo entre a rotina de trabalho e a importância de se manter ativo fisicamente para a melhoria dos hábitos relacionados à saúde e à disposição para cumprir os afazeres da rotina diária. Para tanto, disponibilizamos, como recurso de mídia assíncrono, o episódio “Relação trabalho e atividade física”, do podcast “Vai ter bola?”, e solicitamos que os discentes fizessem uma reflexão sobre a rotina diária e os momentos de lazer, ponderando sobre o foco dos hábitos saudáveis. Para além disso, solicitamos também que fosse cumprido o desafio semanal, um teste remoto de aptidão física de abdominal, que consistia em realizar o máximo de flexões de tronco em 60 segundos.

Já nos encontros três e quatro, trabalhamos a importância do lazer ativo para a QV, onde abordamos sobre a importância do lazer para a saúde mental e para interação social, e debatemos sobre como se faz importante a experimentação de práticas corporais significantes nesses casos. Como material de suporte midiático para o momento assíncrono, disponibilizamos o episódio “Afetividade e exercício físico”, do podcast “Vai ter bola?”, e solicitamos o embasamento para discussão em momento síncrono, bem como a experimentação de alguma prática corporal que despertasse essa relação afetiva de bem-estar e motivação para a prática no quarto encontro. Pedimos ainda a contabilização de passos diários através do aplicativo “Pedômetro”, ou através de aplicativos similares nos smartphones, durante a quarta semana, para abordarmos o nível de atividade física recomendado pela OMS (2020b) e compararmos com o que foi registrado durante aquele período.

Para o quinto encontro, ressaltamos a importância da alimentação saudável e da hidratação como relevantes mecanismos para manutenção das funções e desenvolvimento do nosso organismo, sendo uma fonte de experiência satisfatória para a rotina diária. O material disponibilizado para o momento assíncrono foi o episódio “A importância da nutrição para o exercício físico”, do podcast *Vai ter bola?*. Além disso, pedimos aos discentes que criassem portfólios digitais nos quais registrassem, de forma criativa, as suas refeições da semana e, para finalizar, solicitamos também, como desafio semanal, que os alunos optassem por uma das estratégias de controle de hidratação apresentadas em momento síncrono e descrevessem as sensações e percepções advindas desta prática através de relatórios.

Em nosso sexto encontro enfatizamos a importância dos hábitos de higiene do sono para a promoção do bem-estar e manutenção de uma rotina diária produtiva. A partir disso, solicitamos aos discentes que fizessem uma análise da sua qualidade de sono com base nos assuntos abordados em momento síncrono, e dessem suas respostas de acordo com a escala de sonolência diurna de EPWORT. Como material de suporte para o momento assíncrono, disponibilizamos o episódio “Sono e atividade física” do podcast *Vai ter bola?*, como um recurso de mídia. Já para o desafio semanal, solicitamos que os discentes ancorassem um horário específico para realização de práticas corporais com base em suas predileções e incorporassem, em sua rotina, hábitos de higiene do sono para, desse modo, gerar um relatório sobre as suas percepções nas atividades diárias.

Por fim, no sétimo encontro fizemos uma prática de sala de aula invertida, onde os discentes apresentaram as suas opiniões sobre as temáticas abordadas na disciplina.

## **ANÁLISE ESTATÍSTICA**

Os dados das variáveis referentes aos domínios da QV, extraídos do SF-36, foram apresentados de forma descritiva (em média e por desvio padrão). A normalidade da distribuição dos dados foi verificada através do “z-score” de assimetria e curtose, sendo adotados valores iguais ou superiores a 1,96 em termos de desvios padrão. As variáveis relacionadas aos domínios foram comparadas antes do início da disciplina de QVT (pré-disciplina) e após o término da disciplina (pós-disciplina), usando o Teste t de Student para amostras pareadas categorizadas por sexo. Para mais, um nível alfa de 5% ( $p < 0,05$ ) foi adotado para determinar a significância estatística.

## **RESULTADOS**

O perfil das turmas analisadas é de indivíduos com idade entre 15 e 18 anos, com distribuição entre os gêneros, sendo 66 alunos (28 homens e 38 mulheres) do Ensino Médio Integrado, matriculados no terceiro ano dos cursos técnicos integrados de Eletrotécnica, Informática e Vestuário do IFRN-*campus* Caicó.

Em ambos os sexos, todos os domínios demonstraram variações positivas do momento pré para o momento pós-disciplina. Porém, apenas para as mulheres, especificamente nos escores relacionados aos componentes vitalidade, aspectos

sociais, aspectos emocionais e saúde mental, observou-se uma diferença estatística, ou seja, um aumento nos escores, ao passo que os demais valores não demonstraram diferenças significantes.

A Tabela 1 descreve os domínios de QV em termos de média e desvio padrão, as notas dos oito domínios variam de 0 (zero) a 100 (cem), onde 0 = pior e 100 = melhor para cada domínio. Observamos que a maior média ocorreu para a capacidade funcional do sexo masculino, com  $90,5 \pm 8,7$ , enquanto que, para o sexo feminino, a média foi de  $83,0 \pm 12,2$ , indicando que, no geral, os estudantes foram capazes de realizar todas as atividades físicas, incluindo as mais vigorosas, sem limitação de saúde e durante a disciplina, uma vez que estes valores finais não diferem estatisticamente dos valores iniciais. A menor média ocorreu para aspectos emocionais, com  $45,2 \pm 38,7$  para o sexo masculino e  $31,6 \pm 30,9$  para o sexo feminino, indicando esgotamento e instabilidade emocional no início da disciplina.

**Tabela 1 - Medidas descritivas dos domínios de Qualidade de Vida dos discentes**

DOMÍNIO	FEMININO			MASCULINO		
	PRÉ-DISCIPLINA	PÓS-DISCIPLINA	P	PRÉ-DISCIPLINA	PÓS-DISCIPLINA	P
	MÉDIA	MÉDIA		MÉDIA	MÉDIA	
CAF	$81,7 \pm 13,4$	$83,0 \pm 12,2$	0,305	$88,8 \pm 10,8$	$90,5 \pm 8,7$	0,124
LAF	$64,5 \pm 29,4$	$67,8 \pm 31,2$	0,536	$61,6 \pm 39,3$	$73,2 \pm 35,3$	0,183

Dor	67,1 ± 17,8	72,1 ± 21,6	0,126	74,6 ± 22,6	71,5 ± 22,0	0,241
EGS	46,2 ± 16,2	47,8 ± 15,5	0,291	57,1 ± 12,7	59,7 ± 15,8	0,239
VIT	35,4 ± 19,0	47,5 ± 18,2*	<0,001	49,1 ± 18,7	50,9 ± 20,2	0,636
AS	51,3 ± 18,7	65,8 ± 23,3*	<0,001	72,8 ± 23,5	74,1 ± 25,8	0,795
AE	31,6 ± 30,9	53,7 ± 38,8*	0,005	45,2 ± 38,7	57,1 ± 38,3	0,112
SM	46,8 ± 19,0	58,0 ± 17,3*	0,001	61,4 ± 18,2	62,1 ± 18,7	0,681

Fonte: Elaboração dos Autores (2021).

Legenda: CAF - Capacidade funcional; LAF - Limitação por aspectos físicos; EGS - Estado geral de saúde; VIT - Vitalidade; AS - Aspectos sociais; AE - Aspectos emocionais; SM - Saúde mental.

\* valores estatisticamente superiores ao momento pré-disciplina feminino ( $p < 0,05$ ).

Ressaltamos que, o fato da maior média encontrada ter sido em relação a capacidade funcional, no que diz respeito aos domínios da QV que foi avaliada pelo SF-36, se justifica pelo fato de que a população estudada era em sua grande maioria jovens que não possuíam qualquer condição de saúde adversa.

Ware *et al.* (2001) classificam o SF-36 em dois grandes grupos, cuja finalidade era visualizar, de forma genérica, dois grandes componentes: o Componente Físico, que envolve a capacidade funcional, os aspectos físicos, a dor e o estado geral da saúde; e o Componente Mental, que engloba a saúde mental, os aspectos emocionais, os aspectos sociais e a vitalidade. Com base neste entendimento, também optamos por detalhar as nossas análises sob esta ótica (Tabela 2).

**Tabela 2 – Medidas dos componentes Físico e Mental da Qualidade de Vida dos discentes**

COMPO- NENTES	MASCULINO		P	FEMININO		
	PRÉ DISCI- PLINA	PÓS DIS- CIPLINA		PRÉ DISCI- PLINA	PÓS DISCI- PLINA	P
Físico	70,54 ± 15,89	73,86 ± 14,75	0,231	65,0 ± 13,36	67,79 ± 14,55	0,211
Mental	57,14 ± 17,46	61,07 ± 21,25	0,232	41,26 ± 16,47	56,24 ± 20,19*	<0,001

Fonte: Elaboração dos Autores (2021).

\* valor estatisticamente superior ao momento pré-disciplina feminino ( $p < 0,05$ ).

Vale destacar que a pandemia do COVID-19 pode ter sido um grande influenciador sobre o resultado encontrado no componente Mental no momento da pré-disciplina, como bem observado na Tabela 2. A mudança repentina sofrida por estes discentes, ao não poderem mais realizar as atividades costumeiras como ir à escola ou conversar diariamente com os colegas, amigos e familiares, pode ter sido um fator limitante e depressor deste componente, o que corrobora com os dados apresentados na literatura sobre a relação das interações sociais e a QV (OMS, 1995).

Isso pode se justificar não somente pela mudança na rotina desses estudantes, como também pela sensação de incerteza de seus futuros, já que muitos sonhavam em concluir seus estudos e cursar uma faculdade. As dificuldades enfrentadas com a interrupção das aulas, e depois o recomeço por meio do ensino remoto, que por si só já representa uma nova gama de desafios e incertezas, acabou afastando-os de inúmeras oportunidades. Brooks *et al.* (2020) listaram as

causas dos transtornos psicológicos negativos que acometeram as pessoas durante a pandemia, e que também podem interferir nos escores de QV percebidos pelos estudantes, são eles: estresse, medo de infecção, frustração, escassez de suprimentos, informações confusas ou insuficientes e perdas financeiras.

Para além disso, evidências consistentes têm demonstrado que, independentemente de se atingir ou não os níveis recomendados de atividade física, o tempo demasiado em comportamento sedentário promove efeitos deletérios à saúde, como o excesso de peso corporal, hábitos alimentares inadequados, consumo abusivo de bebidas alcólicas, tabagismo, estresse psicossocial, risco de eventos coronarianos e mortalidade por todas as causas e/ou por doenças cardiovasculares (KIM *et al.*, 2013). Além disso, Cevada *et al.* (2012) argumentam que a prática de esportes também se correlaciona positivamente com a resiliência, uma habilidade pessoal de se adaptar com sucesso ao estresse.

Em suma, mesmo sob o contexto de incertezas e frustrações, ocasionadas pela pandemia do COVID-19, as discussões e vivências oportunizadas na disciplina de QVT, com o emprego de metodologias ativas nos momentos síncronos, o uso de Podcast desenvolvido no próprio *campus* como recurso assíncrono para fomentar o pontapé inicial pela busca do aprofundamento dos conteúdos abordados, como proposto por Demo (2011), e o fomento à prática de atividade física no combate ao comportamento sedentário através do desafio semanal, parecem ter colaborado com os resultados

quantitativos expostos anteriormente, como evidenciado pelos relatos dos discentes:

“Para começar a praticar exercícios é necessário quebrar a ideia de que, pra se exercitar é necessário sentir dor, que os treinos devem ser demorados, que vai ser algo impossível. Pelo contrário, o ideal é encontrar algo que você goste e fazer em um horário e local que te deixe confortável, o tempo não importa, contanto que você se movimente, pois isso irá te proporcionar uma melhor qualidade de vida. Quando você encontrar afeto na atividade física, ela se tornará além de fundamental, prazerosa”, Discente A.

“Os podcasts possuem informações muito importantes e relevantes para nossa vida, o que achei um ponto superpositivo. Gostei da ideia dessa forma de compartilhar esse tipo de conteúdo, acredito que, com o passar do tempo, temos que nos aprimorar para levar conhecimento a mais pessoas, o que pode ser feito através dos podcasts, um tipo de ferramenta muito bem utilizada atualmente”, Discente B.

“A prática de exercícios físicos é fundamental para o nosso desenvolvimento, pois contribui em diversos fatores, como por exemplo: fortalece o sistema imunológico, ajuda a prevenir doenças cardíacas, combate à obesidade, diminui o colesterol, ajuda na ansiedade e na depressão e contribui para uma noite de sono mais restauradora”, Discente C.

Com base nos relatos e dados coletados, bem como nas impressões positivas de interação e receptividade, ocorridas durante o processo de ensino-aprendizagem na disciplina, nos mais diversos contextos das atividades síncronas e assíncronas observamos que a abordagem metodológica empregada

surtiu efeitos benéficos para a turma, principalmente nos aspectos relacionados ao componente mental para as discentes do sexo feminino. Para mais, se faz notório perceber também que, apesar de não haver diferenças significativas estatisticamente comprovadas nos demais componentes, as impressões, os diálogos e as declarações deixaram claro que as experiências realizadas foram essenciais para a melhoria da QV tanto do docente quanto dos discentes envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar a QV dos adolescentes brasileiros, especificamente dos discentes do IFRN - *campus* Caicó, observamos as diferenças significativas entre as classes socioeconômicas que podem ser identificadas também pela localização geográfica de cada adolescente nos municípios da região do Seridó. Além disso, o estilo de vida, assim como os fatores ocupacionais, associados à alguns motivos individuais e psicossociais, são elementos determinantes para a compreensão dos fatores dessa QV. Isto reforça a compreensão de que, apesar da intervenção de uma disciplina não ser o fator principal, num contexto de casualidade, para a melhora da Qualidade de Vida desses discentes, ainda sim ela nos permite acreditar na ideia colaborativa para o processo de aquisição desta.

Por fim, enfatizamos que o processo de diálogo proposto na disciplina, a dedicação dos discentes em protagonizar, em compreender e em fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os desafios encontrados nesse momento, através da adequação ao ensino remoto

emergencial, abordagem e criação de recursos didáticos e incremento de metodologias ativas, foram capazes de nos transportar a esses novos espaços e nos impulsionaram a cumprir os nossos objetivos.

## REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1992.

BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. (orgs.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física & Portal de Livros Abertos da USP, 2020. v. 1. 385p.

BROOKS, S. K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020.

CEVADA, T. *et al.* Relação entre esporte, resiliência, qualidade de vida e ansiedade. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 39, p. 85-89, 2012.

CICONELLI, R. *et al.* Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36). **Revista Brasileira de Reumatologia**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 143-50, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GRÁCIO, M. C. C.; GARRUTTI, E. A. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino e de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 107-126, 2005.

HAGUETTE, T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 224 p.

IFRN. **EDITAL DE FLUXO CONTÍNUO Nº. 01/2020-PROEX/IFRN** - Edital de Fluxo Extensão Contínuo do *Campus* Caicó. Rio Grande do Norte, 2020.

IFRN. **Portaria nº 501 – RE/IFRN**, de 17 de março de 2020. Determina a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, por tempo indeterminado. Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/arquivos/2020/documentos-retorno-remotoemergencial/portaria-no-501-2020/at\\_download/file](https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/arquivos/2020/documentos-retorno-remotoemergencial/portaria-no-501-2020/at_download/file). Acesso em: 20 out. 2020.

KIM, Y. *et al.* Association between various sedentary behaviours and all-cause, cardiovascular disease and cancer mortality: the Multiethnic Cohort Study. **International journal of epidemiology**, v. 42, n. 4, p. 1040-1056, 2013.

McARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Fisiologia do exercício: nutrição, energia e desempenho humano**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

OLIVEIRA, V. **Consenso e Conflito: Educação Física Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Shape, 2005.

REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2005. 205 p.

WARE, J. E.; SF-36 health survey update. **Spine**, v. 25, n. 24, p. 3130-3139, 2000.

WARE, J. E.; KOSINSKI, M.; KELLER, S. SF-36 physical and mental health summary scales. **A user's manual**, p. 1994, 2001.

WHOQOL GROUP *et al.* The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health

Organization. **Social science & medicine**, v. 41, n. 10, p. 1403-1409, 1995.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* **Transmission of SARS-CoV-2: implications for infection prevention precautions: scientific brief**, 09 July 2020. World Health Organization, 2020a.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* **WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance**. 2020b.

# CORPO, SAÚDE E EDUCAÇÃO FÍSICA EM MEIOS DIGITAIS

Braulio Nogueira de Oliveira

[brauliono08@hotmail.com](mailto:brauliono08@hotmail.com)

*Colégio Militar de Fortaleza*

Elias dos Santos Batista

[elias.batista@ifrn.edu.br](mailto:elias.batista@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Caicó*

Sérgio Melo da Cunha

[sergio.cunha.086@ufrn.edu.br](mailto:sergio.cunha.086@ufrn.edu.br)

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Hudson Pablo de Oliveira Bezerra*

[hudson.bezerra@ifrn.edu.br](mailto:hudson.bezerra@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Caicó*

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico, efetivado e impulsionado pelas demandas sociais, tem feito com que vivamos cada

vez mais em parceria com as tecnologias no desempenho de nossas ações cotidianas. Dessas tecnologias, destacamos o importante papel desempenhado pelos meios digitais em diferentes espaços da vida dos seres humanos, sejam eles espaços de relacionamentos, espaços financeiros, educacionais, espaços de cuidados com o corpo e com a saúde, entre outros.

No contexto da Educação Física, certamente se destacam as ações mediadas pelos meios digitais direcionadas às práticas corporais e aos cuidados com a saúde. Essas ações podem acontecer sob diferentes perspectivas, sejam aquelas utilizadas com finalidades educacionais, nos espaços escolares, ou mesmo outras, possíveis a espaços mais amplos na prática dos exercícios físicos.

Independente da forma como são utilizados, compreendemos hoje os meios digitais como seres auxiliares tanto dos professores quanto dos alunos envolvidos no processo de ensinar, aprender e fazer. No entanto, é preciso que também compreendamos esses meios de forma crítica para reconhecer as intencionalidades dos seus usos, de modo que possamos conhecer os produtores das informações veiculadas, visualizar os caminhos que podem ir na contramão dos cuidados com o corpo e a saúde, observar os prejuízos e assim por diante.

No contexto da pandemia do Covid-19, os meios digitais auxiliaram os professores e alunos da Educação Física de forma ainda mais presente. Esse fato foi evidenciado a partir da necessidade do distanciamento social entre as pessoas como uma das estratégias de controle e combate à

pandemia. Para tanto, foram realizadas inúmeras adaptações nas formas de convívio social e nas práticas dos professores e profissionais da Educação Física. No contexto escolar, por exemplo, o ensino passou a ser desenvolvido a partir do formato remoto, sendo as aulas mediadas por plataformas digitais com o uso da internet. Já na prática de exercícios físicos, muitas pessoas também passaram a ter a mediação do uso das tecnologias, seja com a orientação de treinos a distância, em chamadas de vídeo com profissionais, com lives de aulas no *Youtube* ou *Instagram*, uso de aplicativos para orientação e registro de exercícios, entre outros.

Diante das situações relatadas, e da presença cada vez mais forte dos meios digitais na relação da Educação Física com as práticas de cuidado com o corpo e com a saúde, foi proposta a mesa-redonda “Corpo, Saúde e Educação Física em Meios Digitais” no II Encontro de Professores de Educação Física do IFRN. Atendendo a essa sugestão, o texto aqui apresentado é fruto dos debates realizados pelos professores participantes da mesa, cujas discussões realizadas partem de diferentes perspectivas sobre a Educação Física, o corpo e a saúde na relação com os meios digitais, ao mesmo tempo em que apresentam também amplas possibilidades de diálogos entre eles.

## **A MODERNIZAÇÃO COMPULSÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, inclusive no que se refere a sua ampla

utilização enquanto ferramenta auxiliar de metodologias educacionais; ainda que se identifiquem desigualdades sociais em seus níveis de acesso, o cenário educacional com forte presença de recursos tecnológicos tem se esquadrihado cada vez mais no Brasil e no mundo devido a suspensão das atividades presenciais em escolas de diferentes localidades, como estratégia de distanciamento físico e de prevenção em relação à pandemia ocasionada pelo Covid-19.

Neste cenário emergencial e de incertezas, muitos foram os desafios compartilhados pelos ministrantes de variadas disciplinas na realidade escolar. Não obstante, dadas as especificidades, cada área se deparou com obstáculos particulares, como é o caso da Educação Física nos usos do corpo em movimento.

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação orientou, a partir da Portaria nº. 343, que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia do Novo Coronavírus. Posteriormente, no dia 1º de abril de 2020, apresentou a Medida Provisória nº. 934, onde estabelecia “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública” (BRASIL, 2020).

Em conformidade com tais orientações legais, as escolas prosseguiram dando continuidade ao ensino de forma remota. Nesse contexto, contudo, as escolas e os professores se depararam com inúmeras problemáticas, como a falta de ambiente adequado, inaccessível ou escasso acesso às tecnologias e a necessária reinvenção da profissão, através da

qual buscaram novas formas de afirmação profissional e socialização para fins educacionais. Os tempos e espaços disponíveis foram se tornando cada vez mais objeto de avaliação para os planejamentos.

Nesse ínterim, as atividades culturais, artísticas e relacionadas às práticas corporais passaram a ser solicitadas de maneira essencialmente valiosa em termos de saúde pública, por conta das sérias restrições impostas pelo isolamento social (MATTOS *et al.*, 2020). Como consequência desse isolamento, constatou-se o aumento preocupante da inatividade física e do comportamento sedentário no país, resultando em efeitos negativos à saúde (WHO, 2020; LETIERI; FURTADO, 2020). Tem sido quase unânime, entre diferentes pesquisadores e entidades científicas, a recomendação da continuidade da atividade e do exercício físico durante períodos pandêmicos, resguardados evidentemente os cuidados necessários nos aspectos de promoção à saúde, como a utilização de máscaras durante o exercício físico e a prática ao ar livre, preferencialmente, de forma individual ou distanciada, com a utilização de recursos digitais como auxílio à prática (SOUZA FILHO; TRITANY, 2020; MATTOS *et al.*, 2020).

Para os professores de Educação Física, no entanto, as dificuldades foram ainda mais potencializadas, pois foi preciso equilibrar o estímulo e a realização das práticas corporais com a manutenção do distanciamento social. Essa situação alterou os espaços de atuação profissional em academias, clubes, parques, assim como também alterou o espaço da Educação Física escolar. Para minimizar os prejuízos dessas

mudanças, os profissionais e professores passaram então a utilizar as tecnologias digitais como suporte.

No ensino remoto, com o surgimento da demanda emergencial, os professores de Educação Física foram pressionados a cumprirem novas exigências pedagógicas e administrativas, cujos maiores desafios foram o despreparo formativo, o desconhecimento e a falta de acesso às tecnologias da informação e da comunicação, a valorização de saberes corporais em detrimento de outros (com enfoque nos conteúdos teóricos por inviabilidade de práticas) e a impessoalidade com pouca, ou quase nenhuma, interação com os alunos (MACHADO *et al.*, 2021).

Ainda assim, mesmo diante de tantos desafios, a implementação de recursos tecnológicos nas abordagens didáticas foram, e continuam sendo, ferramentas imprescindíveis para amenizar os impactos do distanciamento social. Através dos dispositivos virtuais, aplicativos e redes sociais facilitaram a comunicação e a mobilização de práticas esportivas que puderam proporcionar momentos de lazer síncronos e assíncronos para os alunos.

As tecnologias interativas, como os *exergames*, foram consolidadas como recursos importantes em programas de reabilitação e promoção da saúde, sendo entendidas como opções interativas de abordagens práticas pelo ato de “mover-se para jogar”, contrariando a ideia do sedentarismo, da passividade e da inatividade do jogador (AMBROSINO *et al.*, 2020). Tecnologias vestíveis, como os *smartwatches*, e aplicativos incorporados às tecnologias digitais, bem como o uso de celulares, *tablets* e *notebooks* no acompanhamento das

práticas corporais, passaram a ser sugeridos por permitirem que o professor elabore e acompanhe estratégias específicas para cada pessoa, monitorando o exercício físico diretamente, o que possibilita correções e ajustes no treino, dado que é responsabilidade do professor mediar e orientar esse processo, oportunizando a reflexão desses resultados em aula e dialogando com os conhecimentos que se relacionem com esse tema, proporcionando assim uma maior aproximação dos conteúdos trabalhados com a realidade de seus alunos (ZABALA, 2015).

Além disso, a ressignificação do uso das redes sociais, com a criação de perfis para as turmas por exemplo, possibilitou a divulgação dos trabalhos desenvolvidos e das interações das turmas com as práticas físicas para a comunidade em geral, o que pode gerar incentivo a outras pessoas que não fazem parte dessas turmas. As produções feitas em sala de aula podem ser divulgadas com o intuito de propagação do conhecimento científico, para corroborar com as práticas em diversos formatos de mídia (podcasts, folders, vídeos, entre outros), alavancando o interesse dos próprios alunos e daqueles que os acompanham. O trabalho com essas tecnologias digitais pode se estender ainda a outros temas, podendo ser utilizado para disseminação dos esportes, por exemplo, tanto para a comunidade escolar como para comunidade externa, facilitando a divulgação de práticas corporais, artísticas e esportivas fora dos muros da escola, assumindo um papel extensionista de divulgação científica.

Portanto, o que essas propostas sugerem é uma abordagem que considere o professor como mediador, buscando

despertar no aluno o engajamento para o protagonismo do processo de aprendizagem, pois foram pensadas para promover um direcionamento na utilização das mídias digitais em prol de atividades que possuam relevância para o seu desenvolvimento pessoal.

## **O FIM DA VELHA EDUCAÇÃO FÍSICA?**

Partindo-se da ideia de reflexão proposta por Oliveira e Fraga (2021), teria o surgimento das tecnologias baseadas em inteligência artificial, que prescrevem e adaptam treinos de forma individualizada, ameaçado o papel do(a) professor(a) de Educação Física? Será que as diferentes mídias disponibilizadas em plataformas de *streaming* e de áudio, os sistemas operacionais vinculados a simuladores virtuais e as tecnologias vestíveis com interfaces intuitivas serão suficientes para abarcar todo o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física tornando o(a) professor(a) desnecessário(a)?

Para os autores,

*O modus operandi* eminentemente técnico, baseado exclusivamente em evidências, articulado com diversas variáveis de milhões de usuários, surpreendentemente, pode ser executado pelas máquinas, pelo *personal trainer* digital. Aquelas características que podem ser consideradas propriamente humanas, como o diálogo, a escuta, a criatividade, a potência do encontro e o afeto, precisam ser reiteradas pelos profissionais (OLIVEIRA; FRAGA, 2021, p 7).

Assim sendo, fica evidente na afirmação posta que existe uma complementaridade entre as tecnologias e os

professores. Nessa relação, ao potencializarmos as práticas, conseqüentemente, potencializaremos os resultados.

No cenário atual, observamos que os jovens vêm atingindo quantidades insuficientes de atividade física, além de se manterem em comportamento excessivamente sedentário. Um dos fatores que contribuem para manutenção dessa situação está no tempo de tela recreativa (com o uso de aparelhos celulares e jogos eletrônicos), que por sua vez está associado diretamente à doenças crônicas não transmissíveis (FEITOZA; SILVA, 2018; CARSON *et al.*, 2016). Observamos ainda que esse quadro tende a piorar caso não sejam assumidas abordagens eficazes na mudança dessas perspectivas.

Cabe aos professores e professoras de Educação Física, portanto, se apropriarem das tecnologias e otimizarem a implantação destas em suas intervenções pedagógicas, resignificando os seus usos no cotidiano dos alunos e alunas para que possam, ao invés de afastá-los das atividades e exercícios físicos, aproximá-los. Essa aproximação deve acontecer tanto nas práticas corporais nos espaços escolares, a partir da disciplina de Educação Física, como fora deles. O uso de recursos virtuais e tecnológicos, que possuem como características básicas a imersão, a interação e o envolvimento, deve ser pensado de forma a enriquecer as práticas didáticas em sua utilização como meio de ampliação das formas de ensino-aprendizagem. Portanto, é preciso propor um meio que se insira na perspectiva de uma educação de qualidade, permitindo uma docência com caráter equitativo, pertinente e relevante (BRASIL, 2013).

## SAÚDE MENTAL E OS MECANISMOS DE PERSUASÃO PARA UMA VIDA *FITNESS*

Esse subtópico deriva de um estudo maior, cuja análise foi centrada nas interações entre usuários e tecnologias relacionadas ao uso de um aplicativo que prescreve exercícios físicos de modo autônomo, por meio de uma inteligência artificial (OLIVEIRA, 2021). Com base na Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2012), compreendemos que tais interações têm como fruto ações que não se restringem apenas a realização de exercícios físicos, mas também a produção de modos de vida *fitness*. Os pontos de confluência destas ações foram considerados imperativos, dentre os quais exploramos aqui o imperativo do desempenho *fitness* ao partimos da seguinte questão: como fazer para que nossos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio adotem, em suas rotinas, práticas corporais diárias, ainda mais estando em contexto pandêmico?

Um estudo realizado com estudantes universitários portugueses (com uma amostra de 460 estudantes e outra com 159), concluiu que a pandemia provoca efeitos deletérios à saúde mental (MAIA; DIAS, 2020). Se fizéssemos um estudo como esse no Brasil, talvez tivéssemos resultados ainda mais preocupantes, dado o número de mortes evitáveis em termos de medidas sanitárias mais consistentes. É bem possível, inclusive, que um efeito semelhante ao analisado pelo estudo tenha ocorrido com os nossos alunos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sobretudo com aqueles que pertencem aos cursos técnicos

integrados ao Ensino Médio, já que além das disciplinas do currículo base do Ensino Médio, esses alunos contam ainda com várias outras disciplinas, específicas dos cursos técnicos em questão.

Por outro lado, ainda pressupomos que a realização de práticas corporais que nos agradam, sem uma cobrança excessiva, tendem a repercutir de modo benéfico em nossa saúde. Nesse sentido, evidenciamos então, a seguir, algumas das características peculiares da cultura *fitness* digital, as quais cabe levar em consideração ao recomendarmos esse tipo de prática corporal aos nossos alunos.

Um primeiro aspecto relevante é a aceleração da sociedade. Conforme destaca Han (2014), a contemporaneidade tem por característica a hipervisibilidade e a hiperaceleração dos acontecimentos. Nesse sentido, enquanto aluno, é importante avaliar até que ponto é possível se deslocar de certas obrigações para realizar práticas corporais: a notificação do *Google Classroom* está logo ali, ou seria melhor realizar o exercício físico ouvindo um podcast sobre o conteúdo da prova?

Como Deleuze (1992) argumentava há quase três décadas, não estamos mais em confinamentos: escola, trabalho, lazer, família, as barreiras que delimitavam essas esferas estão borradas. Tais reflexões integram o que intitulamos de “ubiquidade e pressão por desempenho” (OLIVEIRA, 2021, p. 116), especialmente quando estas têm por objetivo uma pressão constante para uma vida *fitness*, o que contrasta aqui com a vida de um estudante.

Um segundo aspecto relevante é que hoje os meios de persuasão para a prática de exercícios físicos têm migrado

de uma dada pedagogia do medo, que se materializa em argumentos como o de que, supostamente, o sedentarismo mata, e passam pelo que intitulamos de “gamificação da vida *fitness*” (OLIVEIRA, 2021, p. 135), que, basicamente, consiste no uso de elementos característicos de jogos, só que em outros contextos, como no caso do deslocamento natural durante o dia, que pode vir a ser monitorado por um relógio inteligente que, ao atingir determinada meta, premia o usuário com algo simbólico.

Notadamente, o recurso da gamificação pode ser utilizado tanto em aulas regulares, quanto na orientação de práticas corporais em horário extraescolar, com o estabelecimento de pontuações relativas a frequência e duração de exercícios, por exemplo. Contudo, é importante ressaltar que é preciso cuidar para que não se crie um ambiente hostil e de exclusão, passível de existir em cenários de competição.

Por fim, identificamos como terceiro aspecto também a presença de uma dada “glorificação do sofrimento” (OLIVEIRA, 2021, p. 153), recorrente em *hashtags* como *#nopainnogain* (sem dor, sem ganhos), que segue a lógica do “quanto mais difícil, melhor”, já que a conquista por ter superado essa dificuldade seria maior, quando, na realidade, a realização de práticas corporais, inclusive de exercícios físicos sistematizados como o treinamento resistido, não tem por requisito se expor ao sofrimento.

É preciso reiterar aos nossos alunos que a dor muscular normalmente se faz presente apenas em momentos específicos, que limites precisam ser respeitados, que seguir influenciadores digitais, ou mesmo orientações de aplicativos

*fitness*, sem um olhar crítico acerca do que está sendo prescrito pode ser problemático.

Retomando então ao estudo que originalmente possibilitou a construção deste tópico, compreendemos que os alunos possuem características não passíveis de serem consideradas de modo pleno pela inteligência artificial, como suas histórias, cultura e sentimentos. Não serão números, ou um conjunto de variáveis, que possibilitarão a inteligência artificial exercer o papel de profissional da Educação Física, ainda que esteja baseada em evidências (OLIVEIRA; FRAGA, 2021). Portanto, nesse contexto, compreendemos que a realização de práticas corporais por parte de nossos alunos, com o devido trato pedagógico, respeitando as medidas sanitárias como o distanciamento social e o uso de máscaras, no fim, pode vir sim a contribuir com sua saúde mental.

## **POSSIBILIDADES COM UM LIVRO PARADIDÁTICO DIGITAL E INTERATIVO**

A relação entre a atividade física e a saúde coincide com o próprio nascimento da Educação Física e com o modo como ela foi sendo inserida na sociedade moderna. Desde a influência do pensamento médico-higienista, passando pela visão biologicista (que entende o corpo como uma máquina), até o movimento renovador na década de 1980, a Educação Física vem ampliando pouco a pouco a transversalidade da saúde em seus conteúdos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, fica descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) uma nova ideia de saúde que passa a ser entendida como uma questão social urgente junto a outros 5 temas – ética; orientação sexual; meio ambiente; trabalho e consumo; e pluralidade cultural. Com isso, a grande área da Educação admite a transversalidade e amplitude do tema exigindo olhares e saberes mais complexos dos demais componentes curriculares.

Seguindo essa evolução do entendimento da temática, e entendendo que a Educação Física assumiu o papel de Componente Curricular de Formação para Saúde nas escolas, temos a inserção desta área de conhecimento no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Concomitantemente, foi criada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que reitera em seu texto a saúde enquanto tema transversal da Educação Física escolar (FONSECA *et al.*, 2020; DESSBESELL; FRAGA, 2020), ainda que suas discussões estivessem concentradas no conteúdo Ginástica, algo explicado sob a perspectiva de que esta unidade temática seria subdividida em ginástica geral, ginástica de consciência corporal e ginástica de condicionamento físico, sendo esta última o termo escolhido para abranger as práticas corporais do universo *fitness* (DESSBESELL; FRAGA, 2020) – apontadas como principal fonte de saúde para sociedade.

Diante disso, e após investigação junto aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Natal (RN) acerca do uso de tecnologias nas práticas pedagógicas para o ensino em saúde, que constatou a preferência pela utilização de aparatos analógicos, iniciamos a construção de

um material didático que refletisse a inclinação dos docentes, mas que também respondesse, paralelamente, às adaptações ocasionadas pelo contexto pandêmico decorrente da proliferação do Sars-CoV-2.

Trata-se de um livro paradidático digital e interativo intitulado “*Coletânea Literária: Saúde e a Vivência da Educação Física*”, concebido por um grupo de autores composto por estudantes do Ensino Médio básico, acadêmicos da graduação e pós-graduação em Educação Física e um professor de ensino superior da mesma área de conhecimento. O livro debate sobre saúde a partir das unidades temáticas presentes na BNCC – esportes, ginástica, danças, jogos, brincadeiras, lutas e práticas corporais de aventura. Utilizando-se de diversos gêneros textuais, os autores desenvolveram histórias fictícias independentes que carregam em seu contexto uma unidade temática de onde emergem subtemas relacionados à saúde. Esses subtemas são trazidos ao leitor por meio de links externos que promovem a interação característica do material através de jogos *online*, vídeos, *podcasts*, *quizzes*, entre outros.

Ao fazermos uso dessas ferramentas como recursos educacionais “assumimos a multimodalidade da linguagem - ampliada pelas tecnologias digitais - como um dos elementos essenciais” (PEREIRA, 2014, p. 45) no processo de ensino-aprendizagem do discente envolvido, superando assim as limitações de uma abordagem tradicional da Educação Física.

Após o movimento de escrita e criação dos objetos de aprendizagem externos – processo esse que carece de destaque, tendo em vista o descobrimento ou a aproximação com plataformas de criação de jogos e vídeos, bem como

com gêneros textuais diversos e alheios ao cotidiano dos autores – damos início à fase colaborativa do processo. Cada escritor teve sua produção lida pelos demais colegas, assim como fez a apreciação de todos os outros textos, sendo simultaneamente avaliador e avaliado (SANCHES NETO, 2014), reforçando assim a importância de um processo analítico compartilhado como etapa primordial no desenvolvimento da aprendizagem de professores e estudantes dos mais diversos níveis de ensino.

Desse modo, queremos, portanto, ilustrar através desse livro paradidático digital e interativo que a construção de uma alternativa pouco comum ao contexto da Educação Física escolar é, não só possível, como também necessária para o enriquecimento da área, evidentemente sempre adotando cautela no discurso, haja vista que cada contexto é uma realidade distinta, e cada realidade carece de ser encarada a partir de suas particularidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das discussões apresentadas, fica evidente a importância das tecnologias, especialmente dos meios digitais, como colaboradores da Educação Física no que diz respeito ao desenvolvimento de suas ações profissionais tanto nos espaços escolares como em outros relacionados a orientação e a prática dos exercícios físicos. Os meios digitais facilitam a comunicação, oportunizam adequações aos horários e espaços dos envolvidos, ampliam as possibilidades de registro e acompanhamento das evoluções, entre outras

funções. Esses exemplos citados podem ser compreendidos como positivos ou negativos a depender da forma como são utilizados e das perspectivas em que são analisados. Além disso, o uso dos meios digitais requer o domínio de inúmeros saberes por parte de professores(as) e alunos(as), portanto, faz-se necessário investimentos em capacitações de atualização para que os usos desses meios sejam possíveis nos espaços de atuação com diferentes objetivos e possibilidades metodológicas. É preciso também que esses meios sejam vistos como complementares, auxiliares na mediação, e não como substitutos ao papel e presença dos professores.

Na pandemia do Covid-19, com o distanciamento social, as relações de cuidado com o corpo e com a saúde foram ainda mais atravessadas pelo uso dos meios digitais. Reconhecemos prontamente as inúmeras contribuições, mas também registramos os abismos de desigualdades sociais na realidade brasileira, onde inúmeros sujeitos não tem acesso nem mesmo a elementos básicos de sobrevivência, como alimentos por exemplo, ficando, portanto, totalmente distantes da possibilidade de ter acesso aos meios digitais. Assim, o uso desses meios ao mesmo tempo em que possibilita (e possibilitou) avanços na mediação de aprendizagens para os sujeitos que a eles têm/tiveram acesso, ele também abre ainda mais as distâncias entre as desigualdades dos sujeitos que não conseguem (ou não conseguiram) acessar os saberes mediados através desses meios digitais.

Para além disso, embora saibamos que muito do comportamento sedentário adotado pelas populações esteja relacionado ao uso das tecnologias, sabemos também que é

cada vez mais difícil a convivência social sem elas. Não temos intenções de buscar e/ou apontar culpados, mas de encontrar caminhos possíveis para novas relações dos sujeitos com as tecnologias que, por sua vez, possibilitem também novas formas de cuidado com o corpo e com a saúde, mediando e sendo mediadas com e pela Educação Física.

## REFERÊNCIAS

AMBROSINO, P. *et al.* **Exergaming as a supportive tool for home-based rehabilitation in the COVID-19 pandemic era.** *Games Health J.*, oct. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Medida Provisória nº. 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 63-A, p. 1, 01 abr. 2020.*

CARSON, V. *et al.* Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: an update. **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism**, v. 41, n. 6, p. S240-S265, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DESSBESELL, G.; FRAGA, A. Exercícios físicos na Base Nacional Comum Curricular: um estranho no nicho da cultura corporal de

movimento. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. e26007, fev. 2020.

FEITOZA, D.; SILVA, A. Percepção dos alunos de uma escola pública em relação à atividade física e hábitos alimentares saudáveis. **Redfoco**, v. 5, n. 1, p. 40-49, 2018.

FONSECA, F. *et al.* Educação física escolar, tecnologias digitais e saúde: incursões exploratórias pela literatura. **Motrivivência** (UFSC), Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-18, 1 out. 2020.

HAN, B. **A sociedade da Transparência**. Lisboa: Relógio D'água-editores, 2014.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LETIERI, R.; FURTADO, G. Physical exercise during coronavirus disease (COVID-19): Recommendations to remaining active in periods of confinement. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, v. 92, n. 4, 2020.

MACHADO, R. *et al.* Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. e26081, 2021.

MAIA, B.; DIAS, P. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, p. e200067, 2020.

MATTOS, S. *et al.* Recomendações de atividade física e exercício físico durante a pandemia Covid-19: revisão de escopo sobre publicações no Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 25, p. 1-12, 2020.

OLIVEIRA, B.; FRAGA, A. Prescrição de exercícios físicos por inteligência artificial: a educação física vai acabar?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 43, 2021.

OLIVEIRA B. **Personal trainer de bolso: uma tecnologia disruptiva na produção de imperativos para uma vida fitness.** 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PEREIRA, R. **Multiletramentos, Tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação.** 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANCHES NETO, L. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de Educação Física em uma comunidade colaborativa.** 2014. 325 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Curso de Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SOUZA FILHO, B.; TRITANY, É. COVID-19: importância das novas tecnologias para a prática de atividades físicas como estratégia de saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00054420, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION *et al.* Transmission of SARS-CoV-2: implications for infection prevention precautions: scientific brief, 09 July 2020. **World Health Organization**, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Penso Editora, 2015.

# IFCM EXPRESSA – DESAFIO DE EXPRESSÃO CORPORAL NA PANDEMIA DA COVID-19

Loreta Melo Bezerra Cavalcanti

[loreta.melo@ifrn.edu.br](mailto:loreta.melo@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Ceará-Mirim*

Iradilson Ferreira da Costa

[iradilson.costa@ifrn.edu.br](mailto:iradilson.costa@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Ceará-Mirim*

Gerliene Maria Silva Araújo

[gerliene.araujo@ifrn.edu.br](mailto:gerliene.araujo@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Ceará-Mirim*

Rummenigge Medeiros de Araújo

[rummenigge.medeiros@ifrn.edu.br](mailto:rummenigge.medeiros@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Ceará-Mirim*

# INTRODUÇÃO

Era dezessete de março de 2020<sup>1</sup>, quando um período com aspectos apocalípticos, dada a dimensão da pandemia do novo coronavírus, se consolidou em nosso país. As aulas presenciais foram prontamente interrompidas e toda a comunidade escolar foi incumbida de ficar em casa, praticando o distanciamento social, como uma das estratégias de controle e combate ao COVID-19.

Visando dar seguimento às ações do IFRN - *campus* Ceará-Mirim, os servidores passaram então a buscar formas alternativas para desenvolver suas atividades e auxiliar os estudantes e a comunidade a enfrentar, da forma mais tranquila e proveitosa, esse período de isolamento, fazendo surgir assim o projeto #ativoemcasa, um grande guarda-chuva de outros projetos que relacionavam áreas e disciplinas. De modo geral, os projetos foram divididos em variadas formas de participação, que iam desde a realização de aulas virtuais, desafios e orientações, passando por clubes de leitura e indo até dicas sobre como ocupar o tempo na “quarentena”.

O formato recém-construído e diverso do projeto #ativoemcasa foi elaborado em função de uma pausa de período incerto, mas que não previa o vácuo da retomada das atividades curriculares, que se estenderia até o dia 28 de setembro daquele mesmo ano, sob a condição de ensino remoto emergencial (ERE).

• • • • •

1 A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação, suspendeu as atividades presenciais em função da situação emergencial com o novo coronavírus.

Por ser um momento emblemático, difícil e que necessitava de um olhar sensível, compreendemos que proporcionar aos nossos alunos experiências criativas e significativas seria, além de oferecer um alento de atenção, possibilitar uma oportunidade de ampliar os sentidos de seus próprios corpos e dos corpos que os circundam, de forma afetuosamente. Seria um modo de resistir e, simultaneamente, tentar ultrapassar a carapaça da razão cognitivista dos currículos escolares, buscando reflexões desenvolvidas por meio de experiências, tal qual nos indica Duarte Jr. (2001) ao afirmar que a educação dos sentidos é como uma forma de inteligência que é negligenciada pelo reducionismo da razão segundo os preceitos do conhecimento moderno.

O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados entre si e mesmo considerados setores incommunicáveis da vida, com toda ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações. No entanto, em larga medida, a nossa atuação cotidiana se dá com base nos saberes sensíveis de que dispomos, na maioria das vezes sem nos darmos conta de sua importância e utilidade (DUARTE JR, 2001, p. 163).

Deparamo-nos diariamente com as qualidades de um mundo que nos invade e nos arrebatam pelos sentidos: com cores, odores, gostos e formas; mesmo que sequer cheguemos a pensar sobre isso. Contudo, e ao entendermos a escola como um ambiente de construção de conhecimento, é preciso corporificá-lo, dar luz as dimensões do saber que não se resumem à razão tradicional. Diante disso, e mesmo com o propósito paradoxal da aproximação corporificada e afastada,

entendemos que o único recurso frente ao distanciamento requerido, e com o qual muitos dos nossos estudantes já tinham familiaridade, eram as redes sociais.

O projeto “IFCM.Expressa” visou religar conteúdos da cultura de movimento, das linguagens artísticas, dos temas urgentes que transversalizam a nossa sociedade, além da necessidade da presença dos alunos, ofertando 21 dias seguidos de desafios competitivos na rede social *Instagram*. Desse modo, os estudantes tinham 24 horas para elaborar e postar cada produção, marcando o nosso perfil que, por sua vez, já fazia a repostagem e, no dia seguinte, divulgava os resultados com foco para o destaque dos cinco “melhores” e o eleito “melhor” de todos. Como já foi dito, nos desafios, preconizamos que os alunos dessem voz aos seus corpos, explorassem a criatividade, o movimento corporal e, principalmente, a conscientização para temáticas urgentes.

Para além disso, é importante considerar que, embora o “Desafio de 21 dias”<sup>2</sup> tenha sido uma temática discursada (ou “coachlizada”) no contexto capitalista individualista, em que a qualidade de vida é enxergada como algo motivado apenas pela “força de vontade” do sujeito frente a sua mudança de hábitos, no caso do nosso projeto fizemos uma apropriação diante do cenário de incertezas do tempo e objetivando

• • • • •

2 Criam-se diferentes narrativas para construir um imaginário social capaz de mobilizar os sujeitos a se cuidar mais e a demandar menos dos campos estatais e privados. De acordo com os argumentos apresentados pelos gestores da saúde do estado do Espírito Santo, encontramos o incentivo ao uso “racional” da máquina pública como uma tarefa de todos, e não somente do governo do estado; outra narrativa é a de que, ao seguir os desafios rumo a um estilo de vida saudável, as pessoas irão adoecer menos e, assim, produzirão mais e por mais tempo, o que é de interesse também dos setores privados da economia (ABIB; GOMES, 2019, p. 240).

efetivar todas as fases do projeto. Nessa perspectiva, nos afastamos da ideia de corpo instrumental saudável e nos aproximamos do pensamento de corpo expressivo, que se move para comunicar, afetar, vincular, e não para seguir prescrições midiáticas.

Coadunamos com Barbosa, Matos e Costa (2011) ao reiterar a revolução contemporânea do olhar sobre o corpo, em que a efemeridade das aparências agencia também os comportamentos.

Vive-se a revolução do corpo, valores relativos à beleza, saúde, higiene, lazer, alimentação e exercício físico têm reorientado um conjunto de comportamentos na sociedade, imprimindo um novo estilo de vida, mais aberto à diversidade por um lado, mas mais narcísico e hedonista no que diz respeito à experiência do corpo. Percebe-se então que vivemos uma época de contradições no que diz respeito às nossas escolhas, uma vez que hoje não há uma obrigação das pessoas se vestirem de acordo com a classe social de que fazem parte, como ocorria noutras épocas, porém, a moda dita as regras, dita as tendências e aquilo que devemos escolher (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Por isso, ao construirmos as ações relatadas a seguir, afirmamos que a proposição de experiências corporais integradas às práticas artísticas são de extrema importância para aprofundar, na carne, a criticidade para o mundo do qual os estudantes fazem parte.

## AÇÕES

Os coordenadores do projeto macro “#ativosemcasa”, formado por servidores do *campus*, sobretudo da Direção

Acadêmica, realizaram reuniões para chamada de projetos, bem como sua divulgação em página própria. Em seguida, foram criadas salas virtuais pelo *Google Sala de Aula* (GSA) com as orientações para todos os projetos e posterior inclusão dos estudantes interessados que, por sua vez, realizaram as inscrições por meio de um formulário eletrônico. No nosso caso, assumimos a posse da GSA nº 14 e criamos o perfil no Instagram (@ifcm.expressa). Especificamos ainda que todos os participantes do projeto deveriam possuir perfil próprio na rede social *Instagram*, seguir a página @ifcm.expressa e ter acesso a Sala de Aula do *Google*, local por onde as informações seriam oficializadas. Inicialmente, 31 alunos de diversos níveis do ensino integrado se interessaram, 23 prosseguiram e 16 participaram efetivamente dos desafios. Nossa equipe de servidores foi composta por duas professoras de educação física, um professor de teatro, um professor de eletricidade, com experiência na área de cinema, e pela dentista do nosso *campus*.

Em um primeiro momento, esboçamos os desafios definindo suas prescrições e avaliando cada um conforme nossos estudantes iam demonstrando disponibilidade técnica e corporal para eles. Em um segundo momento, ficou definido que nos reuniríamos diariamente para escolher as cinco melhores postagens, que iriam para os destaques do dia, e a que mais havia nos chamado atenção (segundo os critérios pré-estabelecidos), que seria fixada na página da rede social.

A cada desafio, uma planilha de ranqueamento ia sendo preenchida com as seguintes pontuações: cumprir o desafio

diário – 10 pontos; fazer parte dos cinco melhores – 15 pontos; e ser eleito o melhor – 20 pontos. Essa planilha foi divulgada no décimo dia de desafios e no resultado final. A seguir, descreveremos as proposições de cada dia:

- Visitar um museu online de sua escolha (sugestões: <https://www.melhoresdestinos.com.br/museus-virtuais.html>) e reproduzir corporalmente uma obra de arte que retrate uma figura humana – podendo ser uma escultura ou pintura. Os recursos para essa releitura podiam ser cenográficos (efeitos de luz, figurino, maquiagem, caracterização e expressão do corpo) ou digitais (filtros, paletas de cores, uso de programas de edição, entre outros). A obra de referência deveria ser citada e suas características especificadas com nome da obra, nome do artista, nacionalidade, ano, técnica e museu onde está exposta; além disso, poderiam ser acrescentados outros dados relevantes como movimento artístico, descrição, onde foi encontrada, restaurações, curiosidades e assim por diante. A postagem deveria ser de duas fotos, uma da obra original e outra da releitura (lembrando de realizar as marcações nos dois momentos), podendo ser dividida na mesma imagem (montagem) ou em duas imagens consecutivas. Critérios de avaliação: criatividade e inventividade.
- Uma imagem do participante em uma posição de postura de ginástica (ex: abertura de pernas, posições de prancha, posturas da yoga, ponte, vela, parada de mãos, equilíbrios do Ballet, posturas acrobáticas, posturas de contorção, entre outras) demonstrando (segurando

ou colado ao corpo) um projeto de lettering em cartaz (tamanho ofício ou A4) com a seguinte escrita: “Fique em casa”, mas em outro idioma (que não fosse o português). Critérios de avaliação: criatividade, arte do cartaz, harmonia da postura e expressividade.

- Com os ingredientes que os participantes tivessem em casa (e sem se preocupar com quantidades nem com variedades imensas, pois existem pratos deliciosos com apenas dois ou três), dando preferência a alimentos não processados, eles deveriam apresentar uma obra de arte visual comestível e nutritiva, caprichando no visual e comentando sobre os benefícios da sua obra. Critérios de avaliação: criatividade, beleza, cores e valor nutricional.
- Execução do exercício Burpee em detalhes (observando a descrição no site: <https://pt.wikihow.com/Fazer-um-Burpee>). No quarto dia, o participante deveria executar a sequência de movimentos do exercício Burpee e fazer a captação da imagem com um efeito especial de sua escolha (possibilidades: slow motion ou câmera lenta, captação em diversas perspectivas, gif, acelerado, quadro a quadro, montagem de fotos ou qualquer outro recurso que o participante achasse interessante, desde que ficasse claro que é ele quem está executando a sequência de movimentos).
- Melhor meme sobre o COVID-19. O participante deveria reproduzir ou criar um meme relacionado à pandemia do coronavírus, utilizando sua própria imagem ou a imagem de pessoas ou seres da sua casa (como animais

de estimação, bonecos, pelúcias, brinquedos e assim por diante).

- O participante deveria interpretar um trecho de uma música com uma mensagem relacionada ao momento atual (de isolamento, de incertezas, de reconfiguração do mundo e do existir), e a cena produzida deveria ter, no máximo, 15s de duração. Para enriquecer o trabalho, o participante poderia fazer uso de recursos digitais (filtros, aplicativos, montagens ou outros), de interpretação (expressão do rosto, expressão corporal, dança, performance ou qualquer outra) e cênicos (figurino, cenário, maquiagem, adereços, entre outras coisas mais). Caso o participante soubesse tocar um instrumento, ou quisesse cantar à capela, também poderia. Critérios de avaliação: criatividade, interpretação e relação com o tema.
- Embora esse desafio implicasse em algumas horas de treinamento (talvez até dias ou meses), sua tarefa era utilizar recursos para “enganar” a equipe avaliadora. Para tanto, o participante não precisaria de extrema expertise, apenas que usasse sua criatividade e efeitos tecnológicos. Utilizando uma fruta, legume ou verdura (com cuidado para não estragá-los), o participante deveria tentar manuseá-los e, se conseguisse, realizar um malabarismo, aproveitando os 15s de vídeo para falar sobre os benefícios do consumo do vegetal (não precisava especificar tudo, apenas que escolhesse algumas benesses do vegetal).

- O participante deveria criar uma narrativa de 15s utilizando como recurso o teatro de sombras (podendo utilizar as mãos, o corpo todo e/ou adereços). O tema era livre e poderia ser acrescentando de legendas, trilha sonora e narração, caso necessário. Como sempre, o uso de recursos digitais também era livre. Critérios de avaliação: criatividade, visibilidade e coisas inusitadas que agradassem a equipe avaliadora.
- Fotografia artística – um olhar para o lar. Nesse desafio, o participante deveria captar uma imagem artística da sua casa, podendo ser de um cômodo, de um elemento, de um objeto, de alguém ou de alguma coisa. A ideia era fotografar de maneira a enxergar a beleza do cotidiano, buscando transmitir expressividade pela imagem. A fotografia deveria ter um título poético condizente com a intencionalidade do artista que a produziu. A dica de ouro era: a fotografia é, por excelência, o meio de produção que trabalha com a luz e com a sombra. Assim, fotos que explorem bem esse jogo luminoso e cromático tendem a impressionar pela beleza visual. Portanto, a casa dos participantes, nesse momento, era o universo e concentrava todas as belezas e particularidades únicas, eles deveriam descobrir e nos revelar esse doméstico e curioso mundo. Critérios de avaliação: beleza e significação.
- Vídeo indicando um filme ou uma série. Sabe aquela coisa que você assistiu, te tocou, achou incrível e precisa divulgar para o mundo? Pois bem, os alunos tinham 15 segundos para divulgar essa maravilha.

- Os participantes deveriam escolher entre um aspecto corporal (pele, olhos, boca, unhas, pé, dica de nutrição, cabelos, mãos, entre outros), um aspecto emocional (motivação, serenidade, meditação, relaxamento ou outra coisa) ou um aspecto social (amizades, empatia, resiliência ou outro) para cuidar criando uma rotina a ser explicada em uma sequência de vídeos (até 5 no máximo) de 15 segundos ou em imagens.
- O participante deveria escolher uma das duas possibilidades: dança erudita com música de massa ou dança de massa com música erudita. Nesse desafio, o participante deveria escolher como fusionar uma dança com uma música de mundos diferentes. Ele poderia apresentar 15s de uma dança da cultura de massa acompanhada por música erudita ou 15s de dança erudita acompanhada por uma música de massa (ex: dançar ballet acompanhado com funk, dançar bregafunk com música clássica e assim por diante).

A partir do décimo terceiro dia, os desafios passaram a ter as mesmas características, sendo apenas tematizados por palavras. Isso ocorreu em função da interrupção das atividades do projeto por uma semana face ao processo de nomeação de um reitor e equipe gestora não democraticamente eleitos no IFRN, fato que indignou e desmotivou toda a equipe assim como os estudantes.

Desse momento em diante, os desafios passaram a ter uma proposta temática e os estudantes poderiam utilizar a linguagem artística que preferissem (música, dança, teatro, artes visuais ou qualquer outra). Todo dia lançaríamos um

tema e eles teriam de: 1 - gravar um vídeo (de até 30s) ou captar imagem sobre o tema proposto; 2 - adicionar marcações; e 3 - postar!

- DEMOCRACIA;
- SAUDADE;
- CAOS;
- RESILIÊNCIA;
- JUSTIÇA;
- SOLIDARIEDADE;
- RESISTÊNCIA;
- ESPERANÇA;
- EMPATIA

Findados os desafios, postamos as imagens com os resultados e parabenizamos a todos os participantes pela qualidade e pelo cuidado com o que cada um expressou nas postagens e textos, assim como pelos dias de entrega ao nosso projeto. Estes, pelos escritos dos comentários, reafirmaram sua satisfação parabenizando uns aos outros pela dedicação aos desafios propostos. Como resultado, obtivemos lindas imagens de expressão do corpo ao longo do desenvolvimento do projeto, transversalizando potência criadora e educação sensível.

Ao se afirmar a necessidade de se educar o sujeito humano tomado no seu mais amplo sentido, isto é, estimulando também o seu contato sensível com a realidade na qual se insere, tem-se em mente uma ação que o leve ainda a descobrir e a valorizar conhecimentos presentes na cultura onde vive e a redescobrir saberes que, por esquecidos, tendem ao desaparecimento (DUARTE JR., 2001, p. 177).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o projeto, compreendemos que foi possível dar voz sensível aos corpos. Nesse sentido, Duarte Jr. (2001) atesta o usufruto e o saboreio das maravilhas que o mundo nos consente como o objetivo mais básico e elementar de todo o processo educacional.

Uma educação do sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas (DUARTE JR., 2001, p. 181).

Um exemplo da educação do sensível remetida pelo autor supracitado é a educação pela arte, pelo fazer artístico, proposta essa que abrange os sentidos estésicos, que estabelece uma educação da sensibilidade fundada na educação dos cinco sentidos que nos atrelam à realidade. O sentido estético, ligado à apreciação da arte num dado contexto histórico e cultural, está, portanto, inserido nos domínios da educação estética, ou, educação dos sentidos. A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos a nossa volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência disso, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos (DUARTE JR., 2001).

Berghe (1988) sugere que a primeira tarefa de uma educação sensível seja a liberação da sensibilidade receptiva, sendo necessário dar mais atenção aos cinco sentidos, à

organização espaço-temporal e à sinestesia. De acordo com a autora, é preciso parar de breçar a receptividade sensorial na criança, e reeducá-la no adulto. Desse modo, o movimento espontâneo nascerá quando o corpo tomar consciência de seus elementos orgânicos, quando o corpo tomar consciência da respiração, quando o ouvido perceber os sons, quando o olhar souber ver no outro a graça viva do gesto. O educador sensível precisa buscar sua experiência pessoal, o conhecimento vivido pelo seu corpo, seu sentido de ritmo, seu sentido de espaço e sua expressão, o que transformará sua maneira de olhar os outros, criando, assim, vínculos pedagógicos estimulantes do espírito criador.

Nóbrega (2000), por sua vez, faz reflexões interessantes acerca do processo de conscientização corporal no qual profissionais da educação tem responsabilidade. A autora acredita que a intervenção poderá ser feita através do entendimento do ser humano como ser sensível, capaz de se perceber a partir das mais diferentes manifestações motoras, desde que estas, através de uma releitura do acervo de movimentos, possam expressar e comunicar a complexidade do ser humano que se movimenta. Concordamos com a autora quando esta coloca ainda a percepção de matriz corporal como uma linguagem una, presente sobretudo na contemplação estética.

A educação corporificada e artística, ao intervir sobre o corpo e o movimento, deve estar atenta para os aspectos da saúde, do bem-estar, do desenvolvimento das capacidades motoras e orgânicas, mas também deve ampliar o seu campo de referências para a questão ética e estética do movimento, para a beleza e a harmonia dos gestos, sua

relação com a identidade do ser humano e a relação com a cultura, possibilitando, assim, ampliar a sua percepção acerca de si mesmo, do outro e do mundo, contribuindo para o redimensionamento do ser humano e da vida no planeta, tendo como base a corporeidade (NÓBREGA, 2000).

A mente não é uma entidade “des-situada”, desencarnada ou um mero computador, a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas se enganam ao colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo (NÓBREGA, 2005). O conhecimento explana-se, expressa-se, constitui-se e racionaliza-se no corpo. Um corpo que transborda o que muitas vezes a razão codificada é incapaz de representar sozinha. Sendo assim, torna-se latente que a educação formal explore mais do que um corpo fragmentado e mentalizado.

Tal qual nos afirma Goellner (2008), muito mais do que um conjunto, do que um complexo de células, tecidos, estímulos e respostas, o corpo é composto por suas aparências, pelas intervenções que incidem sobre ele, sobre as tecnologias que o “consertam”, por todos os sentidos e significados dos seus gestos. O corpo expressa educações, silêncios, símbolos, marcas, tensões e, principalmente, cultura (GOELLNER, 2008, p.28).

A agenda do corpo na educação e no currículo precisa alterar espaços e tempos, considerando o ato educativo como um acontecimento que se processa nos corpos existentes e se projetam nessa existência, sendo atravessados por desejos

e necessidades de si próprios. Essa agenda, portanto, “não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo” (NÓBREGA, 2005).

## REFERÊNCIAS

ABIB, L. T.; GOMES, I. M. A educação e o governmentamento dos corpos na atualidade: uma análise do “Movimento 21 dias por uma vida mais saudável”. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 229-242, out./dez. 2019.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24-34, abr. 2011.

BERGE, Y. **Viver o seu corpo**: por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 53, p. 39, 18 mar. 2020.

CAVALCANTI, L. M. B. **Ginástica Rítmica, Corpo e Estética**: Elementos para pensar o esporte na escola. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2005.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar edições, 2001.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, cap. 2, p. 28-40.

IFRN. **Ativos em Casa**, 2021. #Ativosemcasa: Projetos sem caráter letivo, mas com caráter acadêmico de reforço ou aprofundamento de conhecimento, com atividades que promovam o bem-estar mental, físico e social de servidores, alunos e da comunidade do IFRN/CM. Inicialmente com mais de 23 propostas nas mais diversas áreas, constitui-se dos projetos IFCMExpressa, o iFizAssim e o Ligadíssimos no Enem. Disponível em: <http://ativosemcasa.cm.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

IFRN. **Ativos em Casa**, 2021. IFCM.Expressa: página no *Instagram*. Disponível em: <https://www.instagram.com/ifcm.expressa/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

IFRN. **Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA**. Natal: IFRN, 2012.

NÓBREGA, T. P. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do pensamento da Educação Física. **Motrivivência**: Educação Física, corpo e sociedade, Florianópolis, Editora UFSC, v. 2, n. 16, 2001.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: EDUFERN, 2000.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, mai./ago. 2005.

# CANVA E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa

*dandaraqueiroga@uern.br*

*Universidade do Estado do Rio Grande do  
Norte (UERN) – campus Pau dos Ferros*

## RELATANDO OS PRIMEIROS USOS

Recebo o grato convite de escrita desse capítulo para relatar um pouco de minhas experiências com o uso do aplicativo de *design* digital conhecido como Canva<sup>1</sup>. De forma sucinta, o Canva

É uma plataforma de *design* gráfico gratuita, fácil de usar e completamente on-line. Ou seja, não precisa instalar nada em seu computador. Você precisa apenas acessar o site [canva.com](https://www.canva.com) para utilizá-lo. Com ele você pode criar peças gráficas como imagens, documentos,

• • • • •

1 Informação disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: 23 ago. 2021.

infográficos, apresentações, pôsteres, vídeos curtos, entre tantos outros tipos para utilização nas redes sociais, negócios, marketing e também na educação (SANTOS, 2020, p.32).

É importante destacar que os primeiros momentos onde pude experimentar a construção de elementos da comunicação visual se deram através do smartphone, baixando o aplicativo pela *Play Store*, sendo esta mais uma opção além do computador, em um período onde a palavra remoto ainda não era sinônimo de pensar que passaríamos por uma crise sanitária mundial tão grave.

Ainda nessas primeiras experimentações, a principal mídia da qual fiz uso foram de imagens que serviam, utilitariamente, para divulgar as ações, projetos, aulas, eventos, entre tantas outras atividades que desenvolvemos enquanto docentes.

A plataforma foi criada no ano de 2013<sup>2</sup>, entretanto, iniciei os referidos trabalhos nela apenas em meados de 2017, um recorte histórico importante a ser destacado, dado que a plataforma vem incorporando novas funções rapidamente ao longo dos anos. Assim sendo, o Canva no qual comecei a trabalhar em 2017, certamente, já teve inúmeras atualizações e, muito possivelmente, haverá inúmeras outras no decorrer do tempo.

Naquele mesmo ano, eu estava iniciando o vínculo com um novo lugar de trabalho, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no *campus* de Pau dos Ferros, no curso de

• • • • •

2 Informação disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/educacao/](https://www.canva.com/pt_br/educacao/). Acesso em: 23 ago. 2021.

Educação Física, e começamos a perceber a necessidade de divulgar: para a comunidade externa, as ações de extensão; e para a comunidade interna, as ações de pesquisa, os eventos, programas, dentre outros, por exemplo, convidando-as a participar.

Como é possível perceber, nesse primeiro momento, os usos dos materiais feitos pelo Canva foram realizados muito no intuito de divulgação das atividades, em especial, nas redes sociais. Naquela ocasião, iniciei o uso da versão gratuita da plataforma e compunha as artes sem elementos audiovisuais, sem animações e com imagens e outros elementos limitados, por ter acesso apenas pelo celular.

Assim, com o passar do tempo e das atualizações do sistema, conforme ia utilizando o aplicativo com maior recorrência, comecei a perceber que outros elementos iam sendo incorporados à plataforma, assim como também observei que o acesso pelo computador possibilitava o acesso a mais recursos. A própria manipulação dos recursos visuais foi sendo melhorada e passei então a ser assinante, com intuito de usar o aplicativo para outras finalidades. Para conhecer um pouco mais sobre a plataforma e suas possibilidades de uso, recomendo o material elaborado por Santos (2020).

Em tempos mais recentes, que perduram por muito mais do que gostaríamos, tornou-se inegável que, com a pandemia da Covid-19 em nossas instituições de ensino, os nossos equipamentos e recursos digitais foram significativamente aumentados, especialmente com a implantação do Ensino Remoto Emergencial – ERE.

Hodges e colaboradores (2020) entendem o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (PAIVA, 2020, p. 62).

No nosso caso, iniciou-se um período de muitas tentativas e aprendizagens de novos recursos, plataformas e estratégias. Houve um intenso período de formação docente a nível da UERN, antes de retornarmos as atividades de ERE, com o intuito de qualificar, tanto quanto fosse possível, esse retorno, de modo que os usos dessas ferramentas não se dessem de forma meramente instrumental e sem conhecimento de seus potenciais pedagógicos. Desses momentos formativos institucionais, fomos percebendo o quão importante seria que os conhecimentos dos mais experientes fossem compartilhados, para que pudéssemos encontrar soluções didático-pedagógicas emergenciais menos sofríveis.

## **USOS PEDAGÓGICOS DO CANVA**

Nesse início de conversa é importante destacar que o Canva possui uma versão gratuita e uma outra versão “pro”, com inúmeros recursos visuais como: recursos de fontes, de áudios, elementos gráficos, audiovisuais, efeitos, integração com outros aplicativos, compartilhamento de projetos,

elaboração de projetos em equipe, diferentes formatos para baixar os projetos, assim como também possui a possibilidade de trabalhar offline, por exemplo; recursos esses que só são completamente liberados com a versão paga.

Entretanto, de uns tempos para cá, o próprio Canva tem disponibilizado recursos “*pro*” para fins educacionais em sua versão *Canva for Education*. Nos termos dos próprios desenvolvedores, encontra-se a seguinte descrição:

Tanto se você é professor quanto aluno, o *Canva for Education* estimula a colaboração e ajuda a elaboração e comunicação visual das aulas e muito mais. É 100% grátis para professores do ensino fundamental e médio, bem como para seus alunos.<sup>3</sup>

Inclusive, nas experiências de ensino sobre o Canva para professores da educação básica, um dos primeiros momentos extremamente necessário é entender como acessar esta versão. Na ocasião do II Encontro de Professores de Educação Física do IFRN – EPEF, fizemos essa explanação passo-a-passo, a qual se encontra disponível no link: <https://abre.ai/canvaforeducation>.

Além disso, cabe salientar aqui a importância de momentos formativos como o EPEF, especialmente nesses tempos de Ensino Remoto Emergencial onde, para muitos de nós, os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, se tornaram um hercúleo desafio que, por vezes, causaram muito sofrimento. Apesar do distanciamento de nossos colegas e grandes companheiros

• • • • •

3 Informação disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/educacao/](https://www.canva.com/pt_br/educacao/). Acesso em: 23 ago. 2021.

de profissão, de nossos discentes e de toda comunidade acadêmica/escolar, ter momentos como esse auxiliaram, sobremaneira, para além do conhecimento técnico instrumental, na construção de uma rede de compartilhamento de experiências e ajuda pedagógica.

Aproveito a indicação do link anteriormente citado para já tratar de algo que é uma das grandes funções pedagógicas do Canva, a possibilidade de compartilhar projetos. Para melhor entendimento da pessoa leitora, destaco que todo tipo de construto mediado pelo Canva, nesse texto, será chamado de projeto, pois a plataforma possibilita inúmeros formatos e recursos, sendo interessante, portanto, a adoção de um termo mais generalista que facilite o entendimento.

Isto posto, e retomando a reflexão já explicitada no parágrafo acima, em algumas experiências de ensino, mediadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, realizadas pelos discentes de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em escolas públicas da rede básica de ensino, percebemos que o encaminhamento de materiais em formato PDF, ou em qualquer outro que fosse necessário baixar o arquivo para o aparelho que o discente conectava para assistir aula, poderia lotar a capacidade de armazenamento daquele dispositivo, comprometendo assim ainda mais aquele frágil acesso. À vista disso, passamos então a elaborar os slides das aulas, jogos, conteúdos de ensino, dentre tantos outros materiais e a compartilharmos apenas o link, pois, assim, o/a estudante teria pleno acesso, mas sem comprometer o armazenamento do aparelho.

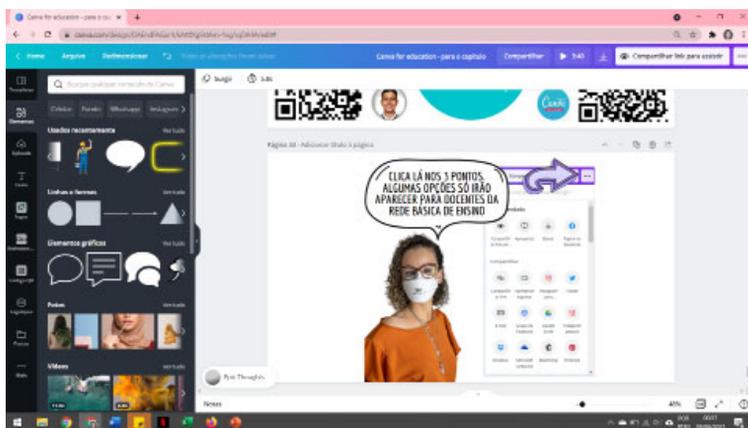
Ainda na perspectiva do compartilhamento e no rastro da compreensão de melhores possibilidades pedagógicas, o Canva também é capaz de oferecer a possibilidade de que toda a turma acesse simultaneamente a aula e colabore na construção das atividades de aula de forma extremamente interativa. Em sua dissertação de mestrado, Dutra (2020) utilizou o Canva como uma das ferramentas de ensino na educação básica e nos trouxe à seguinte conclusão: “Pensando em ações mediadoras, inovadoras e colaborativas, a ferramenta [em referência ao Canva] possibilita que novas experiências de aprendizagem sejam ofertadas e que seja feita de maneira colaborativa entre os estudantes (DUTRA, 2020, p. 77, grifos nossos).

Dessa forma, há um duplo aprendizado: tanto dos saberes específicos sobre os quais se esteja ensinando, quanto também o aprendizado mais instrumental da plataforma, que é acessível por qualquer dispositivo móvel (seja pela aba do navegador de internet, seja pelo aplicativo gratuito que precisa ser baixado, ou por computadores em geral).

Destacamos que no mesmo link, acima mencionado, há a possibilidade de acessar e conhecer de forma mais detalhada o passo a passo para compartilhamento do projeto. No mais, para além da partilha docente-discente e da construção coletiva, a versão *Canva for Education*, para docentes validados, oferece ainda uma integração entre plataformas. Por exemplo, se com o seu e-mail institucional você acessa múltiplas plataformas institucionalizadas, com ele também você poderá elaborar um projeto no Canva e de imediato, ao

finalizar, compartilhar diretamente com o Google Classroom (Figura 1).

**Figura 1 – Captura de tela do projeto elaborado no Canva explicando algumas das possibilidades de integração entre plataformas**



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

Cara pessoa leitora, você deve estar se perguntando por qual razão iniciamos a nossa escrita pelo processo final de construção no Canva, que se dá pelo compartilhamento do projeto, quando talvez devêssemos ter iniciado pelas outras possibilidades pedagógicas. Explicamos e entendemos da seguinte forma: de pouco adianta a riqueza de possibilidades se não pudermos compartilhar. Corroboramos com a reflexão de Moreira, Henriques e Barros (2020, p.355) quando estes nos dizem que:

Por isso, e sendo a educação digital em rede um processo que se caracteriza pela utilização de tecnologias

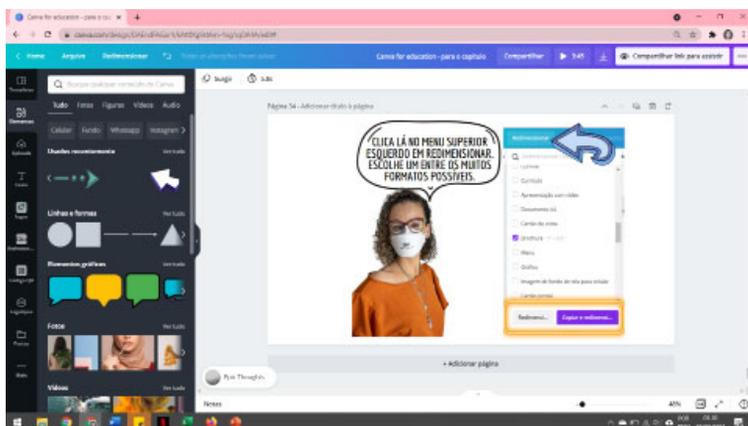
digitais da web social, é necessário promover práticas pedagógico-didáticas ativas e construtivistas, que sustentem um conhecimento coletivo e uma aprendizagem colaborativa.

É de fundamental importância que percebamos o potencial de criação e construção dos conhecimentos ao realizarmos isso juntos, por isso, mesmo o Canva sendo uma ferramenta, algo muito instrumental, entendemos que está nessa partilha, na aprendizagem colaborativa, o seu potencial pedagógico, como venho propondo nos cursos que venho experimentando, visto que não sou uma especialista na ferramenta. No rastro dessa recorrência, passo a compartilhar outras possibilidades de usos, desde os mais cotidianos aos mais elaborados, inclusive como possibilidades de avaliação diagnóstica, formativa ou somativa.

Trazendo para o atual cenário do Ensino Remoto Emergencial, faz-se necessário retomar um ponto importante que se deu na tomada de decisão de diversas instituições e sistemas de ensino que preconizaram a busca por estratégias que tentassem ao máximo diminuir a evasão discente. Nesse caso, tomo como exemplo as orientações formuladas pela UERN para tentar contemplar desde os públicos que acessavam as redes mundiais de computadores até os que precisavam de material impresso para continuidade dos estudos. Elaborar materiais de ensino que contemplassem públicos tão abrangentes tornou-se um grande desafio. A diretriz que obtivemos dessas orientações foi de que tentássemos fazer com que o processo de ensino-aprendizagem fosse inclusivo e que pudesse ser atrativo (MEDEIROS, 2020).

Nesse sentido, voltando ao tema Canva, de uns tempos para cá, a plataforma vem ampliando as possibilidades de “redimensionamento” dos projetos, ou seja, você pode escolher um *template*, que melhor atenda às suas demandas no quesito estético, mesmo que ele não esteja no melhor tamanho para o que você deseja, por exemplo: há um *template* muito interessante para seus objetivos, mas que só aparece no tamanho adequado para uma publicação no *Instagram*, só que você deseja usar aquele projeto como apresentação para suas aulas, então você pode “redimensionar” o tamanho do seu “slide” e ir ajustando os elementos de comunicação visual que o compõem, como no exemplo da Figura 2, e caso você não queira perder um projeto já elaborado, pode selecionar a opção de “copiar e redimensionar”. Assim, será mantido o original e será criada a cópia redimensionada, que muito pode nos auxiliar na elaboração de materiais impressos e digitais.

**Figura 2 – Captura de tela do projeto elaborado no Canva explicitando o redimensionamento**



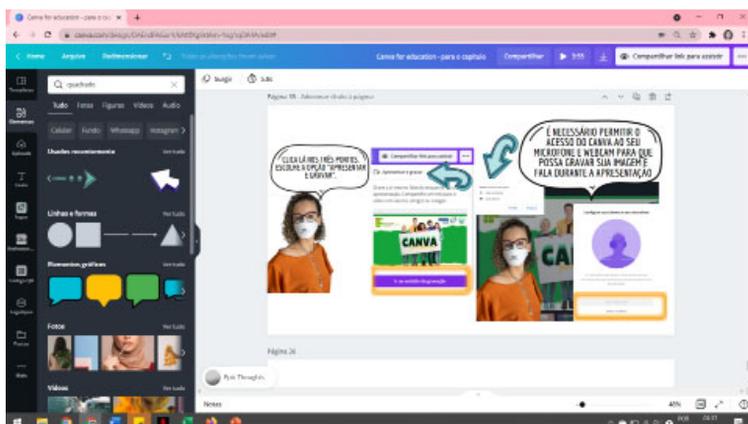
Fonte: Elaboração da Autora (2021).

Esse redimensionamento possibilita uma maior praticidade ao elaborar materiais de ensino, que precisariam de ajustes, no formato de apresentação para discentes que não teriam acesso por meio digital ao projeto construído. Desse modo, ele faz a adaptação por exemplo do formato Apresentação para o documento A4 ou brochura, editando de forma muito mais rápida os conteúdos e inserindo ou retirando elementos necessários para que discentes que não tem acesso a internet, ou que não possuem aparelho eletrônico com conectividade para acompanhar a apresentação de forma síncrona, possam receber o material impresso.

Outra possibilidade de “redimensionamento” é quando a apresentação utilizada em sala de aula pode se transformar em *videoaula*, ao inserimos animação, áudios e outros elementos como os gifs que trazem “movimento” ao projeto.

E caso você ainda queira narrar a apresentação do projeto, você pode seguir os passos da Figura 3.

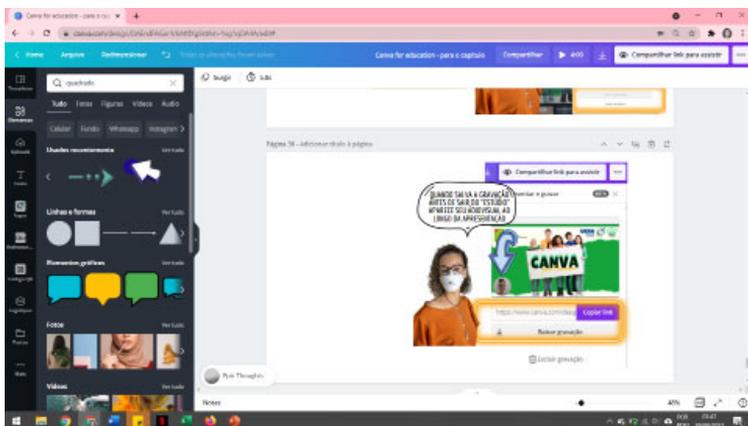
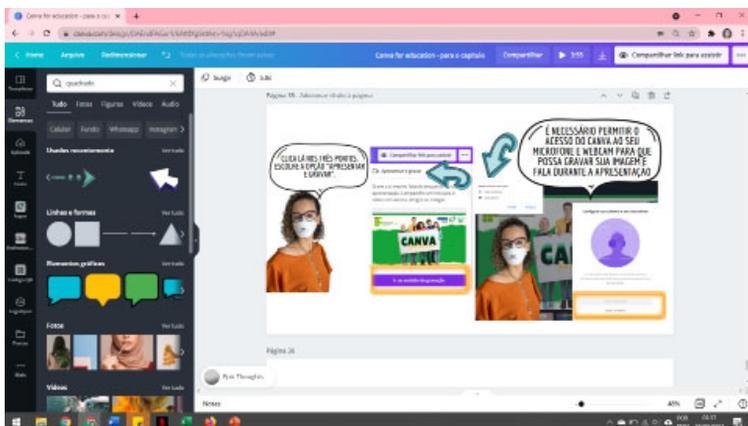
**Figura 3 – Captura de tela do projeto elaborado no Canva explicitando a gravação**



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

Uma vez finalizado o projeto, o docente poderá escolher se deseja baixar o material produzido em formato de vídeo, imagem, PDF ou entre tantos outros formatos, para que os discentes acessem o conteúdo (Figura 4).

**Figura 4 – Capturas de tela do projeto elaborado no Canva explicitando liberações de acessos para gravação e formas de compartilhamento da gravação**



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

O recurso mais usado, porém, não menos atrativo, são os tradicionais slides de apresentação. Como o Canva possui milhares de *templates* disponíveis, e com recursos de

*designs* editáveis de diferentes formas, é possível criar ou recriar uma infinidade de apresentações. Assim sendo, a principal dica ou recomendação a ser dada é que o docente explore! Quanto mais você mexe, mais conhece os recursos e possibilidades para deixar a sua apresentação mais atrativa, além de interativa!

Cabe aqui relembrar a principal função de uma apresentação que é a de resumir e apresentar, da forma mais sistematizada e ilustrativa, determinado conteúdo. Contudo, muitas vezes, pela falta de recursos iconográficos, imagéticos ou audiovisuais, as apresentações tendem a ser preenchidas apenas por textos que, por vezes, trazem uma fonte que, quer seja pelo contraste, pelo tamanho, quer seja pelo estilo, acabam por dificultar a leitura, mesmo para pessoas que não sejam deficientes visuais.

Nos tempos atuais, em que as apresentações ficam restritas ao tamanho das telas, esse cuidado deve ser ainda maior. Assim sendo, explorar os recursos imagéticos, audiovisuais e iconográficos disponíveis na própria plataforma (como alguns exemplos da Figura 5), nos bancos de mídias que são integrados ao Canva, torna-se fundamental. Não esquecendo que os recursos integrados ou têm direitos autorais cedidos ao Canva ou são bancos de dados que trazem recursos livres.

Ainda sobre a elaboração de apresentações, salientamos um recurso que tem sido recebido de forma muito positiva, também por proporcionar maior interatividade, que é o QR

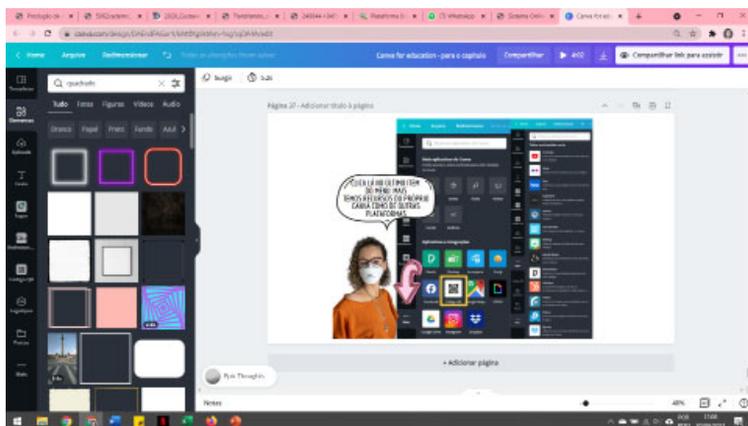
*Code*<sup>4</sup>. Essa ferramenta não é difícil de incorporar a outros softwares e aplicativos de elaboração de apresentação, entretanto, no geral, acessamos outro site, inserimos a mídia que queremos disponibilizar, geramos o *QR Code* e baixamos para inserir como imagem.

De fato, é um trabalho um pouco maior, e a depender do site gratuito que seja gerado o *QR Code*, por vezes, pode até ter “um prazo de validade”, expirando após alguns meses, mas, nesse sentido, também podemos encontrar nas ferramentas integradas ao Canva (Figura 5) o caminho para inserção do *QR Code*. Quando ele aparece na apresentação, possibilitamos que a pessoa espectadora, com a câmera do celular apontada, acesse de forma rápida e prática o material, site ou mídia que queremos recomendar.

• • • • •

4 Vem do inglês *Quick Response*, “resposta rápida” em português, é um código de barras, ou barramétrico, bidimensional, que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Esse código pode ser convertido em texto (interativo), um endereço URL, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato ou um SMS. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo\\_QR](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_QR). Acesso em: 23 ago. 2021.

**Figura 5 - Captura de tela do menu do Canva exemplificando plataformas integradas**



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

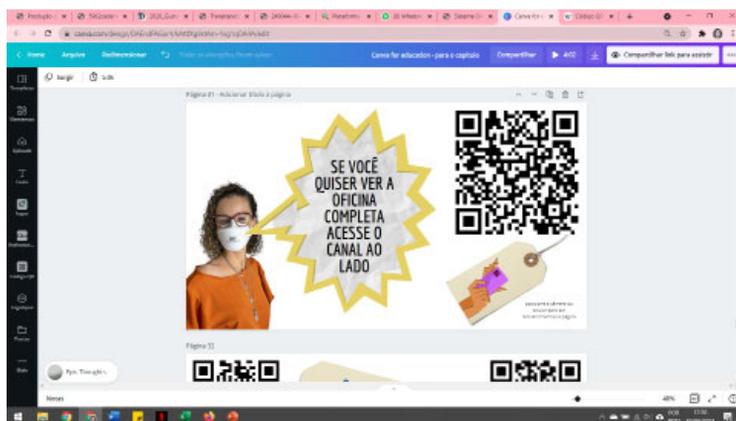
A seguir, trarei um breve exemplo para que possamos explorar ainda mais esse espaço de escrita, para que entendamos o quanto as mídias digitais podem e devem explorar escritas que suplantem esse espaço inicial de leitura. Fiz anteriormente duas recomendações fundamentais para ampliar cada vez mais as possibilidades de usos do Canva: acessar os recursos “*pro*”, na categoria docente; e outra mais importante ainda (mesmo sem o acesso ao “*pro*”), explorar e ir testando.

A partir dessas duas recomendações, podemos enriquecer a nossa experiência a partir das experiências de outras pessoas. Desse modo, quando fiz, no nosso encontro do EPEF, recomendações de algumas páginas da rede social *Instagram*, que nos trazem dicas para aprender cada vez mais recursos e implementar *designs* cada vez mais atrativos, e o fiz

usando *QR Codes*, também recomendei para quem quisesse assistir o nosso Encontro em outro momento que acessasse o nosso canal da rede social *Youtube* onde a nossa oficina está disponível (Figura 6).

Assim, caso você que esteja lendo agora queira posteriormente assistir, é só apontar a câmera de seu celular para o código abaixo e, com esse mesmo recurso, uma única página pode possibilitar um passeio por várias outras fontes de conhecimento, com linguagens diversificadas, ampliando cada vez mais os espaços e tempos de aprendizagem.

**Figura 6 – Exemplificação de uso do QR Code**



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

Por fim, e não menos importante, queremos ressaltar que, unindo todas as possibilidades acima mencionadas, um dos melhores e mais ricos usos que vem sendo feito da plataforma *Canva for Education* é para elaboração de materiais de ensino, no estilo de livro didático. No rastro desse

entendimento concordamos que o uso da plataforma “pode servir tanto para mediar o processo de ensino-aprendizagem do estudante quanto gerar um produto passível de utilização como material didático” (DUTRA, 2020, p.14). Nesse sentido, recomendamos o acesso ao material elaborado por Santos (2020), que trata justamente da elaboração de materiais didáticos, no caso para EaD, e onde, em um dos seus tópicos, aborda sobre o Canva.

Em síntese, nesse espaço-tempo de escrita, que nem de longe esgota as possibilidades criativas de quem usa a plataforma, trazemos uma perspectiva de uso desta plataforma de forma colaborativa, contextualizada com sua realidade e com as condições didático-pedagógicas disponíveis, para que possam ser construídos materiais atrativos e convidativos ao processo de ensino-aprendizagem.

## **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS USOS**

Considerando o objetivo proposto em nosso escrito, de partilhar um pouco de nossas experiências e usos do *Canva for Education* em contexto de ensino remoto emergencial, tecemos um texto que retratou as possibilidades didático-pedagógicas mais usadas nesse período, cabendo duas importantíssimas reflexões: a primeira é que, por mais que a plataforma ofereça inúmeros recursos, é extremamente necessário o olhar docente para perceber quais são as melhores possibilidades para seu contexto, e também para aprender cada vez mais recursos; a segunda reflexão, é a importante

ideia desenvolvida ao longo do texto acerca do fato de que está entre os grandes potenciais pedagógicos da plataforma, abrir a possibilidade ao trabalho coletivo.

No sentido das duas reflexões anteriores, uma síntese que fazemos é de que, mesmo em contexto tão adverso quanto este que temos enfrentado, podemos usufruir de um processo de ensino-aprendizagem compartilhado, criativo e que traga maior e melhor interatividade nas aulas nesse formato de Ensino Remoto Emergencial.

Por fim, queremos destacar a fragilidade, do ponto de vista da fundamentação teórica, do nosso escrito, que se dá pelo fato de não ser um relato de experiência de ensino com as TDICs na Educação Física, mas sim pela especificidade da ferramenta que nos propomos a compartilhar. Assim sendo, esperamos que o nosso texto possa contribuir para outras reflexões e experiências, que possam consubstanciar, do ponto de vista pedagógico, o uso do Canva na Educação Física em seus múltiplos espaços-tempos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

DUTRA, G. R. **Hoje a aula não é na quadra**: as tecnologias digitais na educação física escolar. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39419/1/2020\\_GustavoRochaDutra.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39419/1/2020_GustavoRochaDutra.pdf). Acesso em: 25 ago. 2021.

MEDEIROS, W. D. de A. (org.). **Retomada de atividades acadêmicas por acesso remoto**. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/danda/Desktop/5962caderno\\_1\\_ensino\\_remoto.pdf](file:///C:/Users/danda/Desktop/5962caderno_1_ensino_remoto.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, [S.L.], n. 34, p. 351-364, 3 jun. 2020. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>.

PAIVA, V. L. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**: revista de cultura, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354.

SANTOS, M. A. S. **Produção de materiais didáticos para a EaD**: principais ferramentas. Goiás: Instituto Federal de Goiás, 2020. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20materiais%20did%C3%A1ticos%20para%20a%20EaD\\_%20principais%20ferramentas%20\(20-12-2020\).pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20materiais%20did%C3%A1ticos%20para%20a%20EaD_%20principais%20ferramentas%20(20-12-2020).pdf). Acesso em: 25 ago. 2021.

**PARTE III – PESQUISAS  
EM ANDAMENTO  
OU CONCLUÍDAS**



# TRIBUNAL DA BOLA:

## UMA ATIVIDADE EDUCATIVA POTENTE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Alison Pereira Batista

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

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Parnamirim*

Everaldo Robson de Andrade

[everaldo.andrade@ifrn.edu.br](mailto:everaldo.andrade@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Natal Cidade Alta*

José Pereira de Melo

[jose.pereira.melo@uol.com.br](mailto:jose.pereira.melo@uol.com.br)

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

## INTRODUÇÃO

O escrito em tela configura-se como um relato de experiência, materializado nas aulas de Educação Física, e recorte de um estudo doutoral, defendido em 2021, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o título “Educação Física e Recursos Educacionais Digitais: Uma intervenção pedagógica no ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte”<sup>1</sup>.

A intervenção pedagógica foi materializada no IFRN-*campus* Parnamirim, no qual fui professor dos alunos pertencentes ao estudo. Participaram da pesquisa, ao todo, 124 estudantes do 2º ano do Ensino Médio Integrado (EMI), distribuídos em quatro turmas dos cursos técnicos integrados, sendo duas do curso de Informática e duas de Mecatrônica. A intervenção foi desenvolvida durante o 2º bimestre do ano letivo de 2019, em onze encontros/semanas, nas próprias aulas de EF. Cada encontro foi constituído por duas aulas consecutivas de 45min, totalizando 90 minutos semanais presenciais.

No estudo doutoral, o júri simulado esteve presente diretamente em três aulas descritas e analisadas (2 encontros referentes à preparação e 1 no que tange a execução e avaliação), de um total de onze. Para tanto, o objetivo da pesquisa em tela foi refletir sobre um júri simulado, proposto como atividade de ensino e avaliação, fomentada nas aulas de Educação Física no ensino médio integrado, a partir do conteúdo esporte.

Assim, optamos metodologicamente pela realização de um estudo qualitativo (CHIZOTTI, 1995), de caráter descritivo (GIL, 2008). Utilizamos como instrumentos de pesquisa:

• • • • •

1 A tese está disponível para *download* em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32490>. Acesso em: 16 jun. 2021.

registro fotográfico, instrumento autoavaliativo, os relatos dos estudantes e as nossas impressões. Dessa forma, detalharemos nas próximas subseções como se deu o processo ao longo dos três encontros.

## **ENCONTRO INTRODUTÓRIO**

O final do primeiro encontro da intervenção foi dedicado a um momento para apresentar os instrumentos avaliativos daquele bimestre: participação nas aulas, tribunal da bola e a produção de Recursos Educacionais Digitais (REDs). Falamos de forma detalhada sobre os dois primeiros, pois a produção dos REDs seria abordada no segundo encontro da intervenção, visto que demandava um tempo mais longo para explicação e compreensão da proposta.

O tribunal da bola foi um júri simulado que ocorreu em cada uma das quatro turmas. Cada turma foi dividida em quatro equipes de trabalho: acusação, defesa, juízes e ata. O tema proposto foi “Entrega ou Não Entrega? O que você acharia se seu time, equipe ou atleta perdesse propositalmente para se beneficiar em uma competição?”.

A nota desse instrumento avaliativo foi concebida pelo fruto do trabalho coletivo de todos os quatro grupos de trabalho. Para tanto, foram observados aspectos qualitativos como o envolvimento dos estudantes com a proposta, o nível dos debates, a argumentação e a contra-argumentação, a encenação, a utilização de recursos (vídeos, depoimentos, reportagens, fala de especialistas etc.), o figurino, o

cumprimento dos prazos, a produção e publicação do acervo audiovisual e a ata.

Fomentamos o tribunal da bola com o intuito de romper com a linearidade dos instrumentos avaliativos que são comumente utilizados na escola. Essa atividade poderia ser considerada pelos mais conservadores como uma atividade utópica e desnecessária nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, destaque-se o entendimento de Demo (2011), quando esclarece que:

A avaliação tem-se reduzido à frequência e a prova, dois tópicos excessivamente lineares. Para avaliar habilidade reconstrutivas e políticas da aprendizagem, é mister lançar mão de métodos qualitativos, que, sem dispensar expressões quantitativas, concentram-se na intensidade do fenômeno, tais como: capacidade de argumentar, fundamentar, definir e distinguir; habilidade de reconstruir texto com alguma originalidade própria; virtude interpretativa e criativa. (DEMO, 2011, p. 140).

O tribunal da bola foi uma oportunidade de exercitar as capacidades de argumentação, fundamentação e definição, como sugere Demo (2011). Além disso, foi considerado pelos estudantes como um instrumento de avaliação criativo e diferente do que eles haviam vivenciado até aquele momento.

## **ACOMPANHAMENTO E ORIENTAÇÕES PARA O TRIBUNAL DA BOLA E REDS**

O acompanhamento e as orientações para o tribunal da bola e REDs foi o sexto encontro da intervenção. Ele foi realizado em sala de aula e utilizamos apenas *notebook*

e os *smartphones* dos próprios estudantes como aparatos tecnológicos. Nesse encontro, objetivamos esclarecer possíveis dúvidas sobre o tribunal da bola e a realização de um acompanhamento de cada um dos grupos sobre o andamento das produções dos REDs.

Iniciamos a aula abrindo espaço para que os alunos pudessem tirar dúvidas e exercerem a sua curiosidade sobre o júri simulado. As questões foram diversas, como, por exemplo, prazos, perda de pontuação, figurino, estratégias de acusação e defesa, distribuição de tempo das falas, atuação das equipes de trabalho, o que seria ou não permitido, solicitação de adicionamento de tempo de fala, direito a réplicas e tréplicas etc. As perguntas foram tantas que precisei limitá-las, em razão do tempo, e me comprometer em respondê-las no grupo de cada turma no *WhatsApp*.

A respeito do uso das redes sociais na educação, é relevante o pensamento de Gabriel (2013), quando destaca que:

Na educação, um dos maiores impactos das redes sociais on-line é o crescente fenômeno de *social learning*, que é o processo de mudança social no qual as pessoas aprendem umas com as outras de maneira que podem beneficiar sistemas socioecológicos maiores. Dessa forma, a hiperconexão por meio das redes sociais e a internet não apenas modifica o processo de aquisição de conteúdos/informações por meio do professor, como também – e principalmente – catalisa processos de aprendizado fora de sala de aula. (GABRIEL, 2013, p. 19).

Nesse sentido, a rede social *WhatsApp* contribuiu significativamente para a mediação de hiperconexões de aprendizagens, quando dialogamos com os estudantes,

especificamente em uma das turmas, sobre a possibilidade de o tribunal da bola ser aberto para que pessoas externas à turma pudessem assistir. Tivemos um momento de debate árduo quando fomos questionados sobre a nossa participação na votação por um dos estudantes. Essa atividade avaliativa foi pautada em um processo democrático, transparente e dialógico. Depois de muito diálogo e escutas, o aluno que questionou o nosso voto reconheceu o nosso direito também.

Para nós, esse diálogo realizado via *WhatsApp* representa uma atitude dialógica marcante para a qual o professor, na contemporaneidade, deveria estar preferencialmente aberto. Por isso, tem razão Martín-Barbero (1997) quando defende que:

De mero transmissor de saberes o professor deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações. (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 93).

Na nossa época de estudante de Ensino Médio, era raro encontrar docentes que estivessem verdadeiramente abertos a mudanças de convicções, opiniões e combinados. Todavia, vislumbramos atualmente essa atitude como uma característica mais presente nas práticas docentes e no chão da escola. O resultado daquela votação via *WhatsApp* foi bem apertado em uma das turmas, sendo vencido por um voto de diferença, computando dezesseis votos favoráveis à realização do “tribunal da bola” fechado, tendo como

participes somente os estudantes da turma, e quinze votos a favor da abertura do júri simulado para que outras pessoas externas à turma pudessem assistir.

Nessa turma, foi bem interessante o processo de votação, pois alguns estudantes postaram *prints* no grupo do *WhatsApp* de suas conversas com outros colegas que não haviam votado ainda ou porque simplesmente estavam se eximindo do processo democrático. Com essas conversas privadas, tentavam convencer os colegas a votarem tanto a favor como contra. Iniciativas espontâneas tomadas por alguns estudantes mostraram que é possível provocarmos mobilizações, quando tratamos de temas de interesse comum e utilizamos metodologias mais ativas.

Nesse sentido, compreendemos que esse momento corroborou com a autonomia e o olhar curioso dos estudantes. É como Freire (1996, p. 33) ressalta: a curiosidade emerge “[...] como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”.

O processo de orientação e acompanhamento de trabalhos de pesquisa, como o tribunal da bola, é uma ferramenta imprescindível e necessária à aprendizagem dos mais diversos conteúdos, em todas as etapas da educação escolarizada. Temos defendido a realização de tarefas escolares que valorizem o protagonismo dos jovens, que “[...] têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em

rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2017, p. 61).

No EMI, temos evitado utilizar a estratégia de passar trabalhos para casa, seja de forma individual ou coletiva, nos quais, após um determinado prazo estipulado, os estudantes devam entregá-lo de forma impressa ou por *e-mail*, sem qualquer tipo de debate ou reflexão sobre os achados e/ou seu processo de pesquisa.

Reconhecemos que determinadas situações do fazer pedagógico docente, como a limitação de tempo pelo calendário, a quantidade exacerbada de aulas, as tarefas docentes e discentes, por exemplo, tornam, muitas vezes, a alternativa viável e necessária como instrumento de avaliação. No entanto, mesmo quando for necessária a sua utilização como estratégia de avaliação, é importante que os docentes busquem alternativas para minimizar os trabalhos copiados e/ou plagiados, comumente conhecidos como “trabalhos *control c e control v*”.

## TRIBUNAL DA BOLA

O nono encontro da intervenção foi realizado na sala de reuniões da escola, sendo a atividade avaliativa chamada tribunal da bola, com quatro equipes de trabalho em ação: acusação (argumentos contrários), defesa (argumentos a favor), juízes (decisão da sentença) e ata (registro fotográfico, fílmico e publicação da ata).

Essa atividade teve como principal objetivo proporcionar aos estudantes experiências em torno de um júri

simulado, em que elementos como argumentação e diálogo pudessem ser vislumbrados em torno do esporte. Foram utilizados como aparatos *notebook*, projetor multimídia, caixa de som, quadro branco e as becas da escola que são utilizadas nos eventos de formatura.

A dinâmica da sessão funcionou da seguinte forma: abertura dos trabalhos e esclarecimento sobre a sessão (5 min); acusação (10 min); defesa (10 min); réplica da acusação (5 min); réplica da defesa (5 min); perguntas e esclarecimentos dos juízes para a acusação (10 min); perguntas e esclarecimentos dos juízes para a defesa (10 min); discussão interna dos juízes para tomada de decisão (10 min); emissão da sentença pelos juízes (3 min); e fechamento da sessão (20 min), que foi um momento destinado à reflexão sobre a importância do diálogo e da pesquisa como ferramentas importantes à construção do conhecimento e de nossas opiniões.

A proposta atendeu satisfatoriamente as expectativas e os objetivos propostos, pois apesar de existirem quatro grupos de trabalho com funções distintas, durante e após o júri simulado foi possível suscitar compromisso e responsabilidade em todos. O baixo desempenho de um grupo implicaria na diminuição da nota de toda a turma e não apenas do grupo de trabalho que deixou sua *performance* a desejar. Despertar essa experimentação de coletividade e sinergia foi algo marcante nessa atividade avaliativa.

Atividades pedagógicas como o tribunal da bola podem valorizar a construção do conhecimento em que os alunos são levados a pesquisar, estudar e se preparar com afinco para uma experiência que poderá marcar positivamente as

suas experiências de aprendizagens escolares. De acordo com Leite (2011),

A prática pedagógica deve fazer uso de atividades pedagógicas nas quais os alunos construam conhecimento, lendo e escrevendo textos variados, debatendo, analisando, criticando, assistindo, contando, conversando, jogando, questionando, dramatizando, cantando, copiando, sistematizando etc. por meio da fala da escrita e da imagem. (LEITE, 2011, p. 73).

Atrelada à preparação pedagógica, houve também a preparação cênica, em que reservamos uma sala de reuniões da escola para a realização desse tribunal. Além disso, os alunos se produziram como se estivessem participando de uma sessão solene na condição de advogados, juízes (conseguimos emprestado com a escola as becas de formatura) e repórteres.

Em duas turmas venceu a defesa e em duas a acusação. O resultado foi o menos importante, pois o que foi mais valorizado foi a experiência vivida. Após o encerramento da sessão, os alunos externaram suas impressões sobre a atividade. A maioria parabenizou e relatou a satisfação, o prazer e a alegria de participarem de aulas/atividades criativas como aquela, que fugiam da rotina cotidiana e os tencionavam, provocando “frio na barriga”, medo, vergonha e, em alguns momentos, até estresse durante a preparação e os debates realizados durante o júri.

É possível evidenciar esse entendimento a partir de algumas respostas extraídas da tabulação da atividade

autoavaliativa em que o(a) aluno(a) 23<sup>2</sup> afirmou: “Em relação às vivências não têm o que falar, simplesmente ótimas. O tribunal da bola em específico passou as minhas expectativas, principalmente quando estamos falando de trabalho que é muito monótono”. Já o(a) aluno(a) 24 declarou: “O tribunal da bola foi uma das melhores experiências que eu tive, assim como os REDs também, que juntos proporcionaram conhecimentos sobre outras áreas”.

O tribunal da bola foi utilizado como ferramenta, estratégia e recurso didático para tematizar discussões sobre conhecimentos da área de Educação Física no Ensino Médio, como ética, esporte profissional *versus* amador, esporte como produto de consumo, estatuto do torcedor, legislação esportiva e a história do esporte, pois os estudantes precisaram localizar, na imprensa profissional, fatos históricos sobre derrotas assumidas ou especuladas como propositais e suas repercussões na sociedade.

Quando o estudante 24 destacou que o júri simulado propiciou a aprendizagem e experimentação de conhecimentos sobre outras áreas, essa observação foi balizada a partir do desafio que alguns estudantes se colocaram com o intento de transgredir o trivial e fortalecer os seus argumentos por meio de um protagonismo juvenil, que lhes é peculiar nessa faixa etária.

• • • • •

2 Neste estudo, optamos por identificar os estudantes por meio de números arábicos. Esses números foram atribuídos de acordo com a ordem de leitura e seleção das falas em cada um dos instrumentos de pesquisa. Além disso, foram mantidas as mesmas numerações pertencentes ao estudo doutoral.

Nesse sentido, aconteceram fundamentações de teses de acusação e defesa, pautadas também em criatividade e documentos como a Constituição Brasileira ou pensamentos de filósofos gregos como Sócrates, Platão e Aristóteles, por exemplo. Os grupos que atuaram na equipe da ata também precisaram pesquisar e estudar sobre o que seria uma ata e quais as suas possibilidades de construção para produzirem a síntese do tribunal da bola” em formato de ata.

Dessa forma, oportunizamos aos estudantes, mesmo que de forma não intencional e propositiva, a mobilização para a busca de conhecimentos oriundos de outras áreas como Filosofia, Sociologia, História, Legislação e Língua Portuguesa. Com base nos relatos dos estudantes e nas nossas observações, foi possível chegar ao entendimento de que houve a promoção de uma experiência avaliativa exitosa, em que o diálogo e a argumentação foram trabalhados de forma lúdica, envolvente e prazerosa, reforçando a tese de que é possível mediar um processo de ensino e aprendizagem não diretivo e libertador.

Além disso, o tribunal da bola teve uma repercussão institucional bastante positiva, pois muitos colegas de trabalho de outras áreas do conhecimento demonstraram interesse em estabelecermos parcerias futuras com o júri simulado.

Nesse momento, cabe externar um desabafo e uma frustração, pois todas as vezes que realizamos junto com os estudantes o tribunal da bola (2014, 2018 e 2019), houve repercussões positivas e manifestações de interesse pela realização de parcerias, mas, ao procurar esses colegas de trabalho, nunca foi possível consolidar essas experimentações pedagógicas

interdisciplinares, em virtude da falta de interesse, por exemplo, em provocar ajustes em seus planejamentos.

A inclusão no planejamento da execução do tribunal da bola em parceria com outros componentes curriculares como Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa, Arte, História, dentre outros, poderia corroborar significativamente com o aprimoramento e o impacto educativo dessa atividade. Por isso, assumimos o compromisso de continuar tentando articular essa inclusão em experiências futuras, mas, enquanto isso não ocorre, ressaltamos que não nos furtaremos em continuar oferecendo o tribunal da bola, mesmo diante de nossas limitações.

Foram muitos os aprendizados mediados com essa atividade avaliativa. O pesquisar, debater e argumentar deveriam estar inseridos no cotidiano escolar com maior frequência, uma vez que esses aspectos podem ampliar e alargar as visões de mundo e de sociedade dos educandos. Dessa forma, o tribunal da bola se encaixa no entendimento de Carvalho e Perez (2005) quando defendem que:

O professor precisa saber que aprender é também apoderar-se de um novo gênero discursivo, o gênero científico escolar; para isso ele precisa saber fazer com que os seus alunos aprendam a argumentar, isto é, que eles sejam capazes de reconhecer as informações contraditórias, as evidências que dão ou não suporte às informações, além da capacidade de integração dos méritos de uma informação. (CARVALHO; PEREZ, 2005, p. 114-115).

Balizados no apontamento de Carvalho e Perez (2005), assim como em outros argumentos e contributos, tomamos a

decisão de realizar o júri simulado pelo menos uma vez em cada ano letivo com os estudantes do EMI. Diferentemente desse ano de 2019, que teve uma temática proposta por nós, dispomo-nos a envolver os estudantes nos próximos anos, desde o processo de concepção e escolha da temática até os formatos de realização da sessão, com o intuito de aprimorar e deixar essa atividade cada vez mais instigante, desafiadora e prazerosa.

Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Nista-Piccolo e Moreira (2012):

Ainda hoje encontramos muitos professores que não se preocupam com a aprendizagem dos seus alunos. Apenas cumprem parte de suas missões, ensinando, sem saber se seus alunos entenderam ou não o que foi informado. É preciso saber qual a rota de acesso ao conhecimento dos alunos, ou seja, os caminhos facilitadores de sua compreensão. Isso, de certo modo, exige muita criatividade do professor, fazendo dele um verdadeiro pesquisador dos seus próprios alunos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p.78)

É importante o apontamento realizado pelos autores supracitados, pois, ao exercer o papel de professores pesquisadores acadêmicos, temos nos preocupado em receber devolutivas diária, bimestral, semestral e anualmente dos estudantes de forma oral e/ou escrita, sobre suas aprendizagens e repercussões acerca dos impactos causados pelos conhecimentos trabalhados pelo componente curricular Educação Física. Esses dados que vêm sendo coletados ao longo dos anos têm sido utilizados em pesquisas como esta, principalmente, com o objetivo de aprimorar e qualificar a nossa atuação docente e os processos de ensino e

aprendizagem que temos trazido à luz, por meio de tentativas de romper com o modelo de transmissão do conhecimento linear no formato professor-aluno.

Por fim, reforçamos que na semana seguinte seria a apresentação dos REDs e que estávamos na expectativa positiva por esse momento. Pensamos desde o início que o tribunal da bola pudesse ser realizado próximo ao seu término da intervenção, pois os estudantes estariam mais sensibilizados com o processo e animados com tudo que haviam vivenciado até o momento, necessitando de toda preparação e engajamento dentro e fora de sala de aula para que ocorresse de forma satisfatória e marcasse positivamente os estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao refletir sobre o tribunal da bola, não poderíamos deixar de externar a nossa satisfação e alegria de materializá-lo em parceria com os estudantes do EMI. Esse júri simulado tem sido uma aula díspar, um instrumento avaliativo não convencional e um momento escolar frutífero com muitas aprendizagens nas aulas de Educação Física. Além de toda pesquisa e preparação para esse momento, foram ofertados aos estudantes temperos pedagógicos potentes para a aprendizagem do conteúdo esporte, como protagonismo, criatividade, prazer e até mesmo a curiosidade que provavelmente esteve presente em muitos estudantes e até em nós, antes do início de cada sessão.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.
- CARVALHO, A.; PEREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. *In*: CASTRO, A. R., CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: THOMPSON, 2005.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GABRIEL, M. **Educ@r**. A (r)evolução digital na educação. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE, L. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. *In*: FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- NISTA-PICCOLO, V; MOREIRA, W. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

# CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

## EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN

Jane-mery Nunes da Costa Lima

*[jane.lima@ifrn.edu.br](mailto:jane.lima@ifrn.edu.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Apodi*

### INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte revisado e atualizado da minha pesquisa de mestrado intitulada “Currículo dos Cursos Técnicos Integrados do IFRN: a relação com as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física” (LIMA, 2019), que teve como objetivo compreender como o programa curricular dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) se traduz nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. A partir da pesquisa de campo, o estudo realizou uma análise documental dos principais documentos norteadores do currículo do IFRN. São eles: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), especificamente da

Educação Física dos cursos do Ensino Médio Integrado. Por meio da coleta de dados, investigou-se como essas orientações curriculares institucionais são concretizadas nas práticas pedagógicas dos docentes da disciplina de Educação Física do IFRN.

Partindo do pressuposto defendido por Roldão (2013), que afirma que o currículo é a base de sustentação da instituição escolar, entendemos, a partir de Sacristán (2013), que o currículo precisa ser entendido para além das questões relacionadas aos conteúdos teóricos, pois ele é um componente formador da realidade do sistema educacional e apresenta ferramentas regulamentadoras para as práticas pedagógicas. Para a concretização das práticas pedagógicas no âmbito educacional, faz-se necessário que a existência de um currículo seja algo pré-estabelecido.

A partir disso, o presente capítulo está organizado da seguinte maneira, em uma descrição sucinta: além da introdução, que representa a seção 1, na sessão 2, apresentamos uma breve caracterização das mudanças ocorridas com relação ao termo currículo, principalmente na realidade brasileira. Tais alterações trazem novas orientações curriculares para as instituições de ensino e, nesse contexto, o IFRN apresenta seu Projeto Político Pedagógico. Juntamente com as PTDEM e o trabalho conjunto dos professores, tais documentos dão suporte para a construção do componente curricular Educação Física do IFRN, que apresenta orientações norteadoras para a prática pedagógica dos docentes da instituição. Na seção 3, trazemos uma breve descrição metodológica que foi utilizada no trabalho, considerando

a abordagem qualitativa do estudo de caso; a caracterização da amostra; as técnicas de recolha de dados e a análise dos dados utilizados na investigação. Já na sessão 4, apresentamos a análise e alguns dos resultados do estudo de caso desenvolvido, relacionados com a dimensão das práticas pedagógicas e sua relação com o currículo institucional. E, por fim, na sessão 5, apresentamos as conclusões encontradas no estudo empírico, procurando mostrar a relevância e as contribuições que o estudo trouxe para a educação em geral e, principalmente, para a Educação Física.

## **CURRÍCULO**

Ao longo dos anos, a educação brasileira, na tentativa de melhorar o ensino público, desenvolveu várias reformas de estruturação e de formulação curriculares para ampliar esse tipo de ensino no país (SALGADO *et al.*, 2016). Essas mudanças ocasionaram um aumento dos estudos na área do currículo e chamaram a atenção para a necessidade de superar o entendimento de que o currículo se tratava apenas de uma listagem de conteúdos que devem ser trabalhados na escola (MENDES, 2005).

Continuando nessa linha de pensamento, Moreira e Silva (2009) afirmam que o currículo deve ser colocado e visto de forma ampla nas suas determinações sociais, históricas e na sua produção contextual. Está diretamente relacionado a questões de poder e tem a capacidade de definir identidades individuais e sociais. Sendo assim, podemos dizer que ele não é neutro na transmissão do conhecimento social.

Para Silva (2010), não existe uma única definição para o currículo; as suas definições são determinadas de acordo com o pensamento e os saberes dos diferentes autores e das teorias que os fundamentam. Nesse sentido, uma definição de currículo não nos revela precisamente o que é currículo, mas nos aponta o que uma determinada teoria pensa sobre o que é o currículo.

Em se tratando do currículo, o IFRN, desde o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 1994, tem suas orientações curriculares fundamentadas nas teorias críticas. Em 2012, a partir de um trabalho participativo e democrático, a instituição apresentou uma nova reformulação do seu PPP. Nesse documento, é assumido o modelo do currículo integrado, prestigiando, assim, uma formação cidadã, que contempla tanto os conhecimentos correspondentes ao ensino médio regular quanto os conhecimentos relacionados à formação da educação profissional. Nessa perspectiva, o ser humano deve ser compreendido na sua totalidade, objetivando-se, assim, a formação do profissional-cidadão, crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente, comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social (IFRN, 2012a).

Com relação aos procedimentos educativos, o IFRN defende práticas mediadoras e emancipatórias, que, em consonância com o rigor científico, contemplem uma formação humana integral, observando as dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas.

O PPP do IFRN é um documento amplo que trata e direciona todas as ações desenvolvidas na instituição, desde

as práticas pedagógicas até a administração dos recursos financeiros. Sendo assim, é de fundamental importância que todos os atores educacionais tomem conhecimento e levem em consideração as propostas apresentadas, pois as suas ações são imprescindíveis para a concretização dos propósitos e finalidades da instituição.

A partir das mudanças curriculares vivenciadas no IFRN com a nova reformulação do PPP, em 2012, os professores de Educação Física da instituição iniciaram coletivamente o processo de sistematização de uma proposta curricular unificadora para a disciplina, a ser desenvolvida nos cursos técnicos de ensino médio integrado, culminando, assim, na proposta de trabalho para as disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) da Educação Física (IFRN, 2012b).

Na elaboração da PTDEM, foram levados em consideração os propósitos defendidos pelo IFRN, dos quais se destaca o princípio de contribuir para a formação humana integral do aluno em consonância com a sua função social. Foram observadas, também, as recomendações legais que regulamentam a Educação Brasileira e as peculiaridades geográficas, sociais e culturais de cada *campus*.

Com relação à disciplina de Educação Física, a PTDEM buscou construir uma nova visão dessa disciplina no contexto institucional, haja vista que os movimentos esportivos e competitivos presentes na história da Educação Física influenciaram a disciplina, inclusive, dentro da instituição. Dentro dessa perspectiva, os parâmetros curriculares do componente curricular levaram em consideração a concepção de corpo e da cultura do movimento.

Nessa perspectiva, a proposta de trabalho da Educação Física, visando alcançar os objetivos propostos e entendendo que, para isso, é necessário um fazer docente de caráter crítico-reflexivo, lança como sugestões algumas abordagens metodológicas que possam servir de suporte para as ações didático-pedagógicas. São elas: abordagem crítico-eman- cipatória; abordagem crítico-superadora e aulas abertas à experiência.

A abordagem crítico-eman- cipatória tem como principal referência Elenor Kunz. Para Kunz (2006), a Educação Física deve se interessar pelo mundo fenomenológico dos movi- mentos. Já a abordagem aulas abertas tem como idealizadores Hildebrandt e Laging (1986). De acordo com os autores, para o ensino baseado nas aulas abertas, o aluno deve ocupar a posição central. Já com relação à abordagem crítico-superadora, o trabalho mais marcante desta foi publicado em 1992, no livro intitulado *Metodologia do ensino de Educação Física* (SOARES *et al.*, 1992). Ela utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Para Franco (2016), o conceito de prática pedagógica varia dependendo da compreensão de pedagogia e do sentido que se atribui à prática. Para esclarecer melhor essa afirmação, a autora discute dois polos da racionalidade pedagógica.

O primeiro é sobre a racionalidade pedagógica técni- ca-científica se basear na racionalidade empirista, no positi- vismo e em vertentes como o tecnicismo e o behaviorismo.

Essa racionalidade parte de uma visão mecanicista de mundo e defende que o pesquisador deve ser neutro e que o seu foco é explicar os fenômenos. O segundo polo, por sua vez, é sobre a racionalidade pedagógica-emancipatória, em que o princípio básico dessa concepção é a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento. O objetivo da ação pedagógica é formar o indivíduo na *práxis* e para a *práxis*, por meio da qual cada sujeito é levado a tomar consciência do seu papel na transformação da realidade sócio-histórica.

Para Zeichner (1993), ao ensinar, os professores devem adotar uma prática reflexiva. O professor prático-reflexivo deve iniciar o processo realizando uma reflexão da sua própria experiência. Nesse caso, é importante o professor reconhecer que a produção do conhecimento necessário para um ensino de qualidade não é exclusiva das instituições de ensino, mas que os docentes também têm teorias capazes de colaborar para o conhecimento do ensino.

## **RECORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O estudo, de caráter empírico, foi realizado em duas fases inter-relacionadas. Na primeira fase, realizou-se uma análise dos documentos norteadores do currículo do IFRN: o PPP e a PTDEM da Educação Física dos cursos de Ensino Médio Integrado. Na segunda fase, recolheu-se dados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas.

Os objetivos do estudo levaram a pesquisadora a privilegiar as linhas orientadoras de uma abordagem qualitativa

fundamentada em Bogdan e Biklen (1994). Tal abordagem apresenta características descritivas que permitem fazer a coleta de dados através da conversação, possibilitando, assim, à investigadora, fazer uma descrição e uma análise rica dos dados. A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Nas palavras de Charoux (2006), essa técnica permite ao pesquisador fazer adaptações durante a coleta de dados e, geralmente, é realizada face a face ou por telefone.

Em termos de caracterização do estudo, a estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso. Para Yin (2001), o estudo de caso é uma importante estratégia metodológica de investigação empírica, que permite ao investigador um aprofundamento com relação ao fenômeno contemporâneo estudado, revelando acontecimentos da vida real.

A população do estudo foi constituída pelos professores de Educação Física do IFRN. Quando a pesquisa foi realizada, em fevereiro de 2019, o IFRN apresentava um quadro efetivo de 46 professores de Educação Física. Atualmente, em julho de 2021, de acordo o SUAP<sup>1</sup>, esse quadro se encontra com 47 professores ativos na instituição. Todos os professores foram admitidos por meio de concurso público, sendo obrigatória a sua graduação em Licenciatura em Educação Física. Como não foi possível analisar toda a população, baseados em Charoux (2006), recorreremos ao processo de amostragem.

Para determinar a amostra do estudo, foram observadas as mesorregiões de localização dos *campi* de lotação dos

• • • • • • • • • •

1 Sistema Unificado de Administração Pública – sistema em que constam todos os dados funcionais dos servidores do IFRN.

professores. No período da pesquisa, dos 21 *campi* existentes no IFRN, considerou-se os 20 que ofertavam o Ensino Médio Técnico Integrado. Estes se encontram distribuídos nas quatro mesorregiões do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Como a intenção da pesquisadora foi abranger geograficamente as quatro mesorregiões, dos oito professores de Educação Física do IFRN selecionados para compor a amostra do estudo, dois professores se encontravam localizados na mesorregião do Oeste Potiguar; dois na mesorregião Central Potiguar; dois na mesorregião do Agreste; e mais dois professores na mesorregião Leste Potiguar.

No âmbito da pesquisa, foram elaborados uma matriz e um guião de entrevista semiestruturada, procurando-se respeitar as dimensões da categorização e os objetivos do estudo. A realização das entrevistas levou em consideração a disponibilidade de tempo de cada um dos entrevistados, tendo sido feitas em horários, datas e locais propostos. Com a devida autorização, todas as entrevistas foram gravadas. Considerando a distância de alguns *campi*, duas das oito entrevistas foram realizadas por Skype em chamadas de áudio e vídeo, mas a maioria foi realizada presencialmente.

Tomando como referência Gibbs (2009), as transcrições de cada entrevista foram realizadas na íntegra, sem cortes, buscando aproveitar ao máximo os dados coletados. Para a análise de tais dados, foi utilizada a análise de dados qualitativa, baseada em algumas técnicas da análise de conteúdo considerada por Esteves (2006), seguindo, também, algumas características apontadas por Bardin (1977), Vala

(1986), Gibbs (2009), dentre outros autores pertinentes para o êxito e desenvolvimento da referida pesquisa.

Fundamentada em Esteves (2006), a pesquisadora atribuiu a cada unidade de contexto, ou seja, a cada entrevista, um código, que foi determinado de acordo com o professor respondente e a mesorregião onde a entrevista foi realizada. Por exemplo, de acordo com a ordem das entrevistas, os professores foram enumerados, sendo assim, o primeiro professor a ser entrevistado foi denominado de P01 e sendo a Mesorregião Central Potiguar, a designação atribuída foi MCP; assim, neste caso, esta unidade de contexto recebeu o seguinte código: EP1MCP (EP1: Entrevista ao professor 1; MCP: Mesorregião Central Potiguar). Se a unidade de registro foi transcrita na página 03, essa unidade de registro passa a ser identificada pelo seguinte código: EP1MCP\_03.

## **APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

A seguir, serão apresentadas e interpretadas as seguintes categorias: Trabalho X PTDEM; Possibilidades/dificuldades com a PTDEM; e Conteúdo da PTDEM. Todas essas categorias fazem parte da dimensão “Práticas Pedagógicas e sua relação com o currículo”, contemplada no guião de categorização construído pela autora (LIMA, 2019).

## REFERÊNCIA DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

A intenção desta categoria foi conhecer as abordagens pedagógicas que os professores têm como referência para as suas ações educativas, uma vez que entendemos que esses são conhecimentos pertinentes para se atingir os objetivos da pesquisa. Com tal propósito, foi lançada a seguinte questão: “Você tem como referência alguma abordagem pedagógica como orientação para as suas práticas pedagógicas?”.

Diante das respostas dos professores, chegamos a várias abordagens pedagógicas, como também a tendências e metodologias que são utilizadas como referência no fazer pedagógico deles: a crítico-emancipatória; a crítico-superadora; a construtivista; a plural; as aulas abertas; a saúde renovada; a metodologia ativa e a tendência tecnicista. Foram citados, também, os temas transversais indicados pelos PCN.

A partir dos relatos, foi possível aferir que a maioria dos professores destacou que segue mais de uma abordagem como referência para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Isso é determinado de acordo com as suas necessidades e afinidades, entendendo que cada uma possui conhecimentos específicos que a caracterizam como tal. Podemos compreender essa prática dos professores a partir das colocações de Darido (2012), quando fala que, dificilmente, o professor segue uma única abordagem pedagógica.

As abordagens mais referenciadas pelos professores foram as críticas, principalmente a crítico-emancipatória e, depois, a crítico-superadora, como podemos observar a

seguir, nas palavras dos professores: “[...] não diria que a minha prática pedagógica se oriente por uma, mas a gente encontra características predominantes, principalmente das abordagens crítico-superadora, da crítico-emancipatória. [EP6MCP\_p.05]”; “Eu cito aquelas que estão lá no nosso programa, que é a crítico-emancipadora [...]. [EP5MOP\_p.04]”.

## TRABALHO X PTDEM

Nesta categoria, buscou-se investigar se os professores seguem as sugestões do PTDEM no seu fazer pedagógico, partindo da questão “Você trabalha em consonância com a Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) da disciplina Educação Física?”.

A partir das respostas dos docentes, foi possível verificar que a proposta, na prática, está sendo observada por todos os professores participantes, mesmo não sendo trabalhada na sua totalidade, mas passando, às vezes, por adaptações e ajustes na realidade prática, de acordo com a necessidade e concepção de cada profissional. No entanto, a maioria dos professores tenta atender às referidas orientações, pois compreende que o documento é um guia para as suas práticas, como podemos observar, respectivamente, nas falas transcritas a seguir: “Não vou dizer que 100%, porque eu tenho concepções diversas da proposta, mas é um norteador, é um norteador da minha prática. [EP3MLP\_p.04]”. O professor seguinte afirma que sim: “Sim. Eu tento seguir, ou seja, no Ensino Médio, cultura corporal do movimento, aquela cultura corporal; depois, vem os jogos, a ginástica, o

conhecimento sobre o corpo, que é Educação Física e saúde. [EP4MCP\_p.08]”.

## **POSSIBILIDADES E DIFICULDADES COM A PTDEM**

Partindo da questão “Quais as possibilidades e dificuldades no desenvolvimento das ações apresentadas na PTDEM da Educação Física do IFRN?”, buscou-se compreender se os professores conseguem trabalhar as sugestões da proposta com destreza ou se sentem alguma dificuldade. Pretende-se, assim, perceber como colocam em prática as orientações da proposta e, quando há dificuldade, como reagem nessas circunstâncias.

Nas falas dos professores, pode-se perceber que todos apresentaram alguns pontos facilitadores para a execução da proposta, como o fato de a instituição disponibilizar uma estrutura satisfatória, tanto de espaços físicos quanto de materiais; por apresentar um quantitativo de pessoal adequado para o desenvolvimento das atividades; e por ter um bom suporte de documentos que contemplam todos os aspectos necessários para uma boa funcionalidade da instituição.

Outro aspecto considerado como facilitador da execução da proposta é o fato de os alunos passarem por um processo seletivo antes de ingressarem na instituição. Isso facilita a aplicação da proposta, por se tratarem de alunos que apresentam um maior comprometimento com o processo

de aprendizagem, como é colocado na fala do professor P02, a seguir:

A instituição nos proporciona uma estrutura muito grande, tanto física quanto material, pessoal, de suporte documental, então, assim, a gente tem essa estrutura que facilita. [...] é um público que já é mais selecionado [...]. Então, isso facilita o diálogo, facilita as discussões, facilita a participação; de uma maneira geral, eu não tenho muitas dificuldades. [EP2MLP\_p.05].

Mesmo os professores falando das várias possibilidades de execução das ações sugeridas pela proposta, eles relatam, também, que encontram dificuldades em trabalharem a proposta. As dificuldades perpassam por várias dimensões, como, por exemplo, a dificuldade em trabalhar certos conteúdos sugeridos. Isso acontece porque, às vezes, o profissional não tem afinidade com alguns conteúdos propostos, como é o caso deste professor: “Só um ou outro conteúdo da disciplina que eu não tenho tanta familiaridade. Às vezes, eu sinto um pouco mais de dificuldade [...] o conteúdo dança é um conteúdo que eu tenho dificuldade de passar.” [EP2MLP\_p.05].

Nas colocações dos professores, dentre os conteúdos que os profissionais encontram mais dificuldades de trabalhar em sala de aula, os mais citados foram a ginástica e a dança. A respeito do fato de os docentes terem mais afinidade em trabalhar uns conteúdos e outros, não, em parte, podemos dizer que está relacionado às suas experiências. Ou seja, o contato com alguns conteúdos em determinado momento de suas vidas oportunizou, aos professores, adquirir conhecimentos sobre aquele determinado conteúdo. A respeito

disso, Bondía (2002) aduz que os conhecimentos adquiridos através das experiências influenciam na construção das práticas pedagógicas dos professores. Podemos observar tal asseveração na fala do professor P07 quando este revela que, quando os conteúdos estão relacionados às suas vivências práticas, o trabalho é facilitado: “[...] eu já gosto de trazer mais as que eu tenho maiores vivências [...]” [EP7MOP\_p.06].

Outras dificuldades foram apresentadas, como, por exemplo, a falta de interesse dos alunos e a questão dos recursos materiais para o desenvolvimento das aulas, presentes na fala deste professor: “Então, uma das dificuldades é essa: o nível de interesse dos alunos e o recurso material [...]” [EP3MLP\_p.05].

Para lidar com as dificuldades enfrentadas na busca da execução da proposta, os professores colocaram que recorrem a diferentes meios que possam servir de auxílio e possam ajudar na realização dos trabalhos, como recorrer a profissionais mais experientes, estudar os conteúdos que sentem mais dificuldade, solicitar a ajuda de alunos mais experientes durante as aulas e construir estratégias pedagógicas para se trabalhar o conteúdo, como podemos analisar na fala selecionada: “[...] convidar novos colegas para vir para trabalhar, também, com outras possibilidades. [EP7MOP\_p. 06]”.

## **CONTEÚDO DA PTDEM**

Com a questão “Trabalha todos os conteúdos contemplados na ementa curricular da Educação Física?”, buscamos

saber se os professores trabalham todos os conteúdos da proposta. Além disso, quando trabalhados, se os professores dão o mesmo grau de importância a todos ou se há algum conteúdo a que se dedicam mais. Interessa-nos, também, saber se há dificuldade em trabalhar algum conteúdo e, caso haja dificuldades, saber quais as possíveis estratégias utilizadas e como os professores trabalham esses conteúdos com relação aos aspectos teóricos e práticos.

A partir das falas dos profissionais, podemos concluir que todos seguem, ou tentam trabalhar, os conteúdos sugeridos pela proposta, como é colocado por este professor: “A gente procura trabalhar todos os conteúdos, até porque a ementa da disciplina pede. [...] porque a disciplina é um universo tão rico, que a gente não pode ficar se detendo só a um conteúdo A, B ou C” [EP2MLP\_p.11].

Quando perguntados se sentiam dificuldade em trabalhar algum conteúdo contemplado na proposta, mais uma vez, a dança foi apontada, por muitos professores, como um conteúdo que apresenta dificuldades para ser trabalhado na sala de aula. Assim, podemos verificar essa questão em uma das falas que foram selecionadas: “[...] eu acho que tem um conteúdo que eu gosto menos de trabalhar, que é a parte da dança, porque eu tenho menos conhecimento” [EP1MAP\_p.08].

Contudo, a maioria dos professores fizeram relatos que me chamaram a atenção, principalmente, porque dizem que a grande dificuldade em trabalhar determinados conteúdos está relacionada com os próprios alunos. Os professores apontam que, quando eles [os alunos] vêm para a instituição, não

têm o mínimo de conhecimento prévio sobre os conteúdos contemplados na proposta da Educação Física e, às vezes, nem sabem quais são os conhecimentos que fazem parte da disciplina. Esse fato talvez seja o grande responsável pela falta de interesse dos alunos em participar das aulas e, conseqüentemente, em interagir com os conteúdos da Educação Física. Essa falta de interesse foi colocada anteriormente por professores como uma dificuldade na execução da PTDEM. Podemos construir uma ideia mais precisa desta questão através do relato do professor, pontuado a seguir:

[...] a questão de os alunos entenderem o que é a Educação Física. [...] porque aquela pedagogia de só jogar bola, isso acabou trazendo, para a gente, certa dificuldade; eu me sinto um iniciante com os alunos. [...] porque, praticamente, os conteúdos que eu começo trabalhando – sobre cultura do movimento, práticas corporais – os alunos nunca ouviram falar. [EP1MAP\_p. 09].

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o PPP do IFRN é um importante documento curricular que trata e direciona todas as ações desenvolvidas na instituição, desde as práticas pedagógicas até as questões de ordem administrativa e os recursos financeiros. Com relação à PTDEM da Educação Física, é um importante documento orientador e norteador para a prática pedagógica dos professores de Educação Física, pois aponta os conteúdos que devem ser trabalhados em cada ano, traz sugestões sobre as abordagens metodológicas e os

procedimentos avaliativos, e é uma proposta orientadora e holística para práticas educativas. Tendo esses conhecimentos como fundamento, reforçamos a importância de que todos os atores educacionais tomem conhecimento e levem em consideração as propostas curriculares apresentadas, pois suas ações são imprescindíveis para a concretização dos propósitos e finalidades da instituição.

No tocante à execução da PTDEM, os resultados obtidos permitiram concluir que os professores de Educação Física do IFRN seguem as orientações curriculares propostas e a instituição disponibiliza recursos que facilitam a sua execução. No entanto, existem alguns fatores que dificultam o seu cumprimento, como a falta de conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos trabalhados na Educação Física e a falta de experiência prática de alguns professores sobre alguns conteúdos contemplados na proposta. Diante dessa dificuldade e da resistência dos alunos em participarem das aulas, os professores mostraram que, com trabalho e dedicação, é possível vencer os desafios encontrados e desenvolver um excelente trabalho. Para isso, os docentes utilizaram várias estratégias. Entre elas, a utilização de espaços físicos e de recursos variados, com o propósito de os alunos se interessarem pelos conteúdos da disciplina e, conseqüentemente, contribuir para que possam usufruir destes conhecimentos para a sua formação integral.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70,1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

CHAROUX, O. M. G. **Metodologia processo de produção, registro e relato do conhecimento**. São Paulo: DVS Editora, 2006.

DARIDO, S. C. Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. *In*: DARIDO, S. C. (org.). **Cadernos de Formação: Formação de Professores**. Bloco 02 – Didática dos Conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012, p. 34-50. Disponível em: <http://bit.ly/2MF8Hhs>. Acesso em: 15 maio 2018.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. *In*: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. (Org.). **Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjjVsPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal/RN: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2012a.

IFRN. **Proposta de trabalho da disciplina de Educação Física para os cursos técnicos de nível médio integrado regular, EJA e subsequente**. Natal/RN: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2012b.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP**. 2021

KUNZ, E. **Transformação Didática-Pedagógica do Esporte**, 7. ed. Natal/RN: Unijuí, 2006.

LIMA, J.N.C. **Currículo dos Cursos Técnicos Integrados do IFRN: a relação com as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências da Educação - área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação) – Universidade do Minho. Braga-Portugal, 2019.

MENDES, C. L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em Movimento**, v.1, n.2, p. 39-48, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9058>. Acesso em: 20 out. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.p. 07-38.

ROLDÃO, M. C. Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (orgs.). **Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas**. Porto, Portugal: LabGraf, 2013. p. 131-140.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALGADO, S. S. *et al.* A reforma curricular do Colégio Pedro II e o currículo da disciplina Educação Física. **Journal of Physical Education**, 27, e2747. Epub March 02, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/30114>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

VALA, J. A análise de conteúdo. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1986. p. 101-128.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

# A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E “EXERGAMES” NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Loreta Melo Bezerra Cavalcanti

[loreta.melo@ifrn.edu.br](mailto:loreta.melo@ifrn.edu.br)

*Docente do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do  
Norte (IFRN) – campus Ceará-Mirim*

Illany Katellyne Vicente da Silva

[illany.katellyne@escolar.ifrn.edu.br](mailto:illany.katellyne@escolar.ifrn.edu.br)

*Discente do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do  
Norte (IFRN) – campus Ceará-Mirim*

## INTRODUÇÃO

Desenvolver atividades que estimulem a prática do movimento deve ser algo primordial no planejamento do professor de Educação Física, esteja ele no ambiente educacional

ou em ambientes afins. O professor deve estar sempre aberto a reconfigurações e atualizações, buscando processos de ensino e aprendizagem interativos e dinâmicos.

Essa premissa nos motivou a elaborar este texto, que consiste em um recorte do artigo final do curso de Especialização em Tecnologias Educacionais ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *campus* Ceará-Mirim.

Compreendemos que os recursos digitais estão sendo cada vez mais utilizados para melhorar o desempenho educacional, bem como, ampliar as possibilidades de experiências dos estudantes. Nesse sentido, a realidade virtual situa-se como uma experiência que além de interativa, pode ser idealizada e materializada por meio de imagens gráficas criadas em tempo real pelo computador.

Baracho, Gripp e Lima (2012) apresentam a realidade virtual como recurso potencializador do espaço de salas de aulas tradicionais. Esse elemento é considerado motivador por constituir um alto poder ilustrativo. Quando utilizado como ferramenta educacional, possibilita experiências em práticas corporais diversificadas, que possivelmente seriam pouco acessíveis para muitos dos nossos alunos.

Um recurso utilizado nas aulas de Educação Física Escolar, também com viés fisioterapêutico, são os *Exergames* (EXG), definidos como “a combinação do exercício físico com o game, permitindo que a fascinação pelos *games* seja tão aproveitada quanto a prática de exercícios físicos” (SINCLAIR *et al.*, 2007, p. 289-296). Autores como Vaghetti e Botelho (2010)

já sinalizavam os EXG como uma ferramenta educativa para a área das Ciências da Saúde, sobretudo para a Educação Física.

Os exercícios com *games* (EXG) podem ser realizados em *videogames* como o *Xbox*, modelo da *Microsoft*, que possui características capazes de deixar os jogos com traços de realismo. O modelo *Xbox 360* tem como acessório o equipamento *Kinect* (sensor capaz de captar movimentos corporais dos usuários). Esse sensor foi desenvolvido para concorrer com outros modelos como o *Nintendo Wii*, no entanto, acabou superando as expectativas e eliminou a necessidade de utilização dos consoles do modelo em questão, usando o próprio corpo na realização das ações exigidas durante os jogos. Jogos como *kinect adventures, sports, dance central, just dance*, dentre outros, além de remeterem a práticas de aventura, de esporte e de dança, respectivamente, fazem parte do programa de jogos ofertados pelo modelo *Xbox 360*, que, por sua vez, permite aos usuários realizar os gestos das referidas modalidades enquanto são detectados pelo aparelho.

Buscando compreender melhor as relações possíveis entre tecnologias educacionais, *Exergames* e a Educação Física Escolar, o presente estudo objetiva investigar a prática de professores de Educação Física do IFRN a partir de suas compreensões e usos das tecnologias educacionais. A partir dos dados coletados, objetiva-se refletir sobre possibilidades de uso dos EXG nas aulas práticas.

O interesse pelo desenvolvimento do trabalho e escolha do tema surgiu a partir de uma inquietação sobre como os professores do IFRN enxergam a importância e aplicabilidade das tecnologias no ambiente educacional, tendo em vista que

vivemos uma era digital e de avanços tecnológicos. Ademais, o desenvolvimento do presente trabalho também se deu no ano de pandemia da Covid-19, fator que possibilitou novas reflexões sobre a necessidade do uso de recursos digitais para aulas práticas no ensino remoto de Educação Física Escolar.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A postura e articulação do professor em sala de aula, bem como suas ferramentas para desenvolver atividades dinâmicas, são pontos que enriquecem o aproveitamento dos conteúdos por parte dos estudantes. Os recursos tecnológicos situam-se nas aulas de Educação Física como mais uma forma de aprimorar metodologias, motivar alunos e instrumentalizá-los. No entanto, há a necessidade de experimentar, construir referências e principalmente compreender como esses recursos vêm se concretizando na realidade escolar, abrindo assim uma discussão acerca da importância de um direcionamento adequado para o êxito dos objetivos a serem alcançados. Para Baracho, Gripp e Lima (2012), o professor de Educação Física deve estar preparado para dialogar e manter uma relação com os alunos que se aliam à cultura vigente, devendo existir, nesse contexto, uma incorporação de práticas corporais na cibercultura.

Testemunhamos um tempo em que a sociedade vem se adequando às tecnologias digitais de informação e comunicação, as chamadas TICs. A contemporaneidade sobreleva as telas digitais como sinal de consumo, lazer, comunicação, entre outras funções. “A cibercultura caracteriza o surgimento

de uma teia global de conexões – que se efetivam via dispositivos de hardware e interfaces – formando em sua totalidade um ‘espaço-informação’, ou o ciberespaço” (BARACHO *et al.*, 2012, p. 112). Ainda segundo os autores mencionados, com o aperfeiçoamento das tecnologias digitais, a realidade virtual passou a ser usada abundantemente por diversos segmentos: entretenimento, saúde, negócios, treinamentos e educação. Tendo em vista as suas características básicas, quais sejam, a imersão, a interação e o envolvimento, é possível refletir sobre sua utilização como meio de expansão das formas de ensino-aprendizagem.

Para Araújo *et al.* (2017), o aparecimento das novas tecnologias tem contribuído para as pessoas em sua rotina. “Nas últimas décadas surgiu uma série de inovações tecnológicas que beneficiam a vida dos indivíduos. Esse impacto é significativo e interfere nas relações dos indivíduos, dando origem a novas práticas sociais” (ARAÚJO *et al.*, 2017, p. 530). Os autores mostram que os *Exergames* podem se tornar um recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, especialmente tratando-se de conteúdos esquecidos, e apontam a importância de se conhecer e compreender como esses recursos podem ajudar alunos e professores durante as aulas de EF.

Baracho, Gripp e Lima (2012, p. 122) consideram que é primordial para o professor interagir e utilizar essa ferramenta de forma compenetrada e estratégica, auxiliando o estímulo nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que compreenda a possibilidade de novas experiências corporais de movimento. Para eles, a cultura denominada

digital, na qual se englobam os EXG, é uma via inevitável, um caminho a ser trilhado pela atual e pela futura geração.

Para Vaghetti *et al.* (2018), o poder da tecnologia também é uma caracterização da pós-modernidade, visto que tudo está conectado e em rede. Para os autores, a sociedade considerada pós-moderna é condicionada ao ciberespaço. Em contrapartida, eles trazem uma reflexão acerca da abordagem que se baseia na repetição e memorização ainda presente nas escolas modernas e apontam que introduzir jogos digitais e levar tais recursos para o ambiente escolar não se trata apenas de desenvolver aspectos cognitivos ou desenvolvimento da linguagem e de conceitos matemáticos, e sim de desmistificar a proposta moralizante de controle dos alunos.

O movimento humano como parte do *videogame* (VG) cria um ambiente favorável para os processos de ensino e aprendizagem, sendo possível estabelecer EXGs como ferramentas pedagógicas potenciais para serem utilizadas em instituições de ensino, clínicas de reabilitação, e intervenções psicopedagógicas. Eles podem motivar e criar um ambiente de aprendizagem mais atraente, e também podem aumentar os níveis de atividade física” (VAGHETTI *et al.*, 2018).

Ainda segundo os autores, os jogos de vídeo *games* possuem a mesma essência de outros jogos mais tradicionais, como xadrez, golfe, palavras cruzadas, peteca, entre outros. Para eles, os elementos dos VGs como interface, narrativa, o aspecto recreativo e imersivo contribui para a fantasia e simulação dos jogos.

Fraga e Finco (2012, p. 65) trazem um breve resumo do surgimento dos jogos eletrônicos e mostram que o principal

intuito a partir da evolução da programação computacional era ofertar possibilidades de transformação de cenários, como pilotar um carro, realizar atividades esportivas, atacar alienígenas, dentre outros. Uma curiosidade ainda mostrada pelos autores é que em meados dos anos 1980 a indústria cinematográfica surge com uma proposta que poderia se tornar futurista, que seria a abdução do corpo da realidade para a virtualidade.

A inserção dos movimentos corporais em ações de *videogames* demonstrou um curioso pressentimento de onde os avanços tecnológicos poderiam levar a interação humanos-máquina. “Unir e mesclar átomos e bytes já fazia parte de uma projeção da potencialidade que os jogos eletrônicos poderiam atingir em suas dinâmicas de jogabilidade” (FRAGA; FINCO, 2012, p. 66-67).

Sendo assim, compreendemos que os EXGs podem se tornar um potencial auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, seja ela no aspecto motor ou intelectual. Nesse sentido, componentes dinâmicos e motivacionais fazem parte dessa interação, que pode se tornar cada vez mais atrativa.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa tem natureza qualitativa com enfoque nos docentes com formação acadêmica em Licenciatura Plena em Educação Física, atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Nosso lócus foi composto por 17 docentes dos 48 servidores efetivos na instituição.

Inicialmente, fizemos um levantamento de seus endereços de *e-mail* a partir de uma lista de docentes da área fornecida pela orientadora deste trabalho, atuante no *campus* Ceará-Mirim. Esse procedimento ocorreu para que os participantes recebessem um questionário via *Google Forms*. Tal material foi elaborado de forma a identificar se há utilização e/ou aproximação dos professores com exercícios realizados com *games* (*Exergames*) ou outro aporte tecnológico, e se esses são aplicados nas aulas de educação física.

O instrumento constituiu-se de dezesseis questões elaboradas para obter informações sobre: sexo; idade; tempo de atuação como professor do IFRN; *campus* de atuação; disciplinas ministradas; cursos e níveis de atuação; formação; nível de conhecimento sobre tecnologias educacionais; aplicabilidade das tecnologias educacionais; uso de recursos tecnológicos em sala; de que tipo de tecnologia costuma fazer uso nas suas aulas; que recursos tecnológicos o *campus* oferta para realização das aulas; conhecimento sobre a utilização de exercícios com *games* nas aulas de Educação Física; utilização dos exercícios com *games*; finalidade de utilização, caso faça uso; em uma escala de 0 a 10, qual a opinião sobre a importância de exercícios com *games* nas aulas de Educação Física.

Para a construção do questionário, utilizamos como material um *notebook Samsung* modelo 340XAA/350XAA/550XAA, com processador *Intel Celeron*. Já a ferramenta utilizada foi o *Google Forms*. Utilizamos também o *software Microsoft Excel* 2010 para estruturar e tratar os dados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao todo foram coletadas as respostas de 17 participantes, dos quais, 41,2% correspondem ao sexo masculino e 58,8% correspondem ao sexo feminino. Sobre a faixa etária, 17,6% estão na faixa etária de 25 a 35 anos; 41,2% estão entre 35 a 44 anos; e os outros 41,2% estão na faixa etária entre 45 e 54 anos de idade. Quando questionados sobre há quanto tempo são professores do IFRN, 17,6% responderam entre 1 e 5 anos; 52,9% entre 5 e 10 anos; 23,5% entre 11 e 20 anos; e 5,9% há mais de 20 anos. Com relação ao *campus* onde atuam, 11,8% são profissionais do polo Canguaretama e Parnamirim e 5,9% atuam nos demais *campi*: Apodi, Caicó, João Câmara, São Gonçalo do Amarante, Santa Cruz, São Paulo do Potengi, Nova Cruz, Natal Central, Parelhas e Ceará-Mirim.

Sobre as disciplinas que ministravam no Instituto, 70,6% responderam Educação Física I, 58,8% Educação Física II, 70,6% Qualidade de vida e trabalho e 5,9% responderam a opção "outros". Quando questionados sobre cursos e níveis em que atuavam, 100% responderam nível médio integrado; 88,2%, subsequente; e 41,2%, no ensino superior. Dos participantes, 5,9% possuem pós-graduação; 11,8%, curso de especialização; 23,5%, cursos FIC; e 5,9% responderam ter cursos em atividades específicas do treinamento. Sobre a formação, apresentamos os seguintes dados: Licenciatura em Educação Física - 23,5%; Licenciatura plena em Educação Física - 47,1%; Mestrado - 76,5%; Doutorado - 23,5%; Doutorado em andamento - 5,9%.

Observamos que 58,8% dos docentes consideram como “bom” seu nível de conhecimento se tratando de tecnologias educacionais e 41,2% consideram “médio”. Em seus estudos, Baracho, Gripp e Lima (2012) mostram que a realidade virtual possibilita experiências diversas, e foge um pouco do espaço das chamadas aulas tradicionais, de modo que a utilização de tal ferramenta torna-se um fator motivacional no processo de aprendizagem.

Entendemos que, por ser uma exigência da era digital em que vivemos, e considerando que a cada dia mais as pessoas estão conectadas, é de extrema importância que os docentes estejam antenados com esse processo de inovação e que se beneficiem disso para tornar suas aulas ainda mais atrativas por meio dessas possibilidades tecnológicas. Portanto, interpretamos como favorável o panorama apresentado.

Sobre como os docentes enxergam a aplicabilidade das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física, observamos que 52,9% consideram como algo “muito bom”, 41,2% “bom” e apenas 5,9% considera “médio”. Nesse sentido, constatamos que a maior parte dos docentes já trata os conteúdos da disciplina como passíveis de serem redimensionados ou repensados para além da estrutura tradicional das quadras e aulas práticas.

Vagheti *et al.* (2018) apontam que a gestão escolar deve considerar o desenvolvimento de um novo currículo de EF, com foco na promoção da saúde e da atividade física saudável e divertida. Apontam o aspecto diversão como fundamental para motivar alunos de diferentes idades, existindo interação

e experiências de atividades diversas, anteriormente experimentadas apenas por métodos tradicionais. Acrescentamos, nesse raciocínio, que para além da gestão escolar mencionada pelos autores, professores de Educação Física precisam estar sintonizados com os rumos das práticas corporais no mundo, que cada vez mais demandam motivações e estímulos. Isso, por sua vez, também precisa ser problematizado, pois na era da informação os apelos que nos “prendem” à imobilidade do corpo também são digitais.

Mesmo com a obrigatoriedade da Educação Física como conteúdo curricular da educação básica, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde 1996, ainda nos deparamos com realidades escolares em que as práticas da disciplina de são facultadas. Pensamos que isso aprofunda o desinteresse de crianças e jovens pelo movimento. Todavia, quando o ambiente escolar favorece novas práticas e novos estímulos, claramente se expressa o interesse em não se negligenciar a importância das experiências nas práticas corporais.

Sobre os tipos de recursos tecnológicos que os docentes costumam utilizar em suas aulas, eles responderam: celular; aparelho de som e/ou microfone, *videogame*; computador; *tablet*; lousa digital; projetor; aplicativos; e televisão. É importante ressaltar que 94,1%, ou seja, 16 dos 17 participantes, relatam fazer uso do *videogame* em suas aulas, o que nos remete aos exercícios com *games*, os *Exergames* (EXG), tematizados neste estudo.

Maia (2015) aponta que a utilização do *videogame* nas aulas de Educação Física se faz necessária em âmbitos e faixas

etárias diferentes, buscando uma maior compreensão da utilização de tal recurso no processo de ensino e aprendizagem. Mostra também que deve existir uma avaliação dos prós e dos contras dessa realidade. Dessa forma, consideramos importante ressaltar que, assim como nas práticas tradicionais, é preciso avaliar a sua estruturação, se os objetivos foram alcançados e se os conteúdos foram trabalhados. De forma geral, é preciso dar atenção ao planejamento do processo, bem como a sua avaliação, a fim de não recair em erros da execução da prática pela prática, ou seja, da tão historicamente criticada prática “espontaneísta” da Educação Física Escolar, ou, como muitos preferem nomear, o “rola-bola”. A realidade virtual busca transcender as práticas tradicionais, não repetindo o que há de negativo nelas, mas ampliando o repertório de possibilidades.

Quando questionados sobre a utilização de exercícios com *games* nas suas aulas, 58,8% dos professores responderam que utilizavam e 41,2% responderam que não. Já quando questionados sobre a finalidade dos usos desses recursos, as respostas foram diversas: apresentação e fixação do conteúdo; associação com os processos de aprendizagem; atividade corporal; ritmo e dança; trabalhar conteúdos de jogos; vivência de dança e esportes; jogos de tabuleiro; e discutir sobre jogos virtuais. Sobre esses parâmetros, Bossle (2002, p. 31) destaca que “O planejamento de ensino, portanto, é uma construção orientada da ação docente, que como processo, organiza e dá direção à prática coerente como os objetivos que se propõe”. Ainda a esse respeito, afirma:

O planejamento pode ser visto pela ótica de inicialmente atender as necessidades mais básicas do homem primitivo, ao se organizar para sobreviver, ou quanto das necessidades de organização das civilizações de suas estruturas funcionais, de suas cidades e da organização da sociedade. (BOSSLE, 2002, p. 32).

Em consonância com o autor supracitado, observamos que os docentes destacaram o uso dos *games* em possibilidades diversas da abordagem de conteúdos, que iam desde a ampliação das experiências motoras, passando por estratégias de aprofundamento, vivências e até a reflexão sobre o recurso.

Na questão seguinte do formulário, os docentes tiveram que responder o quão importante foi para eles a utilização de exercícios com *games* nas aulas de Educação Física. Em uma escala de importância que ia de 0 a 10, 5,9% classificaram “3”, 17,65% classificaram “5”, 11,8% classificaram “6”, 23,5% “7”, 5,9% classificaram “8”, 11,8% classificaram “9” e 23,5% classificaram “10”. Consideramos significativo o percentual de docentes que marcaram de 6 a 10 na escala, o que representa que as experiências com *games* foram positivas para a maior parte dos respondentes (64,7% do total).

Vale ressaltar que, de acordo com Araújo *et al.* (2017), há uma relação direta entre um aumento nos níveis de atividade física com a utilização dos EXG, quando comparados com videogames tradicionais que não são dotados de movimentos. Portanto, os autores realçam que esse estímulo poderá contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Pensando no cenário atual, momento em que vivemos uma pandemia que vem causando diversas mudanças em todos os setores e principalmente no âmbito educacional,

várias instituições ainda não retomaram as suas atividades presenciais e, por isso, vêm contando com o recurso das aulas remotas. Em meio a essa situação e à necessidade de adequação atípica, surgem possibilidades de utilização das plataformas e aplicativos que possibilitem as vivências das práticas corporais.

Em se tratando especificamente do recurso dos *Exergames*, quando questionados sobre a finalidade do seu uso, uma parcela dos docentes respondeu que os utilizam para desenvolver conteúdos de dança. A dança, além de ser conteúdo curricular da Educação Física Escolar, está presente no cotidiano das pessoas. Ao idealizarem suas respectivas criações, músicos, coreógrafos, dançarinos, cineastas e designers dispõem atualmente de um amplo leque de novas possibilidades. “A dança, como qualquer outra prática social, pode ser vista como constituída na e pela linguagem, isto é, pelos discursos e pelas representações que fundam e dão sentido à vida social” (ANDREOLI, 2019).

Para finalizar a análise dos dados, trazemos uma proposta metodológica tematizada pela dança.

## **A DANÇA COMO CONTEÚDO POR MEIO DOS EXERGAMES**

Considerando o contexto e o tempo (o ensino remoto e a pandemia) em que partimos para a finalização das reflexões desenvolvidas no presente texto, elucidaremos uma proposta de abordagem do conteúdo dança utilizando plataformas

abertas e recursos acessíveis a grande parte de professores e estudantes.

Uma plataforma bastante conhecida e que pode ser utilizada no planejamento e desenvolvimento das aulas é o *YouTube*, em que é possível reproduzir movimentos coreografados acessando vídeos do jogo *Just Dance* – e essa é uma pequena parcela do que a plataforma pode ofertar. É possível também, além da utilização no próprio *smartphone*, espelhar a tela do celular na televisão, computador ou *tablet*. Dessa forma, as atividades podem ser trabalhadas em sala de aula ou o aluno pode dançar na sua própria casa, tal qual o momento exige.

Embora o formato da atividade seja pré-determinado, ou seja, o repertório de movimentos já se apresenta pronto nessa opção, o professor pode sugerir aos estudantes a realização de releituras das coreografias por meio de técnicas de improvisação, que, para além dos gestos anteriormente coreografados, podem incutir novos desafios. Para inspirar as sugestões, poderíamos nos pautar nos fatores do movimento definidos por Laban (1990): espaço, tempo, peso e fluência. A seguir, apresentamos um quadro com uma sequência didática que poderia ser desenvolvida ao longo de cinco encontros, explorando os fatores espaço e tempo:

- Primeiro momento - O docente seleciona junto à turma uma coreografia do *YouTube* a ser explorada e solicita como atividade que se apropriem dos movimentos ou de apenas uma sequência deles. Cada estudante deve apresentar o resultado do que conseguiu se apropriar.

- Segundo momento - O professor sugere que os estudantes escolham um trecho da coreografia e explorem os movimentos pensando nos seguintes contrastes: grande/pequeno, amplo/reduzido, alto/baixo, frente/atrás, direto/flexível, reto/curvo, curto/longo (a depender da compreensão da turma e das características da coreografia, esses termos podem ser simplificados).
- Terceiro momento - O professor sugere que os estudantes escolham um trecho da coreografia e explorem os movimentos pensando nos seguintes contrastes: rápido/devagar, muito rápido/muito devagar, acelerado/desacelerado e na identificação das camadas da música (ritmo, melodia).
- Quarto momento - Nesse encontro, o professor seleciona alguns dos trechos de movimentos recriados pelos estudantes e os “reencaixa” na música, criando uma nova sequência que será a releitura da primeira coreografia. Os estudantes precisam se reapropriar da nova criação.
- Quinto momento - O resultado desse trabalho poderá virar um vídeo coreográfico autoral misturando a coreografia original, a recriada e efeitos digitais. Ao final da unidade didática, a turma avaliará as dificuldades e facilidades do processo e como se sentiram em participar dele.

Outra opção de utilização de recurso tecnológico capaz de fornecer mais realismo para os movimentos é o aplicativo *Just Dance Now*, disponível gratuitamente para *Android* e *iOS*. No aplicativo, que conta com mais de 500 opções de

músicas e uma avaliação ao final do jogo do seu desempenho, é possível que o professor abra uma sala e acompanhe em tempo real a quantidade de alunos participantes e suas respectivas pontuações.

Pensando ainda em outros recursos possíveis, o professor pode tornar a aula ainda mais dinâmica desenvolvendo atividades em grupo como batalhas de dança, atividades de memorização de passo, a aprendizagem específica de musicalidade e ritmos, exploração de diversos estilos de dança, composição coreográfica e inserção dessas produções na própria plataforma.

Consideramos, assim, que as possibilidades de motivar os estudantes para o movimento corporal por meio dos *Exergames* não se resumem à dança e se colocam como recursos criativos para as aulas de Educação Física Escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou identificar a utilização das tecnologias educacionais, do conhecimento e da aplicabilidade dos exercícios com *games* (EXG) nas aulas de Educação Física no ensino médio integrado do IFRN. Dado o exposto, é possível observar que os docentes, em sua maioria, possuem clareza da importância da inserção dos recursos digitais na elaboração e execução das suas aulas, sejam elas teóricas ou práticas.

Entendemos que a realidade virtual é um mundo de oportunidades e que poderia ser mais explorada. Portanto, identificamos nessa pesquisa que, apesar do conhecimento

por parte dos docentes sobre os *Exergames*, a aplicabilidade destes ainda é discreta.

É preciso tratar as inovações tecnológicas, sobretudo as que visam potencializar os processos de ensino e aprendizagem, como benéficas na vida dos indivíduos. Desse modo, apropriar-se desse conteúdo e inseri-lo no ambiente educacional é de grande valia, visto que as aulas tendem a ser mais atrativas e dinâmicas para os alunos, assim como desafiantes para os professores. É possível ainda observar que os EXG podem fazer parte do ensino remoto e possibilitar o acesso a inúmeras práticas corporais (esportes, ginásticas, jogos, lutas) consideradas inviáveis devido à estrutura de alguns ambientes escolares. Por isso, é primordial que o planejamento cuidadoso da disciplina seja realizado, considerando a melhor exploração possível dos recursos tecnológicos, físicos, humanos, materiais e com objetivos centrados nos sujeitos mais importantes em tudo isso: os estudantes.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLI, G. S. O Ensino da dança e as relações de gênero e sexualidade. **Revista Latino-Americana de Estudos Em cultura e Sociedade**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 1-17, ago. 2019.

ARAÚJO, J. G. E; BATISTA, C; MOURA, D. L. Exergames na educação física: uma revisão sistemática. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 529-542, jun. 2017.

BARACHO, A. F. de O; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, 2012.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, abr. 2002.

FRAGA, A. B; FINCO, M. D. **O Triunfo do corpo: o corpo abduzido da realidade para a virtualidade**. Petrópolis: Vozes, 2012. 214 p.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MAIA, M. C. M. "Hoje é dia de game": a presença do *videogame* em aulas de educação física. *In: Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte - Conbrace*. Vitória. **Anais [...]**. Cbce, 2015. p. 1-12.

SINCLAIR, J.; HINGSTON, P.; MASEK, M. Considerations for the design of exergames. *In: Proceedings of the 5th international conference on Computer graphics and interactive techniques in Australia and Southeast Asia*. 2007. p. 289-295.

VAGHETTI, C. A. O; BOTELHO, S. S. C. Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de Exergames. **Ciência e Cognição**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, p. 076-088, abr. 2010.

VAGHETTI, C. A. O; MONTEIRO-JUNIOR, R. S; FINCO, M. D; REATEGUI, E.; BOTELHO, S. S. C. Exergames Experience in Physical Education: A Review. **Physical Culture And Sport. Studies And Research**, Polônia, v. 78, p. 23-32, 2018.

# A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ligyanne Karla de Alencar

*[ligyanne.alencar@ifrn.edu.br](mailto:ligyanne.alencar@ifrn.edu.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Natal Zona Norte*

## INTRODUÇÃO

Em nossas considerações iniciais, percorreremos algumas provas da modalidade esportiva individual atletismo, para realizar uma analogia com as políticas públicas de inclusão nos espaços educativos brasileiros. Podemos afirmar que o percurso, em alguns momentos, foi de baixa a moderada intensidade, como na maratona; em outros momentos, saltamos barreiras expressivas: buscamos superar distâncias evidenciadas pelas desigualdades sociais e pela

exclusão educacional e corremos um decatlo para tentar superar retrocessos evidenciados pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Ele foi evidenciado pelos especialistas como “Decreto da exclusão e do retrocesso”.

Se a desigualdade é um fenómeno sócio-económico, a exclusão é sobretudo um fenómeno cultural e social, um fenómeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura ou o crime (SANTOS, 2010, p. 280-281).

Com todo o avanço na conquista pela inclusão social dos filhos da classe trabalhadora, com deficiência ou não, principalmente nas políticas públicas de 2003 a 2015, atualmente estamos correndo uma maratona de características aeróbias. Enquanto isso, as políticas de retrocesso avançam em várias baterias de 100 metros rasos, quebrando recordes de atletas olímpicos.

Contudo, segundo as palavras encantadoras de Marise Nogueira Ramos: “É preciso, de forma precisa, resistir!”

(informação verbal)<sup>1</sup>. Nessa linha de pensamento, para Santos (2010),

A gestão controlada das desigualdades e da exclusão não foi, em nenhum momento, uma iniciativa ou concessão autónoma do Estado capitalista. Foi antes o produto de lutas sociais que impuseram ao Estado políticas redistributivas e formas menos extremas de exclusão (SANTOS, 2010, p. 312).

Com esse desejo forte de resistir, temos como objetivo analisar a política nacional inclusiva, a partir de 2008, com os aspectos legais no âmbito educacional. Além disso, investigaremos como as premissas legislativas foram inseridas no contexto da educação profissional, sobretudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pretendemos evidenciar, ainda, perspectivas e desafios numa corrida de resistência pela inclusão e suas implicações na disciplina de Educação Física enquanto componente curricular.

## **CORRIDA AERÓBICA E ANAERÓBICA NA POLÍTICA DE INCLUSÃO DE 2008 A 2020**

O Governo Federal assumiu, em 2008, definitivamente, o paradigma da inclusão, que foi um direito conquistado após uma longa caminhada de luta por um grupo que sofreu um

• • • • •

1 Fala da professora em 14 de julho de 2021, na palestra “O projeto de formação humana no ensino médio integrado: avanços, possibilidades, desafios e limites”, que ocorreu no âmbito do curso de formação continuada intitulado “Pensando e Fazendo Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Os Desafios da Construção Coletiva”.

grande processo de exclusão social. Com isso, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, no Decreto Legislativo nº 186. Desse modo, avançaram, de forma significativa, as discussões e a efetivação de políticas para a educação inclusiva, que constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos (BRASIL, 2008).

Constatamos, nesse período, uma competição exitosa de atletismo em todas as suas provas. Mudanças conceituais sobre as pessoas com deficiência foram significativas sobre a égide da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no período de 2008 a setembro de 2020. Conceitos como necessidades educativas ou educacionais especiais e/ou específicas surgem como definição dos discentes a serem atendidos. Ademais, tem-se uma mudança no pressuposto de que a deficiência não é apenas das pessoas, e sim otimizada por um meio repleto de barreiras.

Nesse momento da corrida aeróbia e anaeróbia, a educação das pessoas com deficiência foi fomentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tinha como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para além de um documento orientador, a Política passa a se constituir um marco na organização do sistema educacional inclusivo [...] fortalecendo o conceito de educação especial, que não concebe, nem em caráter extraordinário, a utilização desse atendimento

em substituição à escolarização realizada no ensino regular (GRIBOSKI, 2008, p. 57).

Outro marco legislativo importante foi a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada no dia 06 de julho de 2015, que, diferentemente do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, foi fruto de 15 anos de audiências públicas, consultas, seminários, conferências nacionais e conferências regionais, com a presença do movimento de pessoas com deficiência e o amplo debate com a sociedade brasileira. A lei foi destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Inúmeros marcos legislativos que são citados constantemente são imprescindíveis em uma sociedade que ainda não possui aspectos inclusivos em sua essência. Recorremos sempre à totalidade e à contradição, categorias importantes do materialismo histórico-dialético, que põe em reflexão profunda o egoísmo social dentro do sistema de produção capitalista. Após anos de corrida aeróbia e anaeróbia, as conquistas na inclusão das pessoas com deficiência são garantidas – muitas delas – pela força da Lei.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, no Capítulo IV, que versa sobre o direito à educação, possui quatro artigos (Art. 27, 28, 29 e 30). O Art. 29 ficou apenas no projeto de Lei, sendo vetado do Estatuto, pois determinava que 10% das vagas em Instituições Federais deveriam ser destinadas às pessoas com deficiência. Contudo, a discussão implementada

foi importantíssima no reconhecimento dessas instituições no fomento de políticas destinadas à reserva de vagas.

Entendemos a política de cotas como uma ação afirmativa necessária à realidade atual brasileira enquanto travessia para o acesso à educação pública de qualidade garantida a todos e todas, independente de renda, cor da pele, origem ou necessidade educacional especial. As ações afirmativas:

Representam um conjunto de ações públicas que visam o rompimento de desigualdades históricas ou sociais no acesso ao efetivo exercício de direitos, bens e serviços considerados essenciais para uma vida digna. Desigualdades essas que não conseguem ser rompidas com os mecanismos tradicionais de inclusão social, como a expansão do mercado de trabalho ou o acesso universal à educação (ROZAS, 2009, p. 20).

As políticas inclusivas no Brasil são fruto de embates por uma sociedade mais justa. A correlação de forças hegemônicas da elite brasileira e da classe trabalhadora continua sem período específico para acabar. A política de cotas é um fruto desses embates.

Para Frigotto (2017, p. 239), mesmo com as ações afirmativas no governo brasileiro, dos anos 2002 a 2010, voltadas para demandas da classe trabalhadora, não conseguimos romper, radicalmente, com a lógica da desigualdade social que permeia o país desde o processo de colonização. Para o autor, o governo fez “a opção por conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida”.

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à radicalidade que

está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Sobre a correlação de forças entre o capital e as políticas compensatórias do Estado, ressalta Santos (2010) que:

A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdades e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos. Mecanismos que, pelo menos, impedem que se caia com demasiada frequência na desigualdade extrema ou na exclusão/segregação extrema. Estes mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, com isso, a redução das possibilidades de emancipação social às que são possíveis na vigência do capitalismo (SANTOS, 2010, p. 282).

A política inclusiva de acesso às pessoas com deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é regulamentada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, especificamente nos artigos 3º, 5º e 7º, para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência. O Art.4 da Lei nº 12.711 ressalta que:

Art. 4º. As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou

inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Em sua edição em 2012, as vagas do Art. 4º eram destinadas aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Após quatro anos de vigência da política de cotas, houve a inclusão das pessoas com deficiência em seu escopo, tendo os Institutos Federais o prazo de quatro anos para implementar a política em seus processos seletivos, por curso e turnos ofertados.

Ladeira e Silva (2018) evidenciam, dentro da perspectiva do ensino superior, que a política de cotas no Brasil teve início em 2003, com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). No âmbito federal, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a instituir cotas para estudantes autodeclarados negros, destinando 20% de suas vagas a esse público. A UERJ, na esfera estadual, um ano antes da UnB, já destinava suas vagas às pessoas com deficiência.

O sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, quando comparado à reserva aos discentes autodeclarados negros, não sofreu resistências significativas quando o sistema de cotas se tornou realidade em muitas universidades brasileiras.

Desde então, as universidades passaram a adotar majoritariamente o sistema de cotas, em meio a controvérsias, variando os percentuais estabelecidos e alguns critérios, já que as cotas trazem o questionamento de quem é negro no Brasil, uma vez que a miscigenação de raças cria uma grande diversidade, na qual, muitas vezes não é apenas a cor da pele o fator de caracterização para que a pessoa seja incluída dentre os cotistas. Acreditamos que, com a grande

repercussão dessa questão, foi minimizada a discussão das cotas para pessoas com deficiência, que só tiveram esse direito reconhecido após a implementação das cotas sociais e étnico-raciais (CASTRO; AMARAL; SILVA, 2017, p. 63).

A política de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), aprovou, apenas em 22 de fevereiro de 2017, a Resolução nº 05/2017 – Conselho Superior (CONSUP), que normatiza a reserva de vagas às pessoas com deficiência para ingresso, através de processo seletivo, nos cursos oferecidos pelo Instituto.

Apesar de a Resolução nº 05/2017 ter sido aprovada em fevereiro de 2017, suas deliberações tiveram início efetivo no ano de 2018. A resolução, em seu Art.1º, estabelece que o IFRN deve:

Reservar 5% (cinco por cento) das vagas para Pessoas com Deficiência (PcD) entre as oferecidas anualmente pelo IFRN no processo seletivo de ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio, nas formas integrado e subsequente, Graduação e Pós-Graduação para cada campus, curso e turno (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017, p. 2).

Ressalta-se que o acesso à reserva de vagas para pessoas com deficiência, no IFRN, não está restrito aos 5% da Resolução nº 05/2017- CONSUP/IFRN, tendo outras possibilidades de classificação dentro da política de cotas e de ampla concorrência regulamentadas pela Lei nº 12.711/2012 (ALENCAR, 2019).

Com tantos avanços na corrida com barreiras para o acesso de pessoas com deficiência, deparamo-nos com uma nova competição: a de que teremos de concorrer em todas as provas de atletismo contra o Decreto do “retrocesso” nº 10.502/2020, que possui demolições expressivas, como: a) Retirada da obrigatoriedade de a escola comum realizar a matrícula do estudante com deficiência; b) Permissão da volta do ensino regular nas escolas especializadas; c) Sua notória inconstitucionalidade; d) Venda da falsa ideia de que os familiares têm uma opção melhor da formação dos seus filhos nas escolas especializadas; e) Evidência de conceitos e paradigmas da política de integração, em que a impossibilidade está na pessoa com deficiência e não na sociedade; f) Impedimento da diversidade no contexto escolar, tão necessária ao exercício da alteridade; g) Investimento e financiamento em escolas especializadas, em detrimento da inclusão. Contudo, a correlação de forças com o governo federal está em busca da revogação de mais um retrocesso nas políticas de inclusão social.

O financiamento da educação profissional brasileira está, de forma intensa, relacionado a políticas de governo – em sua maioria provisórias, materializadas através de programas que são substituídos a cada governo sem uma efetivação sólida como uma política do Estado brasileiro. Fica evidente que o financiamento da política de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional segue a mesma lógica da política de educação especial no Brasil, em que o governo delega, às instituições de cunho privado, o que a Constituição brasileira de 1988 revela como sua obrigação.

O investimento pífio do governo federal às políticas educacionais inclusivas é o grande gargalo a ser destruído, pois as condições materiais e o atendimento especializado no contexto escolar são imprescindíveis para a permanência e a saída exitosa das pessoas com deficiência nos Institutos e Universidades Federais.

## **COMO OS MARCOS LEGISLATIVOS REFLETEM NO FAZER INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICO?**

Inicialmente, precisamos conhecer quais princípios da educação inclusiva são basilares no IFRN, que, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), contempla uma Política de Educação baseada nas concepções do paradigma de inclusão.

Incluir implica ações conjuntas nos panoramas político, cultural, social e pedagógico, materializadas como direito de todos os estudantes a ter acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão. Para implementar e constituir, efetivamente, uma política de educação inclusiva no IFRN, é preciso sensibilizar pessoas, fortalecer compromissos, firmar parcerias, intensificar ações e vencer os desafios postos contra o alcance dos objetivos. (DANTAS; LIMA, 2012, p. 192).

Torna-se também necessário o conhecimento de Resoluções e Deliberações, que orientam o dia a dia pedagógico virtual ou no chão da escola. Além disso, é preciso solicitar informações ao Núcleo de Atendimento às Pessoas

com Necessidades Específicas (NAPNE), existente no Instituto Federal desde 2002.

O NAPNE deve ser considerado um articulador, mas não o único local responsável pelos processos inclusivos no IFRN, pois a inclusão deve ter a contribuição de toda a comunidade acadêmica. É o que nos remete um dos princípios fundamentais da inclusão: a educação inclusiva diz respeito a todos e todas.

Dentro dos normativos institucionais, ressaltamos a Deliberação nº 27/2020 – CONSEPX/IFRN, que, no conjunto de seus anexos, torna possível a adaptação e a flexibilização no currículo dos cursos oferecidos. O Anexo I, que é preenchido pelo NAPNE e pela Equipe Técnico Pedagógica (ETEP), possui informações sobre o discente com deficiência após o ingresso no IFRN. Esses dados devem ser conhecidos pelo docente para compreender um pouco da necessidade educacional especial que se apresenta num primeiro momento. O Art.1º da Deliberação ressalta que:

Este Regulamento tem como objetivo normatizar os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades, necessitem de adaptações curriculares (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020, p. 1).

Após as primeiras informações adquiridas pelo Anexo I do Plano Educacional Individualizado (PEI), por meio de

relatos da ETEP e do NAPNE, observamos uma pesquisa eminente sobre as características da deficiência: como se apresenta, o que pesquisas científicas revelam sobre ela, se é progressiva, se possui manifestações ou graus diferentes, quais as limitações no campo sensorial e motor, entre outras perguntas necessárias à sua dimensão conceitual. Esse momento se apresenta como fundamental, mas temos de ter muito cuidado com ele. O conhecimento médico das características da deficiência, imperioso, pode, em alguns momentos, atribuir muitas impossibilidades ao discente em nosso planejamento.

Pensar em práticas pedagógicas para a pessoa com deficiência visual e demais necessidades educacionais especiais será imprescindível, pois espera-se que, com a realidade de reserva de vagas, seja possível receber esses alunos em nossas aulas com segurança e tranquilidade. Iniciei, por meio de uma pesquisa sobre a deficiência visual total, para saber quais suas características, quais os principais recursos didáticos e experiências exitosas nas aulas de Educação Física. Algo importante ficou permeando o meu fazer pedagógico, como o foco nas possibilidades e não nas limitações explícitas nas características da deficiência visual (ALENCAR, 2020, p. 48).

Por isso, a importância de questionar ao próprio discente o nível da atividade corporal proposta. E não hesite em perguntar: “Como seria possível?”, “Você tem alguma proposição?”. Ele, com toda certeza, será o mais apto a falar sobre suas dificuldades e, mais importante ainda, falar das suas possibilidades. Também temos de compreender que

algumas atividades não serão possíveis de serem realizadas e não podemos nos frustrar por isso.

Poderíamos citar um exemplo envolvendo o conhecimento das características da deficiência: algumas deficiências físicas de cunho neurológico podem acarretar falta de controle e percepção dos esfíncteres, como o anal e o urinário. Sabendo dessas informações, o docente pode saber resolver determinadas situações de forma tranquila, com informações e orientações aos colegas de sala. Dessa maneira, o aluno com deficiência e os demais não ficarão constrangidos.

Determinadas características, como hipotonia, ataxia, dificuldade na coordenação motora e instabilidade articular, devem ser observadas no momento das vivências corporais. Por isso, devemos deixar claro ao discente que aquela atividade deve ser realizada com cuidado redobrado, para que a alegria na aula seja sempre a principal força motriz.

A pesquisa sobre recursos didáticos já disponíveis, desenho universal e adaptações curriculares deve compor o escopo da organização dos processos pedagógicos inclusivos. As adaptações curriculares, que podem ser de grande ou pequeno porte, são imprescindíveis para o percurso acadêmico das pessoas com deficiência, que não podem encontrar em um currículo uma barreira que não possa ser ultrapassada.

As adaptações de pequeno porte nas aulas de Educação Física compreendem modificações menores, de competência específica do docente, como adaptações de materiais didáticos, de atividades, de objetivos a serem atingidos na aula, entre outros. Quando essas adaptações são suficientes

para que o discente com deficiência percorra a disciplina de Educação Física com tranquilidade, não há necessidade de uma adaptação de grande porte, que modifica de forma fulcral a estrutura curricular e necessita da participação de outros atores da comunidade acadêmica e de familiares.

As adaptações curriculares de grande porte têm seu respaldo na Deliberação nº 27/2020 – CONSEPX/IFRN, através do PEI. Caso seja necessária na disciplina de Educação Física, o docente deverá preencher o Anexo II da Deliberação, para elencar quais adaptações serão realizadas no componente curricular, como: objetivos, temporalidade da disciplina, conteúdos, processos avaliativos, entre outros.

Enfatiza-se também que sempre se deve adotar critérios que evitem adaptações curriculares desnecessárias, especialmente as que implicam supressão de conteúdos, eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares complexas (BRASIL, 2000).

O docente de Educação Física também deve solicitar o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>2</sup>, que é um direito dos discentes com deficiência, para compartilhar os seus conhecimentos durante as aulas. No IFRN, o AEE ainda necessita de uma política definida – que atualmente se dá por meio de contrato terceirizado – que fragiliza e precariza

• • • • •

2 Conforme o Decreto nº. 6.517/2008, art. 1º, parágrafos I e II, onde:  
I - Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular;  
II - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2008).

o trabalhador. Este fica regido pela lógica devastadora do mercado e do sistema de produção capitalista.

Tanto o AEE como as possibilidades acessíveis – desde o currículo às adaptações arquitetônicas – possuem, no financiamento, uma barreira quase intransponível na atual política educacional brasileira, de uma forma geral e na educação inclusiva. A educação de qualidade necessita dos recursos materiais através do financiamento público. Para garantir a permanência de estudantes e sua saída exitosa das instituições públicas educacionais, são necessários investimentos robustos nas políticas de assistência estudantil, sendo o AEE garantia ao discente com deficiência. Torna-se quase inacreditável que, em 2020, tenhamos de nos deparar com um Decreto versando uma política pública “inclusiva”/segregadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos chegando ao final dessa sucinta corrida sobre as políticas públicas inclusivas na educação profissional, respeitando o espaço destinado à materialização da prova. Buscaremos, com os princípios da educação inclusiva, vencer a prova de atletismo, sabendo que outras estão à frente e que é preciso, de forma precisa, resistir!

Com base no princípio de que **toda pessoa tem direito de acesso à educação**, completamos essa prova no IFRN com marcos normativos em 2017, e estamos acolhendo os discentes com deficiência e com outras necessidades educacionais especiais, após ingresso otimizado pela política interna de

reserva de vagas. Desejamos que, no futuro, a travessia para uma sociedade inclusiva seja efetivada e esse direito não precise ser garantido apenas por força de Lei.

Os princípios de **que toda pessoa aprende** e de que **o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular** devem permear todo o nosso fazer pedagógico. Nas aulas de Educação Física, é preciso respeitar as experiências do discente, que muitas vezes são escassas. Isso porque os tempos escolares anteriores, na educação infantil, no ensino fundamental e nas instituições de educação especial – e muitas vezes o próprio contexto familiar – podem ter dado ênfase às limitações e não às possibilidades. Nesse sentido, as ações inclusivas dos docentes de Educação Física podem, ainda, ser materializadas na Educação Física Adaptada.

O princípio de que **o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos** é desconsiderado na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020. A política busca retomar paradigmas superados como a segregação em salas especiais dos discentes com deficiência. A segregação e exclusão são reveladas no texto do decreto e na narrativa do Ministério de Educação evidenciando que, há um prejuízo no aprendizado e nas ações pedagógicas da maioria das turmas com a presença de discentes com necessidades educacionais especiais. Reforçando, dessa forma, estigmas e preconceitos, sem levar em consideração os benefícios na formação do educando com o convívio com a diferença de corpos.

Por fim, outro princípio que deve compor o nosso fazer pedagógico é o de que **a educação inclusiva diz respeito a todos**. Não podemos ser inseridos nos processos inclusivos se, e somente se, tivermos, em nossa sala de aula, algum discente com deficiência ou algum discente que se encontre em insegurança alimentar e com fome, ou algum discente discriminado pela cor da pele, pela opção sexual, pela falta de habilidades motoras e capacidades físicas. Enquanto educadores, no jogo de cabo de guerra, temos que compor o lado da resistência contra uma máquina governamental excludente.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, L. **Políticas Públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional**: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Natal, RN, 2017.

ALENCAR, L. Ingresso de Pessoas com Deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte no Campus São Gonçalo do Amarante: realidade do semestre de 2019.1. **Anais do IV Colóquio Nacional** | Eixo Temático I – Políticas em educação profissional. ISSN: 2358-1190, 2019.

ALENCAR, L. O conteúdo lutas na disciplina de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: uma experiência inclusiva. *In*: SAWITZKI, L. R.; BORGES, R. M.; MARTTINY, L. E. **Coleção Educação Física Escolar**. Curitiba: CVR, 2020. p. 43-64.

ALENCAR, L. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional** (recurso eletrônico). Mossoró, RN: EDUERN, 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final. Brasília, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

BRASIL. **Decreto nº. 6517**, 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 15 out. 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: 06 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: 29 de dez. de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 de setembro de 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

DANTAS, A. C.; LIMA, N. (Org.). **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: IFRN, 2012.

CASTRO, B. G. M. M.; AMARAL, S. C. S.; SILVA, G. R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão**, Ano XX, n. 37, jan./abr.2017.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 46, jan./abr. 2011.

GRIBOSKI, C. Opinião. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. v. 4, n. 1, jan./jun. 2008, p. 57.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 05**, de 22 de fevereiro de 2017. Aprova a normatização da reserva de vagas às pessoas com

deficiência nos processos seletivos de ingresso nos cursos técnicos de nível médio (integrado e subsequente), de graduação e pós-graduação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-05-2017/view>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Deliberação nº 27/2020**, de 22 de maio de 2020. Regulamenta os fluxos e os procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2020.

LADEIRA, M. R. A.; SILVA, H. M. G. (Des) caminhos do sistema brasileiro de cotas universitárias. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 18, n. 35, jan./jun. 2018.

ROZAS, L. B. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira** – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

# HIDRORRECREAÇÃO:

## O AMBIENTE AQUÁTICO COMO ESPAÇO PROMOTOR DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

Nerijane de Almeida Monteiro

*[nerijane.monteiro@ifrn.edu.br](mailto:nerijane.monteiro@ifrn.edu.br)*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Macau*

### INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população mundial tem aumentado exponencialmente e tornou-se um desafio de saúde pública, principalmente nos países em desenvolvimento onde o ritmo desse fenômeno é mais acentuado (OMS, 2010). Dentre os muitos desafios da velhice, a exclusão social é o mais preocupante deles, pois idosos passam a ser preteridos pelo mercado de trabalho, que muitas vezes sedimenta a ideia de que aqueles indivíduos não terão mais condições de exercer suas atividades de modo eficiente, em decorrência das alterações de saúde próprias do avançar da idade. Além da exclusão profissional, o próprio ambiente familiar pode se tornar hostil ao idoso, fazendo com que ele se veja muitas

vezes solitário e como um peso para seus entes queridos. Bosi (1994) reflete acerca dos desafios do envelhecimento afirmando que “ser idoso, na nossa sociedade, é sobreviver sem perspectivas e submeter-se a burocracias das instituições” (BOSI, 1994, p. 81). O autor chama a atenção para a necessidade de sedimentar uma cultura positiva de velhice com interesses, trabalhos e responsabilidades que tornem sua sobrevivência digna.

Conforme Abrantes (2001), o envelhecimento traz como característica um declínio progressivo de todos os sistemas corporais, o que acarreta mudanças significativas no cotidiano dos indivíduos. Nesse raciocínio, o autor afirma que, para se ter uma boa velhice, faz-se necessário desenvolver estratégias para preservar a saúde e viver esse processo natural e inevitável do ser humano de uma forma mais tranquila, garantindo a independência funcional, cognitiva e moral. Yassuda (2004) aponta que os fatores ligados a exercícios físicos, lazer e relacionamentos familiares desempenham papéis importantes no processo de envelhecer, atuando como extensores da longevidade e qualidade de vida, pois a prática de atividades físicas regulares ajuda na prevenção e tratamento de diversos problemas biopsicossociais.

O crescimento da população idosa desencadeia a necessidade da criação de políticas públicas que voltem seu olhar para essa parcela de indivíduos que precisam ter seus direitos básicos assegurados para que possam desfrutar de uma velhice tranquila e para que sejam incluídos na estrutura social, tendo suas demandas básicas atendidas, a exemplo

do direito à saúde e ao lazer (FRANCHI; MONTENEGRO JR., 2005).

A realização de atividades físicas entre idosos é essencial para o envelhecimento saudável e manutenção da funcionalidade. Tendo isso em vista, o IFRN - *campus* Macau desenvolveu o projeto de extensão “Hidrorrecreação: o ambiente aquático como espaço promotor de saúde e qualidade de vida”<sup>1</sup>, com o objetivo de implantar um programa de atividades físicas adequadas para os idosos da área de abrangência do Instituto. O projeto é uma forma de o Instituto voltar seu olhar para uma parcela tão esquecida da população, que muitas vezes tem pouca ou nenhuma oportunidade de ocupar o tempo livre, de modo a obter melhorias ligadas ao bem-estar social e à saúde desse público.

O projeto de extensão oferece com regularidade atividades físicas orientadas à população idosa, oportunizando, dessa forma, que tais pessoas possam conhecer e vivenciar o lazer não dissociado da Educação, tanto nas vivências como fora delas. Com essas vivências, objetivava-se que esse público fosse criando hábitos ou a necessidade de se ter um tempo para descansar e se divertir ao mesmo tempo em que se desenvolvia, saindo da rotina das obrigações do cotidiano.

O objetivo geral desta pesquisa foi traçar um perfil dos idosos atendidos pelo projeto, bem como compreender a percepção dos idosos acerca da importância do desenvolvimento de uma atividade como essa na sua qualidade de

• • • • • • • •

1 O trabalho docente do IFRN é preconizado pela tríade ensino, pesquisa e extensão, sendo este um trabalho de cunho extensionista, desenvolvido na área de conhecimento da Educação Física (Ciências da Saúde).

vida. Já os objetivos específicos consistiam em traçar um perfil dos idosos atendidos pelo projeto de extensão; verificar, segundo a percepção dos idosos, se a prática dos exercícios físicos contribuiu para sua saúde, nível de lazer e qualidade de vida; e conhecer a relação que os idosos estabelecem entre as práticas vivenciadas no projeto e possíveis melhorias em seus índices de qualidade de vida.

A escolha pelo ambiente aquático deu-se, prioritariamente, pelo caráter lúdico que envolve a água, um ambiente que oferece menos riscos à população idosa, o que permite inserir a prática de exercício físico regular na rotina dos participantes de modo mais prazeroso.

## **O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO E OS BENEFÍCIOS DA ATIVIDADE FÍSICA PARA A PESSOA IDOSA**

O censo demográfico brasileiro, no ano de 2001, já apontava que a população com 60 anos ou mais de idade era de 15,5 milhões de pessoas. No ano de 2011, essa população subiu para 23,5 milhões (IBGE, 2012). Estudos estatísticos assinalam que, no ano de 2025, os brasileiros com idade superior a 60 anos de idade serão cerca de 34 milhões, o que acarretará ao país a sexta colocação mundial dos países mais longevos. Estima-se também que, entre os anos de 1950 e 2025, o número de brasileiros acima de 60 anos crescerá dezesseis vezes, contra um crescimento de cinco vezes da população total. Ressalta-se que a população idosa não é uniforme em relação à distribuição de renda tampouco por

faixas etárias. O número de pessoas com mais de 60 anos que recebem três ou mais salários-mínimos corresponde a apenas 25% (RAMOS, 2013). Diante de tal paradigma, faz-se necessária a criação de políticas públicas voltadas para a população idosa, assegurando seus direitos constitucionais (FERREIRA *et al.*, 2012).

Ser idoso no Brasil ainda é um grande desafio, pois não são oferecidas a essa parcela da população as condições adequadas para se ter uma boa qualidade de vida. A maioria sobrevive de uma aposentadoria ínfima que não supre as necessidades básicas de saúde, alimentação e lazer descritas no Estatuto do Idoso. Os idosos convivem com diversos desafios no cotidiano, que envolvem aspectos como a falta de mobilidade urbana adequada, a ausência de respeito, o descaso, ações discriminatórias, entre outras situações. Dessa forma, o país não está preparado para atender às necessidades que essa população demanda, em um processo cada vez mais frequente (BERTOLIN; VIECILI, 2014).

O envelhecimento traz diversas transformações ao corpo. A mais perceptível é, sem dúvidas, a diminuição do desempenho físico, porque na velhice o organismo já não é como antes, o corpo já não é tão flexível e os movimentos não são tão ágeis. As articulações perdem mobilidade e elasticidade; as lesões degenerativas são mais comuns; o pulmão tem seu peso reduzido; a capacidade do coração diminui; a pressão se eleva, diminuindo a circulação sanguínea; entre outros efeitos que diminuem significativamente a capacidade funcional do idoso (ANDRÉA, 2010; ROCHA, 2012).

Nahas (2006) afirma que diante de tais circunstâncias, a prática regular de atividades físicas oferece importantes benefícios à população em processo de envelhecimento, tais como a prevenção e a diminuição de problemas cardiovasculares e pulmonares; auxílio no controle da diabetes, artrite e doenças cardíacas; fortalecimento muscular; manutenção da densidade óssea; entre outros benefícios, proporcionando melhorias significativas no equilíbrio, na velocidade de andar, no reflexo, na ingestão alimentar, diminuição da depressão e prevenindo a osteoporose e suas conseqüências degenerativas. A prática regular de atividades físicas pelos idosos proporciona a liberação de substâncias que ativam sistemas corporais, como também promove as relações interpessoais e trabalha as funções metabólicas e funções vitais do corpo. Além disso, associada ao hábito nutricional adequado, atua de forma positiva em sua qualidade de vida.

A população idosa necessita, portanto, de atenção voltada à sua realidade, de modo que possa ter qualidade de vida e um envelhecimento saudável, para que o idoso permaneça junto a seus familiares e amigos o maior tempo possível, com autonomia e bem-estar. Para que isso aconteça, é necessário praticar atividades físicas, interagir em grupos e ter atividades de lazer, de forma a alcançar um bom estado físico e psicológico (CELICH, 2008).

Segundo Matsudo (2006), não se pode pensar hoje em dia em garantir um envelhecimento com qualidade sem incluir, além das medidas gerais de saúde, o exercício físico. As atividades em ambiente aquático surgem como uma opção segura e prazerosa, pois oferecem como principais

benefícios o fortalecimento dos músculos e a melhoria do sistema respiratório, além de terem como vantagem o impacto reduzido devido à água. De acordo com Corazza (2001), as práticas em ambiente aquático são consideradas ideais para as necessidades dos idosos e possuem baixos níveis de contraindicação. Os exercícios na água propiciam um ambiente de alegria, descontração e prazer, que aproveita a resistência da água como sobrecarga, fortalecendo a musculatura, que é de essencial importância para os idosos.

Por ser a água um ambiente propício à vivência do lúdico, seria o espaço ideal para a prática do que Corazza (2001) denomina de hidrorrecreação, que seria uma ramificação da hidroginástica. Nessa modalidade, objetiva-se a desinibição do grupo, promovendo maior integração e liberdade de movimentos através de jogos e brincadeiras na água.

## **O PROJETO HIDRORRECREAÇÃO: O AMBIENTE AQUÁTICO COMO ESPAÇO PROMOTOR DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA**

O projeto “Hidrorrecreação: o ambiente aquático como espaço promotor de saúde e qualidade de vida” já é algo consolidado no *campus* Macau e atende a comunidade do bairro onde se encontra o IFRN, como também de localidades vizinhas. Assim sendo, são contempladas diversas ações como orientação, acompanhamento e avaliação dos participantes, no intuito de promover os princípios da inclusão, cidadania,

saúde, lazer, participação social e bem-estar coletivo. Faz parte das ações da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do IFRN, que lança anualmente editais para o desenvolvimento de projetos voltados a diversos públicos, dentre eles a terceira idade, e foi contemplado no Edital 05/2019-PROEX/IFRN-Programa de Apoio ao público da terceira idade.

Esse projeto possui uma dimensão socioeducacional e uma perspectiva multicultural que abrange o IFRN e a comunidade local, na faixa etária de 60 a 80 anos. Nele, são vivenciadas as técnicas corporais como recurso metodológico no intuito de possibilitar diversas formas de uso do corpo, como, por exemplo: caminhada na água, hidroginástica, iniciação à natação, jogo e brincadeiras na água, permitindo, assim, acesso a diversas práticas corporais e beneficiando a percepção do prazer com o corpo, o sentir-se bem, a saúde, o lazer e a interação entre os pares.

Buscou-se, com as aulas, promover melhorias nos níveis de capacidade funcional dos praticantes, além de proporcionar momentos de socialização e lazer a essa faixa etária da população, muitas vezes esquecida. Além das práticas, realizou-se aplicação de questionários, observações e coleta de relatos e fotografias, esperando-se que, ao final das atividades, houvesse indicadores de melhorias na saúde dos indivíduos, que apontassem, principalmente, para a satisfação pessoal, o bem-estar coletivo e para a compreensão do lazer como um direito adquirido e que independe de faixa etária.

Em consonância com a política adotada pelo IFRN, de compromisso social de promover a integração com a comunidade e contribuir para o seu desenvolvimento e melhoria

da qualidade de vida, considera-se nesse projeto as práticas corporais como mecanismo para propiciar o movimento do corpo, a vida social, a cultura, a expressividade corporal, o lazer e a saúde por meio das sensações e dos sentidos sugerido por elas.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, utilizando-se da análise de conteúdo segundo Bardin (2011). A abordagem qualitativa, conforme Gil (2010), é uma forma mais simples se comparada à quantitativa e se sujeita a alguns fatores como a coleta de dados, a relevância da amostra e o reforço teórico. A pesquisa descritiva possui como objetivo primordial descrever as características de um determinado público ou fenômeno, alvo do estudo (GIL, 2010).

A pesquisa foi realizada no âmbito do IFRN – *campus* Macau, através da execução do projeto de extensão “Hidrorrecreação: o ambiente aquático como espaço promotor de saúde e qualidade de vida”, frequentado regularmente por cerca de 45 pessoas, moradores do entorno da instituição, durante os meses de maio a dezembro de 2019. Utilizou-se como critério de inclusão na pesquisa pessoas em processo de envelhecimento com idade acima de sessenta anos, idosos com capacidade cognitiva preservada, que respondessem a todas as perguntas do questionário e que apresentassem liberação, via atestado médico, para a prática de atividades físicas. Foram respeitadas as normas preconizadas na

resolução 466/2012 sobre a pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012), por isso os idosos que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados foram coletados por meio de um questionário elaborado pelo pesquisador com questões socioeconômicas, de saúde, qualidade de vida e lazer e sobre a importância de estar participando do projeto de extensão. Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os discursos foram identificados com pseudônimos caracterizados por nomes das praias da região da Costa Branca: *Camapum*, *Soledade*, *Galinhas* etc.

O desenvolvimento do projeto se deu a partir de um cronograma de aulas e atividades com objetivos e duração bem definidos. Os encontros foram realizados na piscina do complexo esportivo do *campus* Macau do IFRN, em ambiente lúdico, no qual não havia cobrança, no intuito de tentar se aproximar ao máximo das concepções do lazer, deixando que os indivíduos tivessem liberdade para se expressar. As aulas aconteceram de maio até dezembro, nas terças e quintas-feiras, das 16h30 às 17h30, todas ministradas por professores de Educação Física do Instituto ligados ao projeto, com auxílio de um bolsista aluno do *campus* e um estagiário cedido pelo setor de Educação Física. Complementando as práticas corporais, foram realizadas palestras sobre o processo de envelhecimento, ministradas pelo médico do *campus*, além das comemorações regulares dos aniversariantes do mês, momento importante de socialização e interação do grupo, como também festejos juninos e comemorações natalinas.

## **AÇÕES DE EXTENSÃO: IMPACTOS NA SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA DA COMUNIDADE**

O projeto foi planejado para uma totalidade de sete meses, realizando-se de maio a dezembro de 2019. Analisando os dados obtidos através de questionários aplicados no início do projeto e depois ao final dos sete meses de realização de atividades, foi possível traçar um perfil dos participantes atendidos.

Participaram das atividades do projeto cerca de 45 pessoas, mas apenas 38 devolveram os questionários encaminhados para a pesquisa. Desse total, 37 são mulheres e apenas 01 é homem. Dados do IBGE (2001) demonstram que de fato existem mais mulheres (55,1%) do que homens (44,9%) entre a população que possui 60 anos ou mais. Sendo assim, observamos que as mulheres aderem mais à prática de atividades físicas na velhice do que os homens, devido a vários fatores culturais e econômicos.

A faixa etária do público-alvo atendido se distribui da seguinte forma: 94% dos participantes têm entre 60 a 70 anos e 6% dos participantes têm entre 70 e 80 anos.

Em relação ao nível de escolaridade, 6% são analfabetos, 34% concluíram apenas o Ensino Fundamental I, 15% concluíram o Ensino Fundamental II, 39% dos participantes terminaram o Ensino Médio e apenas 6% conseguiram concluir o Ensino Superior.

Quando perguntados se ainda trabalham, 15% dos participantes afirmaram que “sim”, pois precisam complementar

a renda familiar; 79% não trabalham; e apenas 6% são aposentados. Muitos relataram não ter conseguido se inserir no mercado formal de trabalho devido à baixa escolaridade e ao fato de que, com o avançar da idade, as oportunidades foram ficando cada vez mais escassas.

Ao tratar da fase da aposentadoria, Bruhns (1997) cita os idosos como sendo uma faixa etária desprivilegiada, por ter um decréscimo no salário, considerando que essa renda para os aposentados, no Brasil, é insuficiente para manter as famílias com o mesmo nível/patamar que tinham quando em fase produtiva. Assim, muitas pessoas ainda desempenham algum tipo de atividade que gere renda por necessidade de sobrevivência. Dessa forma, o problema da falta de lazer para pessoas da terceira idade é de todas as classes sociais, mas, sobretudo, daquelas desfavorecidas economicamente, já que não têm condições de pagar pelos serviços de lazer oferecidos nem tampouco foram educados para desfrutar de outras formas de lazer que fujam das ditadas pela política de mercado (DUMAZEDIER, 1994).

Em relação à saúde, 68% dos praticantes afirmaram ser hipertensos e 16% diabéticos, além de apresentarem outros problemas de saúde. Destes, os mais citados foram problemas osteoarticulares (39%), hormonais (16%), alterações psicológicas (2,7%), alterações no sistema nervoso (2,7%) e doenças cardiovasculares (5,2%). 63% relataram ter algum outro problema de saúde, mas não especificaram qual na resposta.

Quando perguntados se praticavam alguma atividade física antes do projeto, 45% relataram já ter praticado. Nesse

ínterim, a atividade mais citada foi a caminhada, atividade física mais orientada pelos médicos aos idosos. Já 55% dos participantes relataram nunca ter praticado alguma atividade física.

Em relação ao tempo de permanência no projeto, 24% relataram estar frequentando a menos de um ano, 31% há 2 anos, 21% há 3 anos e 24% estão frequentando o projeto há 4 anos, desde o início das atividades.

Dentre os principais benefícios relacionados à saúde e à qualidade de vida observados pelos participantes após ingressarem no projeto, os mais citados foram emagrecimento, melhoria na sensação de alegria e felicidade, maior disposição para as tarefas da vida diária, melhoria das dores articulares e outros problemas de saúde já existentes e maior interação social.

Quando perguntados sobre a importância do projeto oferecido para sua saúde e qualidade de vida, os praticantes foram unânimes ao indicar que as atividades desenvolvidas trouxeram diversos benefícios. Citaremos alguns trechos das respostas dos praticantes, preservando suas identidades por uma questão de ética.

*Camapum* deu o seguinte depoimento:

O projeto tem extrema importância pois eu estava entrando em depressão por perda de entes muito amados em pouquíssimo tempo, por isso amo esse projeto, pois ele me ajudou demais. Amo chegar nas aulas e ver as pessoas diferentes, conversar, brincar, é ótimo! Sem falar nos professores que são maravilhosos, sem exceção. Tenho muito respeito por todos (informação verbal).

Segundo Neri e Freire (2000), todo ser humano passa pelo processo do envelhecer, porém essa é a fase mais delicada para lidar com as perdas afetivas, pois o indivíduo está mais sensível aos enfrentamentos. Fazem parte do dia a dia, nesse período, medo, doenças, dificuldades físicas, frequência maior de ida aos médicos e uma preocupação maior devido aos encargos financeiros e uma baixa aposentadoria. A fala de *Camapum* demonstra a importância de participar de um projeto em grupo para superar as perdas de entes queridos e passar por esse processo natural da vida de forma mais serena, se sentindo apoiada por seus pares.

Segundo Baricelli *et al.* (2012), quando as pessoas realizam uma atividade em grupo e interação e se identificam umas com as outras, essa ação constitui-se como um estímulo aos relacionamentos interpessoais, melhorando sua autoestima, sua qualidade de vida, fomentando sua autonomia e promovendo sua inserção na sociedade

*Soledade* disse que o projeto era importante pelos seguintes motivos:

É superimportante esse projeto em nossa vida porque faz muito bem a minha saúde, no melhoramento do meu corpo e alma. Me sinto muito feliz frequentando essas aulas que me faz [sic] sentir outra pessoa. Quando estou com os professores e colegas esqueço de todos os problemas e dores insuportáveis do dia a dia em meu corpo (informação verbal).

A fala de *Soledade* corrobora com as ideias de Leite *et al.* (2012) quando afirmam que o bem-estar propiciado pela participação do idoso em atividades em grupo oportuniza que ele tenha vivências de sociabilização, além de se autoperceber

útil, vivo e capaz. A sensação de inutilidade após a aposentadoria é uma das principais reclamações dos idosos e estopim que dá início ao surgimento de diversos transtornos psicológicos como a depressão. Os grupos de convivência oferecem estímulos que influenciam na melhoria do nível cognitivo, pela realização de atividades físicas, artesanais, culturais, artísticas e da efetivação de técnicas de animação grupal e da dança. Constata-se que a qualidade de vida abrange não só a prática de atividades físicas e recreativas, mas também está relacionada diretamente à autoestima, autoconfiança e autonomia.

*Galinhos* descreveu a importância do projeto da seguinte forma:

São atividades físicas que praticamos e as orientações que recebemos sobre como viver melhor com saúde, orientações sobre alimentação que são boas para saúde e então tudo que encontramos dentro desse projeto é benefício pra vida de todos que participam. Saúde com mais qualidade de vida, essa é a importância desse projeto pra mim (informação verbal).

*Galinhos* se refere às demais atividades realizadas no projeto, como as palestras de orientação com os profissionais da área da saúde, que esclarecem diversas dúvidas da população idosa. Esse é um importante momento de interação e troca de conhecimentos para a comunidade, pois muitos desses idosos são usuários da rede pública de saúde e, diante das dificuldades de atendimento, têm pouco acesso a esse tipo de profissionais. As palestras promovidas com médicos, nutricionistas e fisioterapeutas são ricas oportunidades que os idosos encontram para discutir seus problemas cotidianos,

buscando soluções e estratégias para melhoria em seus níveis de qualidade de vida.

*Dunas do Rosado* deu o seguinte depoimento: “Tem toda importância pois melhora o meu estresse, me divirto com as meninas com conversas, brincadeiras e risadas. Melhora minhas dores nas articulações, eu gosto muito desse projeto, na verdade eu amo” (informação verbal).

De acordo com Leite *et al.* (2012), durante o processo de envelhecimento, é comum que as pessoas se sintam mais vulneráveis, tanto fisiologicamente como psicologicamente. Trata-se de um período comum de surgimento de doenças, muitas vezes como consequência do estilo de vida adotado ao longo do tempo ou da perda da capacidade funcional (que possibilita que a pessoa realize atividades comuns do dia a dia com autonomia e independência). Tais fatores comprometem diretamente a qualidade de vida dessas pessoas, por isso cuidar da saúde e do bem-estar da pessoa idosa é de extrema importância. Desse modo, a participação dos idosos em atividades em grupo, sejam elas de lazer, atividades físicas, oficinas artísticas ou outras, tem sido considerado um fator de promoção de qualidade de vida, pois essas atividades cooperam na manutenção do equilíbrio biopsicossocial do idoso.

Por fim, trazemos o depoimento de *Porto do Mangue*:

O projeto é muito bom, eu nunca tinha tido condições de pagar pra fazer exercício, o médico sempre mandava, mas as condições não dava [sic]. Também nunca tinha ido numa piscina. Quando apareceu o projeto corri logo pra fazer a inscrição e deu certo, foi uma benção na minha vida, não faltou as aulas pois melhora [sic] minhas dores pelo corpo, minha pressão tá controlada e a diabetes também. O médico

do posto até me deu os parabéns porque minhas taxas estão muito boas. Eu só agradeço a Deus por esse projeto na minha vida e na vida das minhas vizinhas (informação verbal).

O relato de *Porto do Mangue* reflete como a falta de políticas públicas afeta a vida da população idosa, considerando que, sem ter acesso a equipamentos de lazer e espaços adequados para a prática de atividades físicas orientadas, muitos permanecem sedentários e ociosos, o que propicia o surgimento de diversas doenças físicas e mentais. Bruhns (1997) cita como dificuldade ao acesso do lazer, pelas camadas desfavorecidas, a necessidade de cumprir horas-extras no trabalho, preços inacessíveis dos ingressos para apreciação de eventos de caráter cultural, além da dependência de transportes coletivos e a longa distância do lar para os centros de lazer.

Segundo Dumazedier (1994), muitos aposentados preferem ou necessitam continuar trabalhando, como forma de se manterem financeiramente independentes. Quando não mais trabalham, não sabem atribuir valor ao tempo-livre e ao que nele podem vivenciar de positivo para as suas vidas. O fato de não terem tido acesso a conhecimentos sobre lazer e nem vivenciado esse lazer na escola, ou fora dela, interfere negativamente na história do cidadão que, ao chegar à terceira idade, se vê impossibilitado, muitas vezes, de adquirir novos hábitos.

Portanto, diante do aumento da expectativa de vida da população idosa, faz-se necessário que a oferta de atividades para atender esse público também cresça através da

expansão da capacidade de acesso a programas e projetos que propiciem experiências direcionadas que irão incentivar o idoso a participar e a aprender a gostar efetivamente do que vivencia (DA SILVA; TAHARA; CARNICELLI FILHO, 2012).

De acordo com Furtado (2012), os idosos têm pouca oportunidade de relacionamentos e os programas de exercícios físicos em grupo podem favorecer uma mudança comportamental e psicológica, visto que o idoso, quando se sente valorizado, pode desencadear alterações positivas junto à sua família e o meio social em que está inserido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de compreender a percepção dos idosos atendidos pelo projeto “Hidrorrecreação: o ambiente aquático como espaço promotor de saúde e qualidade de vida”, no IFRN - *campus* Macau, acerca da sua importância para a qualidade de vida dos participantes. Ao final desse estudo, foi possível concluir que os participantes do projeto de extensão são em sua maioria do sexo feminino, moradoras do entorno do *campus* Macau, que deixaram de trabalhar por não conseguirem mais se inserir no mercado de trabalho. A maior parte dos atendidos pelo projeto apresenta algum problema de saúde (hipertensão, diabetes etc.) e não praticava atividades físicas direcionadas por falta de acesso a serviços privados e a equipamentos públicos de lazer adequados às suas especificidades.

Ao começarem a participar efetivamente das atividades oferecidas pelo projeto, notaram melhorias em sua qualidade

de vida nos aspectos de saúde, como redução nos níveis de colesterol, estabilização nos níveis de glicemia e hipertensão, como também maior socialização. Todos apontaram o projeto como um importante espaço não só para cuidar da saúde física, mas da mental, pois os momentos compartilhados trazem para os idosos a sensação de alegria, pertencimento, bem-estar, daí a importância de ações de extensão como essa, voltadas para atender as demandas dessa população.

Sendo assim, esta pesquisa confirmou os benefícios da prática de atividade física no processo de envelhecimento, na manutenção do bom estado de saúde, incorporando-a como prática de promoção e prevenção de doenças. Igualmente, também reafirmou a importância dos projetos de extensão desenvolvidos pelo IFRN junto à população idosa.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, C. **Qualidade de vida com atividade física**: para um envelhecer saudável. 2001.

ANDRÉA, F. *et al.* A atividade física e o enfrentamento do estresse em idosos. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 419-422, 2010.

NERI, A. L.; FREIRE, S. A. **E por falar em boa velhice**. São Paulo: Papyrus, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRICELLI, I. L. F. *et al.* Influência da orientação religiosa na qualidade de vida de idosos ativos. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 505-515, 2012.

BERTOLIN, G.; VIECILI, M. Abandono Afetivo do Idoso: Reparação Civil ao Ato de (não) amar? **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**, Itajaí, v.5, n.1, p. 338-360, 2014.

BOSI, M.L. Cidadania, participação popular e saúde na visão dos profissionais do setor: um estudo de caso na rede pública de serviços. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 446-456, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Estatuto do Idoso / Ministério da Saúde - 3. ed., 2. reimpr. - Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Organização Pan-Americana da Saúde. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, v. 12, p. 59-59, 2013.

BRUHNS, H. T. (Org.) **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

CELICH, K. L. S. **Domínios de qualidade de vida e capacidade para a tomada de decisão em idosos participantes de grupos**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Instituto de Geriatria e Gerontologia. Doutorado em Gerontologia Biomédica, Porto Alegre: PUCRS, 2008.

CORAZZA, M, A. **Terceira idade – atividade física**. São Paulo: Ed. Phorte, 2001.

DUMAZEDIER, J. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Estúdio Nobel; SESC, 1994.

FERREIRA, F. P. M. *et al.* População e políticas: tendências e cenários para Minas Gerais. **Cadernos BDMG**, Belo Horizonte, n. 21, out. 2012. Disponível em: <https://www.bdmg.mg.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/Cadernos-BDMG-Ed.-21-Outubro-2012.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FRANCHI, K. M. B.; MONTENEGRO JR., R. M. Atividade física: uma necessidade para a boa saúde na terceira idade. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 18, n. 3, p. 152-156, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/408/40818308.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FURTADO, H.L. Atividade física e envelhecimento. *In*: BRASIL, C. **Viver é a melhor opção: envelhecer... faz parte!** Rio de Janeiro: QUARTET, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LEITE, M. T. *et al.* Qualidade de vida e nível cognitivo de pessoas idosas participantes de grupos de convivência. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 481-492, 2012.

MATSUDO, S. M. *et al.* Estudo longitudinal-tracking de 4 anos - da aptidão física de mulheres da maioria fisicamente ativas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 47-52, 2004.

MATSUDO, S. M. Atividade física na promoção da saúde e qualidade de vida no envelhecimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 135-137, 2006.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE; OPAS - ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2010.

RAMOS, T. M. **Independência e Autonomia: Saúde Funcional no Idoso**. 62f. Monografia (Licenciatura em Educação física) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

ROCHA, E. C. A. *Prática de Atividades Físicas X Saúde do Idoso*. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF, v. 12, 2012.

DA SILVA, A. L.; TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A participação de idosos em atividades recreativas em Itabuna/BA. **LICERE – Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 15, n. 3, 2012.

YASSUDA, M. S. Desempenho de memória e percepção de controle no envelhecimento saudável. *In: NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. (Eds.). Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VERAS, R. P. Fórum. Envelhecimento populacional e as informações de saúde do PNAD: demandas e desafios contemporâneos. Introdução. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 2463-2466, 2007.

# O DESAFIO DA CRIAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA INTEGRADORA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO – IFRN

Iracyara Maria Assunção de Souza

[iracyara.assuncao@ifrn.edu.br](mailto:iracyara.assuncao@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Natal Cidade Alta*

Ilane Ferreira Cavalcante

[ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br](mailto:ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Natal Central*

## INTRODUÇÃO

Nossa reflexão, neste trabalho, versa sobre a Educação Física como componente curricular no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional Tecnológica (EMI-EPT), sob a perspectiva da Formação Humana Integral (FHI) como

força motriz da prática pedagógica no IFRN. Essa concepção de FHI defendida no projeto de EMI-EPT provoca mudanças significativas no deslocamento tradicional do ensinar-aprender, exigindo decisões relativas a objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias diversificadas permeadas pela *práxis*, para a direção do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física nos *campi* do IFRN.

Nesse sentido, nosso ponto de partida é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN (2012), que traça orientações gerais do seu projeto de EMI-EPT explicitando a importância e o papel de cada componente curricular no conjunto do currículo integrado (CI). Nessa proposta de CI, concebemos a Educação Física como elemento de integração entre prática pedagógica e conhecimento científico, “[...] desde que possa abarcar todas as manifestações da motricidade socialmente institucionalizadas” (BETTI, 1996, p. 85). Para isso, é preciso haver uma relação significativa entre a natureza do seu conhecimento e os fins da FHI na prática pedagógica. Tal convicção originou o seguinte questionamento: que processos de ensino-aprendizagem precisam ser construídos na Educação Física para dar conta de práticas corporais de nossa cultura com fins de FHI na prática pedagógica concreta de cada campus do IFRN?

Esse questionamento precisa acompanhar cada professor de educação física e impulsionar um movimento individual e coletivo em direção à busca das condições do processo de ensino-aprendizagem que traduza os fins da FHI na prática pedagógica. Dessa forma, destacamos a importância de o professor ter consciência de como a sua intervenção

pedagógica está contribuindo para manter a coerência entre abordagem do conteúdo na interrelação com a prática social e as metodologias de ensino-aprendizagem com as finalidades da FHI, contribuindo para o desenvolvimento dos educandos em sua integralidade humana e estimulando o pensamento crítico e criativo sobre a sua cultura de movimento.

Buscando mostrar evidências concretas da realização dos objetivos do EMI-EPT propostos no PPP (IFRN, 2012), convém externar nossa intenção crítica à incoerência entre as metodologias e os fins de FHI, esboçada em nossa propositiva de tese de doutorado<sup>1</sup>, que se originou da nossa prática concreta do IFRN/CAL. Na particularidade da mediação pedagógica, tecemos reflexões e críticas sobre as metodologias ativas, pelo fato de seus fundamentos didático-pedagógicos se ampararem na dicotomização teoria e prática, no pragmatismo com ênfase na prática, na técnica, na secundarização do conhecimento científico e na responsabilização do educando sobre a iniciativa do aprender a aprender (SILVA, 2019), aspectos que contrariam a perspectiva de FHI. Também levantamos a questão da presença dessas metodologias sem reflexão e sobre seus efeitos didático-político-pedagógicos, questionando se configuram uma alternativa viável para ensinar-aprender com perspectiva de FHI, na prática pedagógica do EMI-EPT.

Nossa reflexão tem como ponto de partida o fundamento neotecnicista pedagógico, que perpassa as metodologias ativas sob o argumento do ensino inovador na

• • • • •

1           Doutorado Acadêmico em Educação Profissional em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEP/IFRN (2019-2022).

educação escolar. Em nossa propositiva de tese<sup>2</sup>, propomos a terminologia “metodologias (cri)ativas” como ampliação das metodologias ativas, por defendermos que as metodologias de ensino-aprendizagem precisam ser recriadas à luz da epistemologia da *práxis* para atingir os fins da FHI, na prática pedagógica do IFRN.

Ao apontar as limitações das metodologias ativas em atingirem os desdobramentos críticos e criativos da *práxis* educativa integradora como contributo à FHI, compreendemos as metodologias (cri)criativas de ensino-aprendizagem situadas como possibilidade para que nós professores das diferentes áreas científicas e tecnológicas possamos criar a *práxis* educativa integradora na prática pedagógica do IFRN. Na construção da argumentação a favor dessa tese, identificamos que essa concepção metodológica flui na direção da proposta da concepção pedagógica liberadora de Paulo Freire (2011, 2012), que supõe a educação problematizadora, o método de conscientização e o corpo consciente.

Como professoras de Educação Física, não nos isentamos de colocar o corpo na relação entre a construção do conhecimento científico-tecnológico e os processos educativos, como uma formação integral com o corpo consciente dos educandos para que sejam capazes de fazer a leitura crítica do mundo e de atuarem criativamente como cidadãos com vistas a ações efetivas de transformação ou mudança da vida social. Portanto, ratificamos a importância de conceber a presença corporal e a criação de práticas decorrentes dessa

• • • • •

2 Este artigo apresenta recortes do nosso texto de tese.

concepção na escola. Nossa compreensão de corpo é a de corpo consciente, de acordo com Paulo Freire (2011): “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente a sua condição humana” (FREIRE, 2011, p. 16). E sua condição humana primeira é o corpo: “[...] É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano” [...] (FREIRE, 2011, p. 17).

Cabe enfatizar o convite à reflexão sobre a mediação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física vinculado à função social do IFRN e às diretrizes curriculares, em que educador e educando são compreendidos como sujeitos “corpos conscientes” da construção interativa do conhecimento e da transformação da realidade na prática pedagógica (IFRN, 2012).

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Nossa reflexão sobre a Educação Física considera experiências vividas como professora em três diferentes *campi* do IFRN, que permitiram contribuir para transformar em prática pedagógica o projeto de ensino médio integrado (EMI) da Educação Profissional e Tecnológica. Inicialmente, destacamos a importância de entender a Educação Física no projeto de EMI-EPT para vivificá-la como prática pedagógica que imprime a formação humana integral (FHI) sob a referência

vigorosa de um currículo integrado (CI), esta última definida no seu Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – traz em seu Capítulo II – Da Educação Básica, na seção I – Das disposições gerais, a orientação curricular para o ensino médio que define, no Art. 26: “[...] § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 2016, p. 12). Tal orientação confere a obrigatoriedade da Educação Física e o papel da prática pedagógica na educação escolar. No contexto do IFRN, lembramos que a EPT envolve a relação entre trabalho e educação e o CI constitui o norte da prática pedagógica para efetivar a FHI dos educandos perspectivando uma participação na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e econômica, incluindo o mundo do trabalho (BARACHO *et al.*, 2006).

Neste horizonte do EMI-EPT, seguimos na concordância com Ciavatta (2010), construindo a fundamentação que demarca nossas concepções e aponta para a efetivação prática numa concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica. Apoiamo-nos nas contribuições dos estudos sobre a gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n. 2.201/97, que determina a separação entre o ensino médio e a educação profissional sob o texto do Art. 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]” (BRASIL, 1997, p. 1) e no Decreto 5. 154/2004, Art. 4º, inciso III, que afirma que a educação profissional técnica de nível

médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio.

[...] § 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; [...] (BRASIL, 2004, p. 2).

A respeito particularmente do caráter unitário e politécnico que deveria ser perseguido para o ensino médio, nos deteremos a trilhar um percurso à luz dos termos desse Decreto n. 5.154/2004 como política fundamental da mudança no que se refere à responsabilidade da busca de condições para que a “travessia” necessária desencadeie essa nova realidade nas escolas, “[...] de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 44).

Neste sentido, o projeto de EMI-EPT precisa ganhar importância para toda a comunidade educativa (educadores, educandos, gestores, família, comunidade), pois depende do compromisso ético-político individual e coletivo a busca das condições para a sua efetivação nos diferentes *campi* do IFRN. Essa consideração revela o desafiante papel do professor no cotidiano da escola, em particular, quanto à construção de processos educativos que promovam a construção do

conhecimento das diferentes áreas do conhecimento científico e tecnológico presentes no CI, que precisam estar integradas para a execução desse projeto de EMI-EPT dentro dos pressupostos da escola unitária e da educação politécnica. Contudo, é imprescindível que o professor situe a Educação Física nesse projeto e reflita sobre como pode contribuir com a construção da *práxis* educativa integradora para a formação unitária e integral do educando. Nossa ideia de escola unitária alinha-se com Gramsci (1982), ao discorrer que a escola unitária deve ser autêntica escola criadora, indicando uma fase criadora e um método de investigação e de conhecimento, que se edifica com a proposta de formação que articula atividades profissionais específicas e atividades específicas intelectuais, sendo ambas atividades criadoras.

Esse desafio é grande para o professor de educação física, em cuja formação inicial geralmente não se discute sobre EPT, EMI, CI e FHI, mesmo sendo a formação na licenciatura direcionada para a educação escolar. Assim, ao reconhecemos o potencial político-pedagógico de esse projeto se traduzir em realidade, a formação docente tem importância determinante, pois essa proposta traz outros pressupostos para o quefazer pedagógico. Na construção do PPP (IFRN, 2012), reconheceu-se a autoridade do professor na definição da multiplicidade de conhecimentos que abrange a cultura de movimento na relação com as temáticas saúde e lazer na Educação Física para dar conta desse projeto como autêntica prática pedagógica de FHI do EMI-EPT, no interior dos diferentes *campi* do IFRN.

Suscitar a Educação Física como componente curricular em busca da FHI na proposição do PPP do IFRN requer que a prática do professor caminhe no sentido de rupturas com o pragmatismo. Assim, a Educação Física contextualizada numa proposta de EMI-EPT para a FHI prioriza o desenvolvimento de atividades criadoras com os educandos na construção do conhecimento da cultura de movimento sob a epistemologia da *práxis* educativa integradora. Isto traz a imperiosa necessidade de o educando refletir com criticidade e criatividade sobre como oportunizar a construção da sua cultura de movimento com sentido/significado por meio de processo de intervenção pedagógica em colaboração criadora educador-educando, alinhado com o que é orientado na proposta da disciplina de Educação Física para os diferentes cursos técnicos integrados e para se personificar como prática do projeto de EMI-EPT.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCADORA INTEGRADORA NO ENSINO MÉDIO NA EPT**

Parece-nos pertinente considerar que o processo de ensino-aprendizagem pode aperfeiçoar-se na medida em que os professores detêm um nível de consciência sobre a transfiguração da teoria à *práxis* na prática pedagógica cotidiana. Assim, há necessidade de trilhar as diretrizes referenciadoras didático-político-pedagógicas expressas no PPP (IFRN, 2012).

Aqui, concebemos a constituição importante da integração entre prática pedagógica e conhecimento científico, apostando na contribuição da prática da Educação Física.

Nesta rota, nos acompanha o questionamento sobre o que se deve entender por FHI e *práxis* educativa na EPT, o que evoca a busca de uma fundamentação teórica para análise do projeto contra-hegemônico de EMI, da organização do ensino médio sobre a base da politecnicidade ou FHI, da escola unitária, e assim compreendermos como essas temáticas se articulam com processos educativos concretos das diferentes áreas do conhecimento científico e tecnológico na prática pedagógica. Para tanto, nossa trilha é a prática pedagógica da educação física no EMI sob a perspectiva da politecnicidade<sup>3</sup>, que nós queremos que se torne realidade, legitimando-a como *práxis* educativa do IFRN.

A politecnicidade deve ser entendida como elemento associado ao desenvolvimento intelectual, psicológico, científico e cultural (multilateral ou omnilateral) dos sujeitos. Ainda nessa perspectiva, a concepção de educação politécnica requer uma visão social de mundo completamente distinta daquela que, hegemonicamente, se configura em uma sociedade marcada pela lógica do mercado. Assim se considerando, uma instituição de educação profissional, como o IFRN, cuja função é desenvolver os sujeitos em uma perspectiva integral, deve compreender, conceitualmente, e perseguir, política e pedagogicamente, a politecnicidade em suas práticas (IFRN, 2012, p. 49).

• • • • •

3 Entenda-se politecnicidade, segundo Machado (1992, p. 19). Texto referenciado no PPP (IFRN, 2012, p. 49).

Na elaboração de nossa concepção de *práxis*, temos como farol o PPP do IFRN (2012), que projeta a politecnicidade para transcender os limites da consciência comum presente em grande parte das práticas pedagógicas, e seguimos o intuito de sustentar a integração da educação básica à educação profissional fundada na filosofia da *práxis*. Sendo assim, nas aproximações do conceito de *práxis*, trazemos a filosofia da *práxis*, “[...] que vinculada conscientemente à prática, se propõe ser instrumento teórico da transformação da realidade [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 237). Nessa linha de raciocínio do autor, somos levadas a compreender a *práxis* como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, com caráter essencialmente teleológico, que traz em si uma exigência de realização transformadora.

Nosso estudo assume uma concepção de *práxis* em que se cumpre mais plenamente sua dimensão propriamente humana, e ocupa lugar central para partir da análise crítica sobre as metodologias ativas que se encaixam na lógica do pragmatismo – isto é, que consideram o aspecto utilitário dessas metodologias ao capacitar os educandos para o êxito e eficácia a partir de sua ação individual – e ampliá-las para metodologias (cri)ativas que são de referencial crítico, imaginadas para ensinar-aprender com a *práxis* da apropriação do conhecimento e promover a aprendizagem transdisciplinar numa relação de colaboração educador-educando, com sentido/significado de *práxis* educativa integradora e contributo à FHI. Neste sentido, compreendemos que *práxis* é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, teoria e prática que se identificam (VÁZQUEZ, 2011).

Ao pensar a prática pedagógica da Educação Física no IFRN, nós, professores, somos chamados a desenvolver uma verdadeira consciência da *práxis*, que para nós é assimilada como ação do homem sobre a matéria e criação de uma nova realidade humanizada, isto como nível de *práxis* criadora.

E é aí onde se nos apresenta intimamente vinculada ao conceito de criação, e no terreno social, a essa forma peculiar de atividade transformadora e criadora que é revolução. Nesse plano de criação, ou seja, da capacidade humana de instaurar uma nova realidade que não por si mesma, à margem da atividade transformadora do homem, sugere o problema de determinar o verdadeiro papel do que parece ser a negação da própria criação, e do homem como ser criador, a violência (VÁZQUEZ, 2011, p.47).

*Práxis* criadora é inerente à *práxis* humana, pois permite ao homem enfrentar novas necessidades e construir novas soluções, com autonomia, subjetividade, criação e autocriação (VÁZQUEZ, 2011). Esse pressuposto nos faz lançar o olhar para a prática pedagógica definida no PPP-IFRN, que orienta pensar uma pedagogia que coaduna com o caráter da integração a fim de responder à necessidade da construção da *práxis* educativa integradora no EMI-EPT, entendendo que o verdadeiro significado da *práxis* é o que cumpre mais plenamente a autoemancipação do homem (VÁZQUEZ, 2011) como pressuposto para as diferentes práticas pedagógicas. Para tanto, no documento do PPP, assume-se o compromisso com a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais, que são viabilizados com “[...] a tendência crítica da pedagogia, na visão de que determinadas formas de pensar e de fazer o ato educativo,

assim como os saberes e os modos das ações, estejam voltados para a formação humana” (IFRN, 2012, p. 64).

Pensando os progressos dos atos educativos voltados para a FHI no campo da EPT numa vertente histórico-crítica, podemos dizer que ela vislumbra vários pressupostos, dentre os quais destacamos: “[...] o processo educativo implica ação-reflexão-ação como constituintes inseparáveis da *práxis* educativa [...]” (IFRN, 2012, p. 65); “[...] A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘*práxis*’ constitutiva do mundo humano — é também ‘*práxis*’” (FREIRE, 2011, p. 18). Ainda a esse respeito, e parafraseando Freire, a *práxis* educativa integradora não se constituirá pelo acaso, mas pelo conhecimento, reconhecimento e necessidade de lutar por ela no IFRN.

No PPP (IFRN, 2012), as práticas pedagógicas devem assegurar processos de ensino-aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos, visando a transformação nas práticas educativas e na realidade social. Neste sentido, ressaltamos que

[...] a prática pedagógica implica compreender que o processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico se dá dentro e fora da sala de aula, em um movimento de encontros e desencontros, de negação, contestação e aceitação dos saberes, de possibilidades e limitações, de encantos e desencantos, de interação e mediação (IFRN, 2012, p. 64).

É essa compreensão de prática pedagógica que precisa ser projetada pelo quefazer do professor para a prática, ou seja, na efetivação de um processo de ensino-aprendizagem

da EPT-EMI significativo, com escolhas dos meios para atingir os fins da FHI. Neste documento, a ação educativa se dá sob as diretrizes da pedagogia crítica sob o ponto de vista da *práxis*, considerando a proposta da Educação Libertadora (FREIRE, 2011) e a proposta da Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2003).

A proposta da Educação Libertadora assume a educação como um processo que contribui para a formação humana e transformação social, e uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora que prima pelo educando na relação de colaboração com os outros e com os professores, à medida que ensaiam a experiência profunda de assumir-se. “[...] Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2011, p. 42).

A proposta da Pedagogia Histórico-crítica trata o objeto da educação no sentido que congrega duas partes que se complementam: uma está relacionada a identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos; e a outra se refere à descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003).

A *práxis* educativa integradora exige, sob o ponto de vista da organização do processo de ensino-aprendizagem, uma reflexão crítica e contínua sob os princípios orientadores da prática pedagógica, a saber: a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, o respeito à

diversidade e a interdisciplinaridade (IFRN, 2000). A proposta pedagógica sob esses princípios aposta na oportunidade de realizar a interação e a mediação nos processos de construção/recriação do conhecimento técnico e científico das diferentes disciplinas curriculares com objetivo de atender a FHI, na especificidade de cada eixo tecnológico dos cursos ofertados em cada *campus* do IFRN.

Enfatizamos que é preciso compreender bem o projeto do ensino integrado referenciado nos princípios da escola unitária, levando em conta que traz desafios quanto à coerência da sua prática pedagógica com princípios e finalidades política, epistemológica e metodológica, ou seja, a construção da *práxis* que retrate a identidade didática ao ensino integrado (ARAÚJO, 2014).

Na referência a essa compreensão da *práxis* nos processos educativos no PPP (IFRN, 2012), é relevante refletir sobre a Educação Física vinculada à FHI, pensando a adequação didático-pedagógica que vise à busca da construção crítica, criativa e científica da multiplicidade do conhecimento da cultura do movimento, saúde e lazer, dentre outros saberes, e o autoconhecimento, reconhecendo a mediação nesse processo permeada pela problematização, pela prática social dos educandos e com os objetivos institucionais e com o mundo do trabalho, na perspectiva da FHI (IFRN, 2012).

Das especificações da Educação Física na particularidade das práticas pedagógicas nos *campi* do IFRN, conforme o PPP (IFRN, 2012), confere pensar ações didático-pedagógicas diferenciadas para realizá-las à luz dos princípios orientadores da prática pedagógica, com pesquisa, trabalho,

diversidade e interdisciplinaridade. A tais colocações acrescentamos criar as ações didático-pedagógicas sedimentadas pela dimensão política, que são constituintes significativas inseparáveis da *práxis* educativa integradora.

Então, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem seja ressignificado à luz dos pressupostos da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade. A interdisciplinaridade deve, conforme Baracho *et al.* (2006, p. 77), “[...] articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo [...]”. A contextualização “[...] deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares [...]” (BARACHO *et al.*, p. 77).

Para os autores, convém ainda assumir a formação do educando na relação ampliada da prática social, da formação para o trabalho e da vida em sociedade. A flexibilidade compreende-se como uma das bases epistemológicas relevantes do currículo, visto que vivemos numa sociedade onde a única certeza é a de que o futuro é incerto. Também está atrelada à mudança que “[...] gera a necessidade de uma postura flexível aberta, pois essa mudança está presente em nossa realidade, em nossa corporeidade, já que é parte intrínseca da natureza da matéria” (BARACHO *et al.*, 2006, p. 78).

Convém sublinhar a importância da atitude de colaboração do educador congruente com a concepção de interdisciplinaridade como uma das condições que o guiará na busca de superar os obstáculos às práticas integradoras na escola. Neste sentido, entendemos que a atitude docente

integradora “[...] parece ser também fator decisivo para a construção de práticas pedagógicas de integração, já que supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática, que hegemoniza as políticas e os projetos educacionais no Brasil” (ARAÚJO, 2014, p.264).

Nesse diálogo sobre o desafio da construção da *práxis* educadora integradora no EMI-EPT na particularidade da Educação Física identificada com a FHI, evidenciamos a necessidade de construir processos educativos em que a construção do conhecimento seja mediada por metodologias de ensino-aprendizagem originais da *práxis* educativa integradora e contributo à FHI. Retomamos que essa evidência é justificada em nossa tese de doutorado (2019-2022), pela crítica que fazemos à presença das metodologias ativas sem reflexão sobre seus fundamentos didático-político-pedagógicos, o que revela o modismo no procedimento de ensino, perpetuando processos pedagógicos reprodutores e alienantes que impedem as possibilidades da formação numa perspectiva emancipadora e transformadora, que se deseja superar conforme o PPP (IFRN, 2012, p. 49).

Deste raciocínio, permitimo-nos concluir que a natureza das áreas de conhecimento científico e tecnológico no CI e a finalidade da FHI determinam as relações interdisciplinares na interface com a prática social concreta nos processos educativos. Por isso, a metodologia de ensino-aprendizagem precisa ser coerente ao ser construída como uma ampliação das metodologias ativas, com uma adaptação crítica e criativa, numa relação educador-educando com o corpo consciente

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse diálogo sobre Educação Física, reconhecida como componente curricular no CI do EMI-EPT no IFRN, seguimos as diretrizes do PPP (IFRN, 2012) e do projeto de EMI-EPT com perspectiva de FHI que nós professores queremos que se tornem realidade, legitimando-a como *práxis* educativa do IFRN. É importante destacarmos que é preciso construir as condições didático-político-pedagógicas para superar a posição pragmaticista pela *práxis*, ou seja, pela *práxis* educativa integradora contribuindo para a FHI, que é sustentada pelos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e aproximação entre os docentes pelo diálogo e pelo respeito mútuo na prática pedagógica.

No IFRN, a prática pedagógica de Educação Física é concebida dentro de um projeto de escola unitária e educação politécnica, o que implica ser construída com diferentes quefazeres pedagógicos dos educadores com objetivos de aprendizagem, meios didáticos-metodológicos e processos pedagógicos emancipatórios. Acreditamos que com a propositiva das metodologias (cri)ativas seria possível promover no educando o desejo de experimentar com corpo consciente a sua cultura de movimento, referenciada pela *práxis* educativa integradora, no interior dos diferentes *campi* do IFRN.

Para isso, defendemos uma postura crítica do professor acerca das metodologias de ensino-aprendizagem que desenvolve, direcionando-as no sentido da *práxis*, fugindo aos modismos pragmaticistas e construindo, em colaboração com seus pares, com a comunidade escolar, com seus

colegas e com os educandos, formas criativas de construção do conhecimento dentro da sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. **Práticas pedagógicas e ensino médio integrado**. [Recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- BARACHO, M. G. *et al.* Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio. *In: Boletim Salto Para o Futuro*, n.7. Brasília: MEC, mai./jun. 2006, p.68-83.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Casa Civil. Presidência da República. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2º do art. 36 e os art. de 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edição de bolso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.151/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: \_\_\_\_ (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base**. DANTAS, A. C.; COSTA, N. M. L. (orgs.). Natal: IFRN Ed., 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 19. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2003.

SILVA, E. Crítica às Metodologias Ativas na Formação Profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 19, n. 38, p. 147-161, jul./dez. 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

# EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

## OS PROCESSOS DE SELEÇÃO DOCENTE E O PERFIL DOS PROFISSIONAIS NO IFRN

Mônica de Lima Pereira

[monica.lima@ifrn.edu.br@ifrn.edu.br](mailto:monica.lima@ifrn.edu.br@ifrn.edu.br)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio  
Grande do Norte (IFRN) – campus São Paulo do Potengi

Ilane Ferreira Cavalcante

[ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br](mailto:ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus NWatal Zona Leste

## INTRODUÇÃO

*[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

(FREIRE, 1991, p. 58).

Recorremos a Paulo Freire, na epígrafe deste capítulo, para pensarmos sobre o percurso pelo qual pretendemos caminhar ao longo deste texto, que é o de compreender a docência para além do que diz o senso comum, que a vê como vocação.

No que se refere à educação profissional, por muito tempo o trabalho docente foi associado aos saberes de chão da fábrica, ou ao notório saber, sobretudo por professores não licenciados (SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014). Compreendemos, entretanto, que a construção profissional docente se dá a partir de diversos, e contínuos, caminhos formativos.

A profissionalização da docência é apontada por Tardif (2014) pela construção de uma epistemologia da prática profissional, que é compreendida a partir dos processos formativos especializados e a apropriação dos diversos saberes que versam sobre a prática profissional docente, por meio de formação específica. Tardif (2014) destaca, dentre os saberes atribuídos ao trabalho docente, os saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação oficial, e que compreendem os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos; os saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares, que abordam o debate nas construções e escolhas político-pedagógicas do docente e que compõem cada disciplina curricular; e os saberes experienciais, construídos na, e a partir da, prática profissional docente.

O trabalho que compartilhamos neste capítulo tem como objetivo discutir, à luz de uma perspectiva vinculada à

filosofia da *práxis*, a formação docente para o ensino na educação profissional, em especial, de professores de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O recorte temporal se dá a partir da Lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e outras providências.

O texto refere-se a um recorte, revisado e atualizado, da nossa dissertação de mestrado (PEREIRA, 2019), que pesquisou a construção da identidade profissional docente de professores de Educação Física, na educação profissional, a partir das narrativas de memórias e histórias de vida.

Este trabalho está dividido em duas seções, mais as considerações finais. Cada uma dessas seções procura contribuir para o entendimento da formação docente em Educação Física para o trabalho na Educação Profissional do IFRN. Para esta discussão, recorreremos à análise da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), sobretudo quanto às atribuições do trabalho docente, e ao estudo dos editais de concurso público para investidura no cargo de docente de Educação Física do IFRN, em que analisamos os saberes exigidos pelos editais.

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A *práxis*, de acordo com Pereira e Cavalcante (2020), é entendida a partir da relação natureza e ser humano, buscando a transformação, tendo a prática fundamentada pela teoria e a teoria vivificada na prática. Nesse sentido, compreendemos que a *práxis* pressupõe a relação teoria, prática e transformação, integrando os conhecimentos gerais, universalmente construídos, a conhecimentos específicos vinculados a vieses tecnológicos e profissionais, estabelecendo, nessa relação, um posicionamento crítico sobre trabalho e educação, compreendendo o trabalho como princípio educativo, precursor da transformação da existência humana.

Acreditamos, conforme Morais, Sarmiento e Cavalcante (2019, p.192) que “a EP é o local propício para materialização da proposta da *práxis* revolucionária, tendo em vista que essa modalidade de educação está assegurada pela LDBEN, 9.394/96, podendo ser integrada ou articulada à EB [Educação Básica]”. De acordo com Silva Júnior e Gariglio (2014), a especificidade do trabalho docente na educação profissional é marcada por muitas diferenças em relação ao trabalho docente na educação regular. Dentre elas, Moura (2014) aponta para a abrangência de diversos cursos e de diversos níveis de ensino ofertados pela educação profissional da rede federal.

A educação profissional federal oferta cursos nos níveis médio e superior. No IFRN, por exemplo, no nível médio, são ofertados cursos integrados, subsequentes, concomitantes

e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em diversos eixos técnicos e tecnológicos. São ofertados, ainda, cursos de nível superior (licenciaturas e tecnólogos) e pós-graduação (*lato e stricto sensu*), além de formação inicial e continuada (cursos FIC), de trabalhadores das áreas técnicas (com público que está iniciando os estudos, com graduados e até pós-graduados). São, portanto, cursos de diversas naturezas em que atuam como docentes licenciados, bacharéis e tecnólogos.

Além dos desafios apontados pela diversidade de níveis e eixos de ensino, a educação profissional da rede federal, em especial do IFRN, procura ofertar uma formação que, na perspectiva da formação humana integral, preconizada por Gramsci, integre o sujeito à sua totalidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (CIAVATTA, 2005). Para essa atuação, que visa à formação de um ser humano preparado para refletir criticamente sobre a realidade com possibilidades de agir para alterá-la, faz-se necessário, também, a formação de um professor crítico e reflexivo, que desenvolva sua *práxis* educativa com vistas à transformação e não à mera reprodução de modelos e conhecimentos já cristalizados. Mas quem são os profissionais que ingressam no IFRN, especificamente na disciplina de Educação Física, e que formação eles tiveram? Essa questão nos move neste trabalho.

Ao ingressar no trabalho docente, na Educação Profissional da rede federal, o docente ingressa na Carreira EBTT (Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), que foi criada através da Lei nº 11.784/2008, e reenquadrou a carreira funcional, passando de carreira de

1º e 2º graus para carreira EBTT, e que apresenta como atribuições para o trabalho docente, no Art. 111:

I - As relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino; e

II - As inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. (BRASIL, 2008)

Essas atribuições na carreira EBTT são ratificadas através da Portaria nº 17/2016 MEC/SETEC, que destaca, no Art. 3: “São consideradas atividades docentes aquelas relativas ao Ensino, à Pesquisa Aplicada, à Extensão e as de Gestão e Representação Institucional” (MEC/SETEC, 2016). Ou seja, ao ingressar no trabalho docente na educação profissional da rede federal, além da atividade de ensino, os docentes têm como atribuições desenvolver atividades de pesquisa, extensão e atividades de gestão.

Diante da natureza do trabalho docente na educação profissional, a carreira EBTT aponta, no que se refere à atuação profissional, para a necessidade de uma formação docente que atenda a essas especificidades. Araújo (2008) destaca que esse professor precisa assumir dimensões políticas e pedagógicas que propiciem, ao educando, uma formação humana integral, possibilitando sua transformação intelectual e social. Para tanto, esse docente precisa se assumir como:

a) Intelectual;

b) Problematizador;

- c) Mediador do processo ensino-aprendizagem;
- d) Promotor do exercício da liderança intelectual;
- e) Orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém;
- f) Orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento. (ARAÚJO, 2008, p. 7).

Diante dessas questões, Moura (2014) sugere que uma possibilidade para superar os desafios da formação para atuar na Educação Profissional e tentar atender às especificidades dessa modalidade tem de levar em conta que:

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura [...] (MOURA, 2014, p. 88-89).

Moura (2014) aponta a formação continuada como possibilidade de preencher a lacuna existente na formação inicial dos docentes para atuação no campo da educação profissional, de modo que atenda aos debates sobre trabalho, educação e tecnologia.

O atendimento a algumas das especificidades do trabalho docente na Educação Profissional é exigido no processo de seleção, através do concurso público para ocupação do cargo, como veremos a seguir.

## ANÁLISE DE EDITAIS DE CONCURSO E O PERFIL DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN

Foi a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em instituições pluri-curriculares e *multicampi*, de educação superior, básica e profissional, tornando-as aptas à “[...] rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (IFRN, 2012, p. 33).

Nos anos que se seguiram, sobretudo a partir de 2006, tivemos, sob a gestão dos governos Lula e Dilma, a expansão da Rede Federal de Educação em todo o país. No Rio Grande do Norte, resultado da parceria política da bancada federal, em especial da então deputada federal Fátima Bezerra, o IFRN passou de 2 para 21 *campi*, capilarizando a instituição no interior do estado, tendo sua última fase de expansão em 2016.

Com o crescimento da rede federal de educação no Brasil e no Rio Grande do Norte, foi necessária a contratação de novos docentes para atuar nos diversos *campi*. De 2008 a 2015, foram realizados três concursos públicos para contratação de docentes do componente curricular Educação Física, através dos editais 04/2009 – DIGEPE/IFRN, 36/2011 – REITORIA/IFRN e 06/2015 – REITORIA/IFRN, o que levou ao ingresso de aproximadamente 37 novos docentes da disciplina no IFRN.

De forma geral, esses editais traçaram o perfil dos docentes que deveriam ingressar na instituição:

- Nível de escolaridade/habilitação mínima para investidura no cargo: no Edital nº. 04/2009, era exigida a Licenciatura em Educação Física com pós-graduação *lato sensu* em Educação Física, ou em Treinamento Desportivo, ou em Educação. Nos editais subsequentes, a formação mínima era a Licenciatura em Educação Física;
- Conhecimentos específicos na disciplina: no Edital n. 04/2009, os conhecimentos explorados para a prova se concentravam nas abordagens pedagógicas da Educação Física; nos Parâmetros Curriculares Nacionais; na cultura corporal de movimento; na metodologia do ensino da Educação Física; conhecimento e especificidade da Educação Física; Educação Física e criatividade: possibilidades de vivências; competências sociais em Educação Física, esporte e realidade educacional: reflexões didáticas; na pedagogia do esporte: perspectivas metodológicas; e na Educação Física e sua historicidade. Já nos Editais 36/2011 e 06/2015, os conhecimentos abordados na prova escrita abrangiam conhecimentos sobre o corpo e seu funcionamento; os contextos históricos, pedagógicos e legais da Educação Física; os desportos, o lazer e a recreação na Educação Física no Ensino Médio e destes na sociedade; e a cultura corporal de movimentos e avaliação em Educação Física;
- Conhecimentos gerais sobre Educação Profissional.

No que se refere aos conhecimentos gerais que tratam da Educação Profissional, no Edital 04/2009 não há referência a esse tópico. No Edital 36/2011, os conhecimentos giram em torno da estrutura, da organização e das finalidades da educação profissional e tecnológica, de currículo integrado na educação básica e na educação de jovens e adultos e os processos cognitivos de aprendizagem. No Edital 06/2015, os conteúdos abordados são relativos à educação profissional no Brasil, conceitos, estrutura e bases legais, o PPP da instituição, as concepções, princípios e fundamentos do currículo integrado para a educação básica e para a educação de jovens e adultos, teorias e processos de ensino e aprendizagem de adolescentes, jovens e adultos. A formação exigida no ponto I delimita a formação em Licenciatura para atuar na instituição. Em relação aos conhecimentos necessários para investidura no cargo, no ponto II, os conhecimentos específicos da área estão alinhados aos pressupostos da cultura corporal de movimento. No que se refere aos conhecimentos gerais sobre educação profissional, no ponto III, eles garantem o conhecimento mínimo sobre a instituição, seu Projeto Político Pedagógico e os objetivos da instituição em oferecer uma educação que integre o sujeito físico, intelectual e cultural, entretanto isso foi exigido de forma clara apenas nos Editais 36/2011 e 06/2015. O Quadro 1 apresenta os requisitos requeridos pelos editais para ingresso na instituição.

**Quadro I - Requisitos dos editais de concurso público para o cargo de professor de Educação Física do IFRN**

EDITAL	PROVA ESCRITA			PROVA DIDÁTICA/ EXPOSITIVA PROVA ESCRITA	AVALIAÇÃO DE TÍTULOS PROVA DIDÁTICA AVALIAÇÃO DE TÍTULOS				PONTUAÇÃO			NOTA FINAL	
	QUESTÕES ESPECÍFICAS	QUESTÕES GERAIS - EP	QUESTÕES DISCURSIVAS		TITULAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA NO ENSINO	EXPERIÊNCIA NA PESQUISA	EXPERIÊNCIA EM EXTENSÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL				
Edital nº 04/2009 -DIGPE/IFRN	*	Não	*	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	60	60	-	Média ponderada: PE e PD têm peso 3; PT, peso 2
Edital nº 36/2011 -Reitoria/IFRN	20	05	02	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	70	60	200	$NF = 0,3 \times PE + 0,3 \times PD + 0,15 \times PT$
Edital nº 06/2015 -Reitoria/IFRN	30	10	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	60	60	100	$NF = 0,4 \times NPE + 0,3 \times NPD + 0,3 \times NPT$

Fonte: Pereira (2019, p. 112).

\*Não há informação de quantidade de questões.

A análise do Quadro 1 permite observar que a pontuação mínima exigida na primeira etapa de todos os editais dos concursos, que compreende a prova escrita, é igual, ou ligeiramente superior, à da segunda fase, que envolve prova didática e avaliação de título. Lendo os editais, percebemos que nos concursos foram exigidos saberes adquiridos na formação geral da formação docente inicial, apontados por Tardif (2014) como os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares e os saberes experienciais, entretanto, no que se refere aos saberes curriculares, observamos uma lacuna quanto aos saberes do campo da Educação Profissional, e destes vinculados à Educação Física e ao mundo do trabalho.

Importante destacar que os referidos editais não eram exclusivos para vaga de Educação Física, isto é, havia vagas para diversas disciplinas. Nos respectivos concursos, foram chamados candidatos além do número de vagas previsto nos editais, e, assim, ingressaram no cargo aproximadamente 37 novos docentes de Educação Física. Nos concursos do Edital nº 36/2011 e do Edital nº 06/2015 foram realizadas três etapas de avaliação: prova escrita, prova didática e avaliação de currículo. No concurso do Edital nº 04/2009, o pleito ocorreu em duas fases, pois a prova de título ocorreu na segunda fase, junto à prova de desempenho.

A prova escrita, primeira fase de todos os concursos, tem fundamental importância no processo avaliativo, pois considera o domínio geral dos saberes específicos de cada área e, em especial, dos saberes preconizados para o campo da Educação Profissional. Apesar da desigualdade entre o número de questões de conhecimentos gerais sobre Educação

Profissional e dos conhecimentos específicos da área, a presença do mínimo de conhecimento sobre a instituição e o campo de ensino se fez presente nos editais 36/2011 e 06/2015, entretanto, no Edital 04/2009 não é cobrado nenhum conhecimento específico do campo da Educação Profissional.

A prova didática, também presente nos três editais, de caráter classificatório e eliminatório, busca compreender não só os conhecimentos construídos universalmente pela formação inicial do professor, mas também os saberes da experiência, preconizados por Tardif (2014). Em relação a essa prova, nos três editais foram abordados conhecimentos específicos, todos alinhados à proposta de uma Educação Física atrelada às pedagogias críticas.

Já sobre a prova de títulos, compreendemos que ela consegue dar conta de uma multiplicidade de saberes, como os saberes da formação profissional, os saberes experienciais, além dos elementos importantes que são esperados numa pedagogia pautada na filosofia da *práxis*, como as atividades de pesquisa e extensão, desenvolvidas pelo candidato, dimensões que determinam a atuação docente na Educação Profissional do IFRN e são preconizadas pelas atividades da Carreira EBTT. Em todos os três editais, a prova de título tinha caráter classificatório.

Essa análise dos editais nos permite, portanto, concluir que os editais do IFRN não exploram de forma mais detalhada os conhecimentos da área de atuação do futuro docente, que é a Educação Profissional e suas múltiplas ofertas e níveis de ensino. Tal questão pode ter origem no fato de que há pouca reflexão acerca da EP nos cursos de graduação, mas

isso indica a necessidade de que o próprio IFRN ofereça a esses professores ingressantes na rede uma formação que os prepare para as especificidades da Carreira EBTT.

A formação inicial docente, em todo o país, é marcada por uma lacuna quanto aos saberes relacionados a trabalho e educação, e destes em sua relação com o Ensino Médio, de acordo com Moura (2014).

Medeiros Neta *et al.* (2018) afirmam, em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que existe um hiato na Lei, no que se refere à formação docente para o trabalho na Educação Profissional:

No cenário da formação para a educação profissional, a Lei n. 9.394/96 não legisla de forma específica, além disso, o referido decreto precariza a formação, negligenciando a necessidade de curso em nível superior para atuar nas áreas específicas. Essa política reforça a dualidade na educação profissional, pois a formação é um dos elementos indispensáveis à qualidade do ensino, por isso, fundamental para um projeto de educação emancipatória. (MEDEIROS NETA *et al.*, 2018, p. 186).

Em decorrência da inexistência, na LDB 9.394/96, de indicação sobre a formação específica para o trabalho na educação profissional, o entendimento que temos baseia-se em Moura (2014), que sugere como possibilidade, para superar essa omissão, a formação continuada desses professores. Essa formação é necessária porque permite ao professor compreender crítica e reflexivamente a sua realidade e atuar de modo a desenvolver a sua *práxis*.

Diante do exposto, nossa pesquisa procurou identificar, através de aplicação de questionário, o perfil dos docentes

de Educação Física do IFRN quanto à formação inicial e continuada. Em um segundo momento, investigamos, através da entrevista com abordagem em histórias de vida, como se dá o processo de construção da identidade docente no campo da educação profissional. Neste artigo, vamos nos ater às questões ligadas à formação.

Ao todo, de acordo com o SUAP<sup>1</sup>, em 2018, eram 55 docentes ativos no ensino da Educação Física no IFRN. Desse total, 26 responderam ao questionário, que foi enviado via *e-mail* institucional, através do *Google Forms*, entre os dias 03 e 23 de agosto de 2018.

De acordo com o questionário, obtivemos as seguintes respostas:

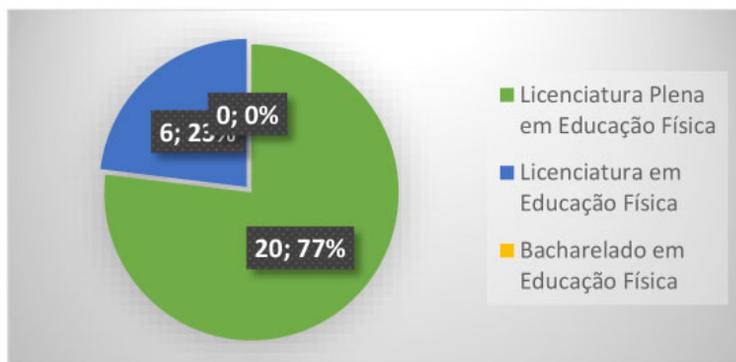
- Perfil docente de Educação Física do IFRN – Formação inicial

Na pesquisa realizada, foi possível observar que todos os docentes possuem Licenciatura em Educação Física, a maioria possuindo Licenciatura Plena, conforme o Gráfico 1:

• • • • • • • • • •

1 Sistema Unificado de Administração Pública, onde são encontrados todos os dados funcionais dos servidores do IFRN.

### Gráfico I – Formação inicial de professores de Educação Física do IFRN



Fonte: elaboração própria (2021).

A Licenciatura em Educação Física, seja ela plena ou não, é, de acordo com a LDB nº 9.394/96, o requisito mínimo para o trabalho docente na educação básica no nível médio. De acordo com Pereira (2019, p. 125):

Em termos gerais, o que distingue a Licenciatura Plena em Educação Física da Licenciatura em Educação Física e das duas em relação ao Bacharelado é a abrangência de atuação. Na primeira, a habilitação de atuação é mais ampla, possibilitando atuação para além do ensino na educação básica e superior, ou seja, permite atuar em outros espaços como por exemplo, academias, clubes, escolinhas esportivas etc. Na segunda, Licenciatura em Educação Física, a atuação é restrita aos espaços escolares. E no Bacharelado a atuação é permitida apenas em espaços não escolares, como clubes, academias, hotéis, clínicas etc.

No que se refere aos editais de concurso público 04/2009 – DIGEPE/IFRN, 36/2011 – REITORIA/IFRN e 06/2015

– REITORIA/IFRN, essa habilitação é o requisito mínimo para investidura no cargo.

Ao investigarmos a formação inicial dos professores de Educação Física para o trabalho na educação profissional, foi constatado que, dentre os 26 participantes, apenas um afirmou ter tido uma formação que contemplasse a relação educação, trabalho e tecnologia, e desses com o ensino médio, como apresenta o Quadro 2:

**Quadro 2 – Formação docente inicial que contemple o campo da Educação Profissional e o Mundo do Trabalho**

<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL QUE CONTEMPLASSE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, O MUNDO DO TRABALHO E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO MÉDIO</b>	<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA</b>	
Sim	UNIJUI	1
Não	UFRN	18
	UERN	3
Não se recorda	UFRN	3
	UERN	1

Fonte: elaboração própria (2021).

O Quadro 2 ratifica a lacuna existente nos cursos de formação inicial quanto à área de conhecimento que debata o campo da educação profissional e das discussões que envolvem trabalho, educação, tecnologia e suas relações com o ensino médio. Nesse momento da pesquisa, ainda restava saber se havia docentes com formação continuada nessa área.

**Quadro 3 – Formação continuada de professores de Educação Física do IFRN e a formação para o campo da Educação Profissional**

FORMAÇÃO CONTINUADA/ ESCOLARIDADE ATUAL		FORMAÇÃO CONTINUADA OU DE APERFEIÇOAMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aperfeiçoamento <sup>2</sup>	0	1
Especialização	8	0
Mestrado	14	1
Doutorado	4	0

Fonte: elaboração própria (2021);

Observamos, no Quadro 3, que todos os docentes de Educação Física possuem formação continuada, seja ela *lato* ou *stricto sensu*. A formação continuada é apontada por Moura (2014) como uma das possibilidades de diminuir a lacuna deixada pela formação inicial em relação à formação docente para a educação profissional, entretanto, como podemos observar ainda no Quadro 3, apenas dois docentes fizeram curso de formação continuada no campo da Educação Profissional, sendo um curso de aperfeiçoamento e um curso de mestrado. Compreendemos, então, a necessidade de que esses docentes de Educação Física, ingressantes no IFRN por meio dos editais indicados, tenham acesso a uma formação continuada que lhes permita compreender melhor as especificidades da área da EP.

• • • • •

2 Os cursos de aperfeiçoamento são cursos com carga horária inferior a 360h.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rede federal de educação profissional aponta para a necessidade de um professor que articule seus conhecimentos visando à transformação da realidade, ou seja, de um professor sujeito de sua *práxis*. A Carreira EBTT apresenta características e especificidades oriundas da transformação das instituições dessa rede, exigindo novas práticas docentes diante da criação dos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892/08. A política de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica levou à necessidade de entrada de diversos novos atores nessas instituições, entre eles, os professores de Educação Física.

A pesquisa realizada com professores de Educação Física do IFRN indica que a maioria não teve formação acadêmica inicial que contemplasse o campo da Educação Profissional, o que inclui conhecimentos relacionados ao trabalho, à educação, à tecnologia, à formação humana integral e a suas relações com a educação.

Os editais de seleção dos professores de Educação Física da instituição também não indicam uma necessidade de maior aprofundamento acerca das especificidades de atuação na área de Educação Profissional. Para ingressar na instituição, os professores são avaliados a partir do domínio de diversos saberes, dentre os quais, os mais explorados são os saberes disciplinares, os saberes da experiência e, em menor proporção, os saberes curriculares.

Ao ingressar na instituição, o profissional se depara com uma série de atribuições para as quais, portanto, não

está preparado, e seus saberes vão se construindo a partir da experiência e da relação com os seus pares. O trabalho docente desenvolvido no Instituto, a legislação e as orientações na carreira EBTT da educação profissional vão contribuindo para a construção da identidade profissional docente na educação profissional dos professores de Educação Física do IFRN.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. de L. FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POR UMA PEDAGOGIA INTEGRADORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL / Education of teachers for the Professional and Technological Education: for an integrator pedagogy of the Professional Education. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53–63, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 19 set. 2021.
- BRASIL. Lei 11.784/2008, de 22 de setembro de 2008. Institui, entre outras coisas, Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm). Acesso em: 15 dez. 2018.
- BRASIL. MEC - SETEC. Portaria Nº - 17, de 11 de maio de 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.892/08, 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**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, Niterói, n. 3. p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

MEDEIROS NETA *et al.* A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação: pontos e contrapontos. **HOLOS**, Natal, v. 4, n. 34, p. 172-189, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MORAIS, J. K.; HENRIQUE, A. L.; CAVALCANTE, I. F. O professor da educação profissional enquanto sujeito da práxis revolucionária. In: Revista Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 26, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13059>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MOURA, D. H. Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. p. 72-104.

PEREIRA, M. **Memórias e histórias de professores: os percursos pessoais e profissionais entrelaçados nas identidades de docentes de educação física do IFRN**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PEREIRA, M.; CAVALCANTE, I. F. A Educação Física no IFRN: a *práxis* na educação profissional a partir de relatos dos docentes. In: SAWITZKI, R. L.; BORGES, R. M.; MARTINY, L. E. (Org.). **Vida,**

**vivência e experiência de professores (as) de educação física**, v. 2.  
Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 201-221.

SILVA JÚNIOR, G.; GARIGLIO, J. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 59, p.871-892, jun. 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed.  
Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# DA EDUCAÇÃO FÍSICA AOS ESTUDOS DO LAZER:

## UMA TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL

Sonia Cristina Ferreira Maia

[soniacris15@hotmail.com](mailto:soniacris15@hotmail.com)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio  
Grande do Norte (IFRN) - campus Natal – Cidade Alta*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da trajetória institucional dos estudos do lazer no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) até os dias atuais, com a importância de preservar a memória acadêmica da Formação Continuada de jovens e adultos, que vai de cursos técnicos até a pós-graduação, qualificando-os para o mundo do trabalho. Sabemos que os estudos do lazer no Estado ocorreram, inicialmente, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mais especificamente no departamento de Educação Física, num momento em que as discussões sobre o lazer afluíam no Brasil com a vinda de

Joffre Dumazedier para seminários e palestras promovidas pelo Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo.

Joffre Dumazedier, um sociólogo francês, veio ao Brasil ainda na década de 60, a convite de Universidades do Centro-Oeste, Sudeste e do SESC/SP, para sistematizar os conhecimentos na área do lazer, contribuindo assim com as discussões de uma nova ordem social do trabalho. É com base nessa discussão, que o II Encontro de Professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte nos convida a tecer um texto sobre essa trajetória do lazer na instituição. Nesse sentido, surge uma pergunta fundamental para a reflexão aqui proposta: como ocorreu os estudos do lazer no IFRN?

Para atender essa investigação, tivemos como objetivo descrever essa trajetória formativa na instituição com a justificativa de ressaltarmos a importância do seu registro, mesmo com todas as provocações sofridas e todos os desafios enfrentados para consolidar os estudos do lazer numa instituição tecnológica. Discutir saberes de uma área voltada para as humanidades nunca foi uma tarefa fácil!

## **EDUCAÇÃO FÍSICA: A INQUIETAÇÃO PROVOCADA**

A memória pela qual começaremos a contar sobre a história da disciplina Educação Física, e dos cursos voltados para os estudos do Lazer, no Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Rio Grande do Norte (IFRN), se inicia em meados da década de 90 e vai até os dias atuais. Na década de 90, a instituição tinha o esporte como sua referência de destaque no estado do Rio Grande do Norte, assim como nacionalmente por meio dos jogos entre as escolas técnicas do Brasil.

A Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), mas conhecida carinhosamente como “*escola*”, tinha o esporte como formação de jovens estudantes que praticavam as modalidades esportivas e que tinham um grande destaque nos jogos escolares do Rio Grande do Norte. Nessa mesma época, na Educação Física do Brasil começava a despontar os movimentos humanistas baseados pelos princípios filosóficos de educação integral e não diretiva, se opondo a corrente da psicologia comportamentalista que se fundamentava no esquema estímulo-resposta.

Tendências numa visão dualista do homem e mulher ainda estão ligadas de uma forma ou de outra às práticas da Educação Física por alguns profissionais que reagem ao caminhar por uma prática transformadora. Gonçalves (1994) relata que o movimento iniciado por alguns pensadores e profissionais como Celi Taffarel, João Paulo Medina, Apolônio do Carmo, Valter Bracht, entre outros, se encontram engajados num projeto de transformação da vida social que permitem a humanização do homem e da mulher.

Essa educação transformadora que segundo Gonçalves (1994) a Educação Física poderia discutir, tem como destaque:

Buscar a formação pessoal do educando, associada ao projeto de transformação social, tem de estar atenta para ser capaz de favorecer, no educando, sentimentos de amor, solidariedade, respeito ao outro,

cooperação e justiça, dentro de sua verdade pessoal (GONÇALVES, 1994, p. 133).

Essa formação do educando, como retrata Bracht (1992), passa pelos valores vinculados ao professor, que muitos são impostos por práticas pedagógicas que valorizam a competição, corporalizando nas crianças o individualismo, o lutar contra o outro para se obter a todo custo a vitória. Esses valores passados à criança estão vinculados à forma de ensinar os conteúdos das aulas que, por sua vez, estão ou deveriam estar ligados ao projeto político pedagógico da escola.

Nesse sentido, um grupo de professores recém-chegados ao CEFET-RN, à época, traz no seio das reuniões pedagógicas essa discussão mais pedagogizada da Educação Física. Nesse momento a Educação Física e o Esporte passam a ter posição de destaque na formação dos jovens estudantes.

A inquietação dá seus primeiros sinais quando em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira é aprovada no governo federal de Fernando Henrique Cardoso, o qual, no ano de 1997, aprova o Decreto nº 2.208, que trata da regulamentação da nova LDB e que traz as mudanças para a educação profissional em seus dispositivos § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42. Considerada por muitos que vivem a educação profissional como profundo atraso e prejuízo à Rede Federal, por apresentar recuo na qualificação profissional e passando a atender as solicitações impostas pelo Banco Mundial, que vem financiar o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Ainda em 1996, o governo federal envia ao congresso nacional o projeto de lei no 1.603, que tratava das

“Orientações do Banco Mundial a serem implantadas na Educação Profissional do país, com base em concepções que sustentariam medidas voltadas para separação entre a parte profissional e a parte acadêmica nos cursos técnicos, a promoção de maior flexibilidade curricular, a fim de facilitar as mudanças e interesses exclusivos do mercado de trabalho, potencializar o fluxo de serviços entre as instituições de educação profissional e as empresas, propiciar o paulatino descomprometimento do Estado com o financiamento e a gestão da Rede Federal de Educação Tecnológica, e avaliação das Instituições de Educação Tecnológica de modo a favorecer a diversificação dos cursos e a integração ao mercado de trabalho” (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2012, p. 40-41).

Esse foi o momento difícil encontrado por todos os professores e professoras que ensinavam as disciplinas do núcleo comum porque com a implantação do Decreto no 2.208/97, que tratava da separação do ensino médio e técnico, o governo federal estabelecia que as instituições da rede federal somente teriam investimentos, ou seja recursos para sustentação e manutenção, se aderissem ao Programa de Expansão da EPT – PROEP, ficaríamos sem a formação geral porque essa ação implicava em acabar com o ensino médio.

Servindo de contrapondo a essa imposição de separação da educação geral e da formação profissional, é que a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFRN, em 1994 conclui a elaboração do seu projeto político pedagógico no

contexto de desenvolvimento social, sinalizando enfoque no técnico-cidadão.

A resistência as provocações do governo federal continua não aderindo ao PROEP, como destaca Fernandes (2017, p. 114):

Na realidade, a rede federal, também beneficiária dos investimentos da reforma, não se submeteu integralmente às exigências do Programa de Expansão e, conseqüentemente, ao assumir uma posição crítica e de fraca articulação com o Ministério da Educação, conseguiu desconstruir alguns dos paradigmas impostos, como a extinção da oferta do ensino médio, que permaneceu no currículo na condição de matrícula separada (FERNANDES, 2017).

Diante de tal realidade, aqueles professores recém-chegados a instituição CEFET-RN, e defensores de uma Educação Física mais humanística, contextualizada, crítica, entre outros, se reuniram para propor um curso técnico que se adequasse a realidade da formação dos mesmos. Assim, os estudos foram iniciados e, ao observar os catálogos nacionais de cursos técnicos emitidos pelo MEC.

## **O LAZER NO CEFET-RN: O DESAFIO LANÇADO**

O desafio estava posto para aqueles professores de Educação Física que pensavam numa maneira de inserir seus conhecimentos profissionais, adquiridos durante a formação inicial e continuada, por meio das pós-graduações investidas para elevar seus saberes formalmente constituídos.

Esse grupo composto por quatro professores de Educação Física e dois de Artes se reuniu para propor o curso técnico em lazer e qualidade de vida com a carga horária de 800 horas e com duração de um ano e meio de formação. Esse curso técnico tinha como base normativa os referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico na área profissional: Lazer e Desenvolvimento Social, apresentados pelo Ministério da Educação-MEC.

Esses referenciais apresentam um perfil para o técnico em lazer voltado para as seguintes competências:

Diagnosticar e analisar a conjuntura social da comunidade; definir e redefinir diretrizes de ação frente a conjunturas específicas; elaborar, executar e avaliar programas e projetos de interesse da comunidade que visem à melhoria da qualidade de vida. Este perfil requer um profissional com ampla capacidade para as relações interpessoais, que saiba trabalhar em grupo, tenha criatividade, iniciativa e espírito crítico (MEC, 2000, p. 10).

Baseado nesse perfil profissional, e olhando as demandas sociais em Natal e no Estado do Rio Grande do Norte, foi que delineamos a matriz curricular do curso. Respeitando a multiplicidade de campos de ações envolvidos na área e com o cuidado de organizar a evolução do conhecimento no percurso formativo dos alunos.

Ao pensar na formatação do curso técnico em lazer precisaríamos, inicialmente, pensar a capacitação dos professores da instituição e também se deveria ser aberto a comunidade em geral. Foi quando ainda na década de 90, a Fundação de Apoio ao IFRN (Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte) – FUNCERN sistematiza uma especialização em lazer com uma turma no *campus* Natal e outra no *campus* Mossoró.

A formatação do curso técnico se deu em 3 (três) módulos, totalizando uma carga horária de 800 horas. O módulo básico era obrigatório tinha carga horária de 200 horas e era denominado *Introdução ao Lazer e Desenvolvimento Social*, para atender as funções que diziam respeito aos estudos, projetos, gestão e organização social de lazer e desenvolvimento social e suas subfunções. Essas funções e subfunções apresentadas nos referenciais curriculares já citado.

O módulo 1 compreendeu uma carga horária de 300 horas, que conferia o certificado de *Pesquisador em Interesses Culturais do Lazer*, e seu objetivo era *Identificar Ambientes de Lazer na Cidade de Natal*. Atendendo a pesquisa e caracterização dos ambientes de atuação desse profissional, também citado nos referenciais.

O módulo 2 teve uma carga horária de 300 horas, que conferia o certificado de *Auxiliar Técnico em Políticas Públicas e Privadas do Lazer*, e seu objetivo era a *Execução de Projetos de Lazer*. Após concluir o módulo básico, o aluno poderia optar por qualquer um dos seguintes. Contudo, só receberia o diploma de técnico se concluísse os 3 (três) módulos. Em 2000, foi implantado o curso técnico de Lazer e Qualidade de Vida no CEFET-RN, com uma oferta de 35 vagas à comunidade.

O curso seguia a metodologia da pedagogia de projetos, tendo a cada final de módulo produtos a serem apresentados. Essas apresentações eram abertas à comunidade de uma forma em geral, e recebiam o nome de Fórum de Debate em

Lazer e Qualidade de Vida. Essa metodologia contribuiu com várias publicações sobre o lazer.

Por ocasião, esses fóruns tinham apresentação de trabalhos de intervenção social realizados pelos alunos, tendo os professores como orientadores. Por exemplo: no *I Fórum de Debate em Lazer e Qualidade de Vida*, os trabalhos apresentados foram: “Resgate da cultura através do teatro”; “O lazer na infância - jogos da cultura nordestina”; “A influência do lúdico no ensino fundamental”; “Lazer na empresa”; “A contribuição do brinquedo na formação da criança”; “Lazer na terceira idade: recreação como alternativa para qualidade de vida”; “Diagnóstico do lazer nos hospitais públicos e particulares de Natal: um estudo de caso”; e “Cultura do entretenimento e a influência no meio social”.

Tendo em vista a estrutura organizacional do curso e a relação deste com as produções científicas oriundas desses fóruns, e com o mundo do trabalho, o MEC/SETEC fez uma ótima avaliação e sugeriu que fosse transformado em curso tecnológico, diante da contextualização teórica formatada.

O que veio a acontecer por meio da Portaria de nº 81/2001-DG/CEFET-RN, que designou uma comissão para ser responsável pela elaboração do projeto do curso superior de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida, comissão da qual fomos presidente, recebendo a incumbência de entregar o projeto do curso no prazo de 90 dias.

Sendo assim, o curso de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida, inserido na área profissional Lazer e Desenvolvimento Social proposto pelo Ministério da Educação-MEC, tendo os referenciais curriculares nacionais

da educação profissional como delineadores, contemplava os desafios colocados pela realidade social brasileira, apresentando indicadores assustadores em relação à péssima qualidade de vida da população.

Nesse contexto, a habitação, o transporte, a saúde, o emprego, a educação, entre outros temas, foram os pilares de sustentação. Na tentativa de contribuir para o processo de reverter essa realidade social, historicamente construída e economicamente imposta, o *lazer e o desenvolvimento social* como área profissional vem apresentar perspectivas para se superar esse quadro, especificamente no que tange a seu campo de atuação, compreendendo com clareza que mudanças reais só irão concretizar-se se houver uma transformação profunda nos valores que norteiam as políticas econômica, social e educacional do país (MAIA, 2010).

O curso, que funciona desde o ano de 2002, por meio de várias discussões ocorridas no MEC para atender uma demanda dos jogos olímpicos, teve sua denominação alterada para Gestão Desportiva e de Lazer, curso aprovado pela Resolução Nº 23/2012-CONSUP/IFRN, de 01 de março de 2012, na forma presencial, referente ao eixo tecnológico de Hospitalidade e Lazer do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

Segundo o projeto pedagógico do curso em Gestão Desportiva e de Lazer, o curso veio para atender o “campo da gestão do esporte e do lazer que necessitava de profissionais antenados com as transformações sociais ocorridas no mundo do trabalho, como também em profissional que visualizasse o potencial da vivência do esporte e do lazer

como um aspecto significativo da vida cotidiana, inserido no contexto social real e numa dinâmica de vida, que o coloca em permanente processo de crescimento pessoal e social “ (IFRN, 2012, p. 11).

O curso tem como objetivo geral profissionalizar o gestor de lazer para implementar e gerenciar políticas, programas e ações de esporte e lazer com competência técnica e compromisso ético, comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social.

A organização didática curricular, segundo IFRN (2012), é constituída por núcleos politécnicos, respeitando os princípios da interdisciplinaridade na formação de saberes necessários à atuação profissional, como se apresenta: Núcleo fundamental; Núcleo científico e tecnológico – composto por unidade básica e unidade tecnológica; e Prática profissional.

O desafio também foi assumido na pós-graduação *lato sensu*, com a especialização em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e de Lazer na Escola, por meio de um projeto aprovado pela Deliberação Nº23/2015-CONSEPEX/IFRN, de 06 de julho de 2015, na área da CAPES denominada Administração Educacional. E que atende também à Resolução CNE/CES nº 1 de 08 de junho de 2007, de forma presencial.

O curso de especialização tem como objetivo geral formar alunos com competências para elaborar, executar e avaliar projetos de lazer no âmbito escolar através de parcerias, convênios e pesquisas na área, atendendo aos mais diferentes segmentos de profissionais da escola (IFRN, 2015, p. 8).

O curso tem duração de 12 meses, no mínimo, e com tempo máximo de integralização de 6 meses a mais. Em sua organização tem 4 módulos compostos por disciplinas “com uma carga horária total de 420 horas, sendo 300 horas destinadas às disciplinas presenciais, 75 horas destinadas às disciplinas semipresenciais e 45 horas para a elaboração de trabalho de conclusão do curso” (IFRN, 2015, p. 10).

Como o tempo do conhecimento é um tempo que evolui a cada momento e a cada instante, o grupo de professores que hoje integram os estudos do lazer do IFRN, avançam nos desafios acadêmicos postos a cada tempo. E o Mestrado em Lazer e Educação começa a ser adubado para fazer florescer o jardim do lazer no IFRN *campus* Cidade Alta.

## **O LAZER NO IFRN: AS BASES CONCEITUAIS APRESENTADAS**

A trajetória dos estudos do lazer no IFRN teve seu suporte teórico baseado em publicações, como artigos, livros e capítulos de livros, bem como encontros acadêmicos locais, regionais e nacionais. Esses eventos científicos e acadêmicos serviram para disseminar o saber e dar visibilidade ao campo de atuação do profissional de lazer.

Em 2001, mais especificamente em novembro realizamos o XIII Encontro Nacional de Recreação e Lazer – ENAREL, no CEFET/RN com o tema Lazer: “Transdisciplinaridade e Educação”. Com a intenção de divulgar o lazer do curso técnico e possibilitar atuações significativas nos diferentes eixos de atuação profissional.

Em 2002 registramos e lideramos no CNPq o grupo de pesquisa “Lazer e Gestão de Políticas Públicas e Privadas”. Com as linhas de pesquisa: “Atuação e intervenção profissional”, “Lazer e educação”, “Sistema integrado de gestão ambiental” e “Saúde ocupacional”. Nesse grupo de pesquisa estavam registrados professores do curso de Lazer e Qualidade de Vida e de cursos que dialogavam com os estudos do lazer. Eram registrados, também, alunos do curso sob orientações dos professores. Esse grupo de pesquisa, além das publicações, realizava encontro permanentes para discutir os estudos e pesquisas.

“A formação e experiências do profissional do lazer” foi o primeiro livro eletrônico publicado pelo CEFET/RN, em 2005, e que hoje se encontra alojado e disponibilizado no *Memoria* no site [www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br). O livro foi publicado com artigos de professores e alunos do curso superior de lazer e qualidade de vida.

Na mesma época é lançado o livro “Brinquedos e brincadeiras potiguares: identidade e memória”, com uma transmissão de herança cultural muito importante para a formação da humanidade. Trabalho fruto de pesquisas sobre os brinquedos populares usado pelas crianças potiguares, favorecendo o lúdico e a ludicidade em suas vidas.

Em 2007 ocorre a realização do “VII Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer: articulando o movimento, construindo resistências e apontando caminhos”. Em uma parceria da base de pesquisa em políticas públicas de lazer com o centro de desenvolvimento do esporte recreativo e lazer – REDE CEDES/CEFET-RN. Paralelamente ao seminário,

é publicado o livro “Políticas de lazer e suas múltiplas interfaces no cotidiano urbano”, com artigos acadêmicos que trazem reflexões sobre o respeito ao lazer como direito social.

Em 2008, o livro “Lazer, subjetividade e amizade. Potencialidades das práticas corporais de aventura na natureza” é publicado com reflexões sobre as práticas corporais vivenciadas na natureza como lazer. Destacando essas práticas coletivas na natureza como experiências férteis para o encontro consigo mesmo e com o outro, fortalecendo laços de amizade.

O “XI Seminário lazer em debate: Territórios e territorialidade em questão” realizado em 2010, já no *campus* Cidade Alta, tinha por objetivo diagnosticar e interpretar as vivências de lazer ocorridas no Brasil sob a ótica de signos e significados para a vida humana, na ocasião, pensar os territórios do lazer como ambientes que possibilitem o ser experimentar a vida em suas relações de organização particulares e coletivas.

Ainda em 2010 o livro “Cenários lúdicos em unidades de saúde da família: reflexões e perspectivas” aproxima a discussão do lazer com a saúde. No mesmo ano, “Imagens lúdicas: um olhar sobre as tradições infantis”, revelam fotografias belíssimas tiradas em diversas cidades do Rio Grande do Norte por meio de um projeto patrocinado pelo MEC que resultou num acervo de brinquedos visualizados no Museu do Brinquedo Popular, no IFRN *campus* Cidade Alta.

O livro “Jogo de areia. Uma abordagem transdisciplinar para a educação”, em parceria com a UFRN é composto por uma coletânea de artigos que tratam do lazer numa

perspectiva metodológica do jogo de areia, com abordagens de formação humana para todos os espaços educacionais formais e não formais.

Em 2011 é publicado o livro “Por uma educação ambiental corporalizada. A emoção em trilhas interpretativas”, que nos convida a fazer reflexões sobre as relações fundamentais do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo, por meio do corpo, repleto de emoções e sentimentos fluidos nas vivências.

Em 2017 ocorre o 28º ENAREL, no período de 15 a 18 de novembro, em Natal e com a temática: “Lazer, Práticas Corporais, Estado e Participação Popular”. Esse evento teve como eventos parceiros 1º Encontro Internacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer (ENIPPEL) na Rede Cedes do RN e o 6º Congresso Nordeste de Ciência do Esporte (CONECE).

Nesse mesmo período em 2017 é lançado o livro “Por uma educação sensível: brincar, criar e sentir”. Um texto que nos convida a visitar o belo e o sensível como metodologias e pressupostos conceituais, obrigando a academia a interrogar sobre o que já está formalmente constituído, cristalizado, convidando à entrega, ao desnude, ao se jogar no belo jogo de compreender o outro, no seu legítimo outro, no processo de ensinar e aprender.

E por fim, em 2018, a publicação do livro “Da formação ludopoiética à autopoiese do lazer. Significados para a autoformação humanescente do profissional do lazer”, traz as vivências lúdicas de formação para se tornar imprescindível no processo de aprendizado da autoliberação espaço-temporal

e, assim, a ludopoiese ser criativa em terreno propício e adubada com as emoções da alegria de viver.

Atualmente temos um grupo de pesquisa em lazer, esporte e sociedade – GPLES, iniciado em 2002, com as linhas de pesquisa: cultura, lazer e educação; empreendedorismo, estratégia, análise de desempenho e eficiência; formação e atuação profissional em lazer e esporte; gestão e políticas públicas de lazer e esporte; e qualidade de vida, lazer e saúde. Esse grupo tem dado suporte acadêmico ao curso superior de tecnologia em gestão desportiva e de lazer vinculado ao *campus* Natal Cidade Alta, no sentido de contribuir efetivamente com a temática do lazer e do esporte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever esse artigo que trata em descrever a trajetória formativa dos estudos do lazer no IFRN foi retomar no imaginário a história de uma vida que se mistura entre o pessoal e institucional. Uma completude perfeita para a formação continuada dos professores e a autoformação conquistada e corporalizada no processo.

Fica evidente que o processo formativo para acontecer é necessário ambientes propícios e arraigados dos pensamentos quânticos, complexos e biológicos para que possa ocorrer o fluir da aprendizagem. Essa foi a vivência tratada no CEFET-RN e IFRN para construir o percurso formativo nos estudos do lazer.

Nossos corações ainda continuam pleno de esperança e assumindo desafios com o Mestrado Profissional em Lazer

e Educação, numa proposta de linhas de pesquisas voltadas para as políticas de lazer, formação e atuação profissional, lazer, educação, cultura, memória e qualidade de vida. Um mestrado que surge dos corações de professores, para atender as demandas acadêmicas de formação de tantos que desejam investir nos saberes sistematizados.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 nov. 2020.

CNE/MEC - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, pág. 9, 8 jun. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf). Acesso em: 22 nov. 2020.

FERNANDES, F. C. M. **Conexões e desconexões**. Em 105 anos de educação profissional no Brasil. Natal: Editora IFRN, 2017.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** São Paulo: Papirus, 1994.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer.** Natal: IFRN, 2012.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e de Lazer na Escola.** Natal: IFRN, 2015.

MAIA, S. C. F. **Da Formação Ludopoiética à Autopoiese do Lazer: significados para a autoformação humanescente do profissional do lazer.** Mauritius/África: Novas Edições Acadêmicas, 2010.

MEC/SETEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria de no 81/2001-DG/CEFET-RN.** Designa uma comissão para ser responsável pela elaboração do projeto do curso superior de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida. Brasília: MEC/SETEC, 2001. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/portaria-no-81-de-28-de-maio-de-2001/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da rede federal.** Brasília: Editora IFB, 2012.

Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional.** Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000.

# POR UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino

[elizabete.paiva@ifrn.edu.br](mailto:elizabete.paiva@ifrn.edu.br)

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte (IFRN) – campus Ceará-Mirim*

Karenine de Oliveira Porpino

[kporpino@gmail.com](mailto:kporpino@gmail.com)

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*

## PRIMEIRAS REFLEXÕES

As reflexões aqui compartilhadas configuram-se em investimentos educativos e acadêmicos<sup>1</sup> mobilizados por meio de inquietações que percorrem a trajetória da minha existência. Nesse percurso, retomei minhas memórias,

• • • • •

1 Reflexões a partir da tese intitulada “O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e publicada no Repositório da UFRN em 27 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29674>. Acesso em: 20 out. 2020.

encontrei estudantes, quilombolas, representantes de movimentos sociais e inclinei minha escuta atenta para algumas narrativas. Vivenciei experiências com a cultura afro-brasileira, me debrucei por leituras que ampliaram meus horizontes e pude perceber diversas discriminações raciais às pessoas negras, bem como a insensibilidade de alguns em atitudes omissas e a urgente necessidade de uma educação sensível perspectivando uma sociedade que considere o outro e sua diversidade cultural, e que, nesse entrelaçamento, nos percebamos carne do mesmo estofado do mundo, como nos diz Merleau-Ponty (1908/1961).

Propor uma educação do sentir foi possível por ancorar o estudo nas noções fenomenológicas merleau-pontianas da intercorporeidade e da estesiologia, que são condição de existência do sensível, cuja dimensão permite nos atar ao entorno e perspectivar uma abordagem sensível do tema das relações étnico-raciais na escola, em especial no que se refere ao negro. A partir dessas noções e das práticas pedagógicas vividas no IFRN, considero que o sentir com o corpo negro permite uma abertura ao mundo. Essa reabilitação do sensível convoca outros olhares para a abordagem das relações étnico-raciais na escola, com destaque para o protagonismo feminino negro e a escuta ao outro.

Ressignificar o corpo negro na educação pela experiência estética do sentir com o outro, tendo como foco a fenomenologia, implica em reaprender a ver o corpo negro, pois é esse corpo que sente e percebe que me faz compreender a presença do outro. Um corpo que se transforma, que

questiona, que cria, se reinventa, seja por meio da linguagem, da comunicação e/ou da expressão.

Para a compreensão das relações entre o eu e o outro no mundo, recorro à proposição de Merleau-Ponty, no texto *“Mundo de Toda Gente”*, para pensar o corpo negro na educação, como algo que também me constitui, como carne, ou como bem parafraseia o filósofo: “as coisas como aquilo que falta ao meu corpo para fechar o seu circuito” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 352).

Em sua filosofia, Merleau-Ponty compreende que o corpo que se move e deseja, um corpo estesiológico, não se refere mais a um eu, ou a um sujeito, mas a meios intermediários marcados pela motricidade, pelo desejo, pelos gestos e pela expressividade, conforme Nóbrega (2015).

Encontrar as significações afetivas que existem entre as coisas e o meu modo humano de percebê-las e aproximar-me das coisas pela ordem do sensível evoca atitudes e condutas. Em sua reflexão sobre o mundo, Merleau-Ponty afirma que “o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 6), pois o mundo é aquilo que ele percebe e vive, não o que ele pensa. Assim, a fenomenologia fundamenta-se no mundo da vida, do qual emergem as experiências.

Não significa uma simples descrição das minhas experiências, ausente de ser e tempo, mas o que eu trago delas para compreender o mundo, para problematizar determinada realidade. Assim, sinalizo um cenário da educação brasileira e a inserção das relações étnico-raciais para alicerçar minhas experiências enquanto docente e pesquisadora, exercitando

o espanto e criando sentidos à medida que vivo o mundo, e, dessa forma, buscar o irrefletido do que ainda não se pode dizer do fenômeno investigado e da minha existência individual e coletiva.

## **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Historicamente, o contexto escolar brasileiro é circunscrito por documentos oficiais que balizam as competências, saberes e conhecimentos que devem ser inseridos, problematizados e dialogados em sala de aula, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Outros documentos foram sendo aprovados e instituídos de acordo com interesses sociais e políticos de diferentes gestões governamentais.

Em 2018, para o Ensino Médio, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, com ela, algumas controvérsias no que tange às prioridades das minorias e às políticas afirmativas, às legislações e aos recursos destinados a amparar inúmeras arestas econômicas e sociais dessas. Presenciamos um retrocesso nas relações entre política e educação.

Apesar de a educação para as relações étnico-raciais ter alcançado alguns avanços em virtude da atuação de políticas públicas e legislações, a exemplo das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar, podemos destacar o quanto o corpo negro

ainda é invisibilizado na escola. Há que se fomentar o conhecimento das inúmeras contribuições culturais e econômicas para a sensibilização do povo brasileiro, assim como provocar estudantes a se questionarem e se reconhecerem como participantes de uma cultura diversa e plural.

Baseada em uma criteriosa pesquisa, entrecruzando fontes orais e documentos históricos, Gonçalves (2007) afirma que no início do século XX, havia um alto índice de analfabetismo entre os negros brasileiros. A educação formal desse grupo passou por significativas melhorias, considerando a expansão de políticas públicas educacionais a partir da década de 1990.

Oportunizar visibilidade e voz aos negros que se tornaram referência de resistência e lutas significa trabalhar a representatividade da cultura negra. Nesse sentido, podemos referenciar os fundadores dos movimentos negros, quilombolas, coletivos de mulheres e ONG's que são incansáveis na luta por seus direitos.

A escritora Conceição Evaristo (2009) ressalta que as publicações literárias brasileiras contemporâneas são predominantemente brancas e que ainda permanece o propósito da inviabilização e da estereotipia do negro e do mestiço. Há um imaginário construído em que o sujeito negro surge destituído do dom da linguagem. Porém, mesmo com menor visibilidade, encontramos no interior da academia e da literatura brasileira produções que se afirmam com um discurso diferenciado ao compor personagens negras e seus enredos.

Tal discurso subverte o sistema literário e contesta a história que prime em ignorar eventos relativos à trajetória

dos africanos e seus descendentes no Brasil. Dentre os autores, podemos citar Maria Firmina dos Reis<sup>2</sup>, Lima Barreto, Cruz e Sousa, Nilma Lino Gomes, Carolina Maria de Jesus, Petronilha Gonçalves, Suely Carneiro, Djamilia Ribeiro, entre outros. Nesse contexto, vale enfatizar que no ano de 2020, a cadeira de literatura brasileira da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criou o primeiro curso de Pós-Graduação *stricto sensu* sobre autores e autoras negro(a)s brasileiro(a)s.

Pesquisadores brasileiros vêm alavancando as publicações sobre as relações étnico-raciais na educação. Nesse contexto, enfatizo as produções organizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>3</sup>, os artigos publicados pelo Grupo de Trabalho 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pesquisadores em Pós-Graduação em Educação (ANPED) e realço o “Dossiê – Educação e Relações Étnico Raciais: o estado da arte”, publicado pela Educar em Revista/2018.

Entre tantas publicações investigadas, resalto as principais problemáticas apontadas: perpetuação do racismo em ambientes escolares, implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, pedagogia antirracista, propostas para estudos afro-brasileiros, tradições afro-brasileiras nas escolas, compreensão do que seja a diversidade humana, silêncios diante do racismo e discriminações.

• • • • •

2 Escritora maranhense negra. Foi a primeira mulher a publicar um romance no Brasil, em 1859. Intitulado “Úrsula”, esse livro foi precursor da temática abolicionista na literatura brasileira.

3 Criada pelo Governo Federal em 2003 e extinta pelo Decreto Federal nº 9.465 em 02 de janeiro de 2019, produziu um extenso material educativo, principalmente em *e-book*.

Compartilho um acervo de alguns textos que podem ampliar os horizontes do leitor para as relações étnico-raciais:

**Tabela 1 – Relação de textos sobre as relações étnico-raciais**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TIPO DE PUBLICAÇÃO</b>
<b>1- Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais</b>	SECAD	Educação	2006	e-book
<b>2- Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação</b>	Maria Lúcia de S. Braga, Edileuza P. de Souza e Ana Flávia M. Pinto (Org.)	Educação	2006	e-book
<b>3-Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica</b>	Petronilha Beatriz G. e Silva e Valter Silvério (Org.)	Educação	2003	e-book
<b>4 - Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03</b>	SECAD	Educação	2005	e-book
<b>5-História da educação do negro e outras histórias</b>	Jeruse Romão (Org.)	Educação	2005	e-book

<b>6 - Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula</b>	Amilcar A. Pereira (Org.)	Educação	2014	e-book
<b>7-Estórias quilombolas</b>	Glória Moura, Juliane Mota e Paulo Dias (Org.)	Educação	2010	e-book
<b>8 - Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03</b>	Nilma L. Gomes (Org.)	Educação	2012	e-book
<b>9 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</b>	SECADI	Educação	2004	e-book

<b>10-Trajétoérias e scolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?</b>	Nilma L. Gomes	Educação	2002	Revista Brasileira de Educação
<b>11-Cultura negra e educação</b>	Nilma L. Gomes	Educação	2003	Revista Brasileira de Educação
<b>12-Narrativas de Thereza Santos: contribuições para a educação das relações étnico-raciais</b>	Evaldo R. Oliveira	Educação	2008	Dissertação de Mestrado (UFS-Car)
<b>13-Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP</b>	Marisa Adriane Demarzo	Educação	2013	Dissertação de Mestrado (UFS-Car)
<b>14-Significações do corpo negro</b>	Isildinha Nogueira	Psicologia	1998	Tese de Doutorado (USP)

<b>15-A diversidade étnico-racial negra nos currículos escolares brasileiros e colombianos: desafios e possibilidades</b>	Leon Padial	Ciências	2018	Tese de Doutorado (USP)
<b>16 - Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08</b>	Luciano Corsino e William Conceição (Org.)	Educação Física	2016	Livro
17-Minas de quilombos: texto para reflexão com o/a professor/a	Paulo C. Barbosa e Schuma Schumaer (Org.)	Educação	2010	e-book
<b>18-Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes</b>	Marzo dos Santos e Vicente M. Neto	Educação Física	2011	Artigo científico
<b>19-Griot's Literaturas &amp; Culturas Africanas</b>	Tânia Lima e Derivaldo dos Santos (Org.)	Literatura	2016	e-book
<b>20-História do Negro Brasileiro</b>	Clóvis Moura	Sociologia	1992	Livro

21-Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, produção e didático-pedagógicas	Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná	Educação	2016	e-book
<b>22-A atualidade dos conceitos de “africanidades brasileiras”, “valores de refúgio” e “enegrecer” da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a pesquisa em Educação</b>	Wilker da Silva	Educação	2018	Educar em Revista
<b>23-Pensamento abissal, movimento negro e Educação</b>	Maysa da Silva	Educação	2018	Educar em Revista
<b>24-Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares</b>	Petronilha Beatriz G. e Silva	Educação	2018	Educar em Revista
<b>25-Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional</b>	Paulo da Silva e Carolina Borba	Educação	2018	Educar em Revista

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Percebeu-se nesse estudo que a ausência de intervenção do professor diante de ações preconceituosas e discriminatórias direcionadas às pessoas negras provoca sofrimento,

ocasionando baixa estima e segregação entre pessoas negras e não negras. Essas ações conflituosas que os negros enfrentam nas situações cotidianas, principalmente no ambiente escolar, desde a infância, levam essas pessoas a adotarem um comportamento de negação e passividade.

A emergência em dar visibilidade à temática das relações étnico-raciais se torna fundamental enquanto espaço de expressão, de transgressão e emancipação. O diálogo sobre a corporeidade negra e os saberes estéticos amplia o debate relacionado à monocultura, ecologia do corpo e gosto estético que foi fundado no pensamento da branquidade, como aponta Silva (2018).

A desconstrução desse gosto estético como hegemônico é importante para inúmeras reflexões sobre o corpo como expressão da cultura negra. Nesse sentido, Gomes (2003) aponta para a força simbólica do cabelo crespo e/ou cacheado para os africanos, que continua de maneira recriada e ressignificada entre nós, seus descendentes. Essa pesquisadora percebe intervenções ainda tímidas e vistas com estranhamento no interior das escolas. Ela ressalta que recolher práticas culturais ligadas aos penteados pode se configurar em um estudo transdisciplinar que envolve a história, a geografia, a arte, a estética e a cultura negra.

Coaduno com o pensamento de Gomes (2003) ao afirmar que o cabelo é elemento de linguagem e afirmação de identidades. Essa proposição foi confirmada ao desenvolver com estudantes do ensino médio do IFRN, no *campus* Ceará-Mirim, práticas e reflexões sobre a cultura negra, experiências e intervenções educativas para o sentir por meio de oficinas,

leituras, exposições, aula de campo, sessões fílmicas e seminário. Em seguida, compartilho as ações realizadas com o Grupo Cachos, composto por 12 estudantes negras dos segundos anos dos cursos técnicos integrados de Informática e Programação de Jogos Digitais entre os anos de 2016 e 2017.

## **O GRUPO CACHOS E O PROTAGONISMO FEMININO NEGRO**

Os cachos representam a história da cultura de matriz afro. As rainhas africanas compreendiam o cabelo como um sistema de linguagem que repercutia em significação social, indicava o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas, como aponta Gomes (2003).

Todas as integrantes do Grupo Cachos passaram pelo processo de transição nos cabelos e essa mudança estética provocou nelas o reconhecimento em pertencer a uma ancestralidade cultural que tem o cabelo cacheado como uma das suas principais características. Assumir os cachos foi uma atitude política, social, cultural e coletiva. Acompanhei esse processo de transição, e coletivamente vivenciamos experiências para pensar e sentir esse corpo que subverteu aos padrões eurocêtricos de beleza feminina.

Os encontros eram semanais, com duas horas de duração, tendo início em junho de 2016 e finalizando em outubro de 2017. O planejamento das atividades foi elaborado coletivamente e contou com rodas de conversas, rodas de leituras, oficina do corpo no candomblé, apreciação de

filmes e músicas, exposição fotográfica, compartilhamento de coletivos de mulheres negras e organização de seminário.

Os livros *Na minha pele* (2017), de Lázaro Ramos; *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira* (2013), de Lília Schwarcz; *Bia Bisa, Bisa Bel* (2017) e *Menina bonita do laço de fita* (2019), ambos de Ana Maria Machado; *Lugar de Fala* (2017), de Djamila Ribeiro; *O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil* (2014), de Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira; e os artigos “*Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?*” (GOMES, 2022) e “*Cultura negra e educação*” (GOMES, 2003) de Nilma Lino Gomes foram discutidos nas rodas de conversas, momento em que alguns conceitos eram apreciados, como o protagonismo feminino negro, o lugar de fala, a ancestralidade e a beleza.

Falar em experiências do protagonismo feminino negro no Brasil é reacender os feitos de mulheres que romperam com diversos paradigmas; de olhares colonizadores, da supremacia branca, da masculinidade, do racismo institucional, da violência. São mulheres que tatuaram suas histórias em diversos segmentos da sociedade: nas artes, na literatura, na ciência, na tradição oral. Podemos lembrar da guerreira quilombola Dandara dos Palmares, da escritora Carolina Maria de Jesus, da atriz e cantora Zezé Motta, da psicanalista Virgínia Bicudo, da pesquisadora Nilma Lino Gomes, entre tantas outras, esquecidas e invisibilizadas, mas cujas conquistas e histórias precisam circular nas salas de

aulas, fortalecendo as possibilidades de enfrentamento em uma sociedade marcada por pensamentos e atitudes racistas.

A maioria da população brasileira não chega ao ensino médio e, nessa proporção, a população branca obtém duas vezes o nível de escolaridade dos não brancos. Como educadora, é indispensável pensar na proposição de transgredir esses dados, possibilitar a participação das estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão para que elas sejam as protagonistas das suas histórias. Merleau-Ponty (1971) anui que o visível está prenhe do invisível e o Ser é uma estranha imbricação que faz com que meu visível seja aberto para o outro e que ambos estejam abertos para o mesmo mundo sensível. Para o filósofo, há uma reversibilidade daquele que vê e daquilo que é visto e a percepção nasce no cruzamento das duas metamorfoses.

A partir do *logos* estético merleau-pontyano, precisamos “reaprender a ver o mundo, interrogá-lo e conhecê-lo” (MERLEAU-PONTY, 2004). Perceber, sentir e ver a partir do próprio corpo como carne do mundo implica um novo posicionamento ético, estético e político. Mobilizadas pelo sentimento de protagonismo, as meninas organizaram a exposição fotográfica “A visibilidade do Invisível” na I Semana de Exposição Tecnológica e Científica (EXPOTEC) do *campus* Ceará-Mirim. Essa exposição teve a intenção de socializar como esse coletivo de estudantes se via, como elas queriam ser vistas e quais as sensações e percepções das outras pessoas que as viam. Nesse sentido, elas elaboraram um texto para fixar na abertura da exposição:

Fazemos parte de um povo historicamente oprimido e inferiorizado, a partir daí que aprendemos a nos odiar de diversas formas e principalmente por meio da omissão de nossas características (cabelo, cor, nariz ou boca). Os padrões de beleza são culturalmente definidos e nessa definição não se encaixam cabelos cacheados, crespos e trançados. O ‘cabelo duro’ é a evidência natural que meninas negras não são fracas e que são as responsáveis por causar uma revolução na definição de cabelos bonitos. Não é apenas um cabelo, é uma forma de demonstrar a aceitação e contrapor a imposição perante uma sociedade que dita requisitos para meninas serem tidas como bonitas. Começamos a entender a partir dos cabelos que as nossas características não são defeitos e que não precisamos ter cabelo liso para nos sentirmos maravilhosas. Estamos ocupando espaços e devemos ser vistas com igualdade e com respeito à naturalidade nas características de cada indivíduo. A luta é para romper as barreiras do preconceito da sociedade.<sup>4</sup>

Essas meninas assumiram, com a exposição, um lugar de fala, re(conheceram) a própria história, saíram da superfície, interrogaram-se, refletiram criticamente sobre a política, a sociedade, a cultura, o mundo que as constitui. Nesse sentido, a organização coletiva pôde produzir ruídos e rachaduras nas narrativas hegemônicas, e assim romper com o silêncio que lhes foi imposto, com o objetivo de alcançar a visibilidade. O Projeto Cachos caminhou nesse sentido no interior do IFRN/CM. As meninas descobriram suas vozes, seus gestos e suas expressividades pelo corpo politizado.

• • • • •

4

O texto, de autoria do Grupo Cachos, é de 2017.

Que espaço a mulher negra ocupa? Que espaço as mulheres negras querem ocupar? Qual o lugar do corpo negro na escola? A partir dessas questões, o Grupo Cachos foi se afirmando e juntas vivenciamos outras experiências criativas, sempre com o objetivo de discutir as questões étnico-raciais no IFRN.

Para a exposição fotográfica, as meninas que escolheram o cenário das suas fotos. Algumas escolheram imagens antigas, outras realizaram uma produção especial para as fotografias. Trançaram os cabelos, fizeram penteados, brincaram com as luzes e sombras, evidenciaram perfis, olhares, sorrisos. Algumas quiseram enfatizar a questão fenotípica do cabelo cacheado, pois perceberam uma atitude política ao liberar os cachos. Painéis foram elaborados com as imagens das estudantes ao lado de uma personalidade negra. As imagens foram fixadas no corredor principal da escola por quinze dias do mês de novembro de 2017, mês em que se comemora o Dia da Consciência Negra (20/11).

## Imagem I – Exposição fotográfica “A visibilidade do invisível”, no IFRN/CM, em 2017



Fonte: Grupo Cachos, IFRN/CM (2017).

A negatividade encontrada pelas estudantes ao abordarem seus familiares sobre as histórias das suas famílias é pertinente ao sofrimento que passaram. As estudantes relataram que a afrodescendência é um assunto pouco abordado em suas famílias. Os familiares não concordaram com a transformação estética do cabelo, e temem que elas possam ser mais rejeitadas ainda pela sociedade, além da condição de serem negras.

Para se contrapor ao racismo, faz-se necessária a construção de estratégias, práticas e movimentos. Munanga (2015) alerta que existem três fatores essenciais na construção de uma personalidade coletiva: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. No entanto, no Brasil, a reunião desses três fatores é quase invisível. Esse autor aponta que o fator histórico se constitui como o mais importante, pois seria essencial que cada povo encontrasse o fio condutor que o liga a seu passado ancestral. Essa consciência histórica é a razão para que cada um pudesse conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compartilhei experiências com o ensino médio que me desassossegam. Ao mesmo tempo, esse desassossego me inclina para uma constante reflexão sobre a minha prática pedagógica e de como posso viver uma utopia da esperança, como nos alerta Paulo Freire (1982), de uma educação que provoque a resistência, a politização, a consciência crítica almejando uma emancipação.

Nesse contexto, é importante salientar que ainda são insuficientes nas instituições de ensino, principalmente as do setor privado, o diálogo, a discussão, a sensibilização, a abordagem de experiências pedagógicas que priorizem a cultura de matriz afro e a efetivação da Lei 10.639/03. Na esfera pública, contextualizo a realidade do IFRN, que implementou a constituição dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI's) em cada *campus*; que aderiu ao sistema de cotas nos processos seletivos; que amplia essa discussão anualmente com o Seminário de Educação em Direitos Humanos; e que apoia e valoriza as ações de ensino, pesquisa e extensão em parceria com comunidades do entorno de cada instituição.

Para finalizar, faço uma reflexão sobre as experiências vivenciadas com o Grupo Cachos e percebo um potente movimento na mudança de atitude das meninas, como o reconhecimento de suas próprias existências, a inclusão da ancestralidade e a perspectiva de novas visibilidades (beleza, estética). Transformei-me durante esse processo, afetada por outras histórias de vida, diferentes da minha, por outros modos de ver, ser visto e sentir com o outro. Desse modo, estabeleço uma educação sensível para as relações étnico-raciais que considere o corpo negro na escola com suas inquietações, anseios e frustrações para possibilitar uma escuta atenta, promovendo diferentes modos desses corpos se expressarem, sentirem o mundo e estabelecerem novas relações intercorporais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Brasília, DF, jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, mar. 2008.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, mai./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte (UFMG), n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

GONÇALVES, L. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 325-346.

MACHADO, A. M. **Bia Bisa, Bisa Bel**. 3. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2017.

- MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2019.
- MERLEAU-PONTY, M. **A Natureza**: Curso do Collège de France. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. O Olho e o Espírito. *In*: MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p. 13-46.
- MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o Invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.
- MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- NÓBREGA, T. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal: Editora IFRN, 2015.
- RAMOS, L. **Na minha pele**. 1.ed. São Paulo: Objetiva, 2017.
- RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- SCHWARCZ, L. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2013.
- SILVA, J.; PEREIRA, A. M. **O movimento de mulheres negras**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.
- SILVA, M. F. Pensamento abissal, educação e movimento negro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 349-355, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KdZJVsk4txhBzdTzZHtcnVL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

UFPR. Dossiê – Educação e Relações Étnico Raciais: o estado da arte.  
**Educar em Revista**, Paraná, v. 34, n. 69, mai./jun. 2018

# Posfácio

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E MULTIPLICIDADE DE CONHECIMENTOS: IMPLICAÇÕES NA CULTURA DE MOVIMENTO, SAÚDE, LAZER E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Inicialmente, quero agradecer, de forma muito sincera, à equipe de organização do livro e aos autores e autoras de seus capítulos pelo convite, posto que não sou especialista em Educação Física, nem em seu ensino. Me senti muito honrado por receber esse desafio.

Esta coletânea é resultado do II EPEF – IFRN (Encontro de Professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte), cujo tema deu título ao próprio livro, “Educação Física e multiplicidade de conhecimentos: implicações na cultura de movimento, saúde, lazer e educação profissional”. O II EPEF – IFRN, em razão da pandemia da COVID-19, foi realizado de forma 100% remota, tendo ocorrido entre os dias 17 e 20

de agosto de 2021, em continuidade à sua primeira edição, ocorrida em junho de 2016 no *campus* Parnamirim.

No evento, os professores de Educação Física do IFRN e os demais convidados externos apresentaram palestras, mesas, relatos de experiências e oficinas sobre fazeres pedagógicos, formação continuada, identidade institucional e valores éticos e profissionais relacionados à atuação profissional na Educação Física no IFRN. Os 21 capítulos desta coletânea são provenientes, portanto, da programação desenvolvida ao longo de todo esse evento. Assim sendo, destaco a relevância desta obra cujo cerne é a discussão sobre práticas pedagógicas da Educação Física que contribuem para a formação humana integral, demonstrando alinhamento conceitual com o Projeto Político-Pedagógico e a Função Social do IFRN, os quais se caracterizam por:

[...] ofertar uma educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e das justiças sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da *práxis* social (PPP, 2012, p. 21).

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar o esforço deste grupo de idealizadores para realizar o evento, assim como toda a obra, de maneira totalmente remota por imposição da pandemia da COVID-19, revelando o compromisso com

suas práticas pedagógicas, com a produção e difusão do conhecimento e com a própria formação continuada do grupo.

A ênfase dos capítulos nas práticas pedagógicas qualifica a obra como uma excelente referência para os próprios professores da área do IFRN (atuais e futuros), assim como também se destina para professores de outras instituições de educação, especialmente, as que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo como fonte de estudos para pesquisadores e pesquisadoras que tenham como objeto o ensino da Educação Física na perspectiva da formação humana integral.

Com o objetivo de proporcionar alguma orientação aos leitores sobre o conteúdo da obra segundo seus interesses de leitura, agrupei os capítulos em duas grandes categorias:

**Grupo 1: Relatos de Experiência** (o qual subdividi em dois, posto que alguns discutem, especificamente, experiências desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19)

Subgrupo 1: Relatos de experiências

- Práticas esportivas inovadoras: relato de experiência sobre o *frisbee* e o *flag football* no ensino médio;
- Tecnologias na educação física escolar;
- Educação física e lazer no IFRN: aproximações e distanciamentos com a comunidade;
- Encontros e cenas: uma experiência educativa fenomenológica com os filmes *Juno* e *Preciosa*.

**Subgrupo 2: Relatos de experiências desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19**

- Relatos de experiência com a dança no ensino remoto do IFRN/CNAT;
- O processo avaliativo no componente curricular Educação Física: interligando conteúdos, conhecimento e reflexões sobre a sociedade;
- Possibilidades de diálogos no ensino remoto: olimpíadas, paralimpíadas e cultura de movimento;
- Arte e Educação Física: saberes sensíveis, cultura corporal de movimento e suas linguagens;
- O processo de ensino-aprendizagem através das TICs na disciplina Qualidade de Vida no Trabalho: existe qualidade de vida online?;
- Corpo, saúde e educação física em meios digitais;
- IFCM expressa – desafio de expressão corporal na pandemia da Covid-19;
- Canva e suas possibilidades pedagógicas na Educação Física do ensino remoto emergencial.
- Grupo 2: Pesquisas em Andamento ou Concluídas
- Tribunal da bola: uma atividade educativa potente para a educação física no ensino médio integrado – Doutorado concluído;
- Currículo e práticas pedagógicas: Educação Física no IFRN – Mestrado concluído;
- A utilização das tecnologias educacionais e “exergames” nas aulas de educação física no ensino médio – Artigo final de curso de especialização;
- A política de inclusão na educação profissional e suas implicações na disciplina de Educação Física – Mestrado concluído;

- Hidrorrecreação: o ambiente aquático como espaço promotor de saúde e qualidade de vida – Pesquisa sobre projeto de extensão;
- O desafio da criação da *práxis* educativa integradora na prática pedagógica da Educação Física no ensino médio integrado – Doutorado em andamento;
- Educação Física e formação docente na Educação Profissional: os processos de seleção docente e o perfil dos profissionais no IFRN – Mestrado concluído;
- Da educação física aos estudos do lazer: uma trajetória institucional – Pesquisa não vinculada a trabalho de conclusão de curso;
- Por uma educação sensível para as relações étnico raciais – Doutorado concluído.

Após essa breve caracterização da obra, coerente com minhas limitações de não especialista no ensino de Educação Física, reitero o agradecimento às pessoas que organizaram a coletânea, aos autores e, por fim, às autoras, pela generosidade do convite.

Finalmente, recomendo fortemente aos professores, às professoras, aos alunos e alunas de pós-graduação e pesquisadores e pesquisadoras em geral, que mergulhem com profundidade nos capítulos desta obra, especialmente aqueles e aquelas que compreendem o ensino da Educação Física como parte integrante e inseparável da formação humana integral dos sujeitos, ou ainda aqueles e aquelas que queiram adentrar neste campo epistemológico.

Dante Henrique Moura  
Outubro de 2021.



Tipografias utilizadas:  
Palatino Linotype  
Gill Sans

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais. Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.

O cerne da obra é a discussão sobre práticas pedagógicas da Educação Física que contribuem para a formação humana integral, demonstrando alinhamento conceitual com o Projeto Político-Pedagógico e a Função Social do IFRN. A ênfase dos capítulos nas práticas pedagógicas qualifica a obra como uma excelente referência para os próprios professores da área do IFRN (atuais e futuros) e de outras instituições de educação, especialmente, as que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, como também como fonte de estudos para pesquisadores e pesquisadoras que tenham como objeto o ensino da Educação Física na perspectiva da formação humana integral. Recomenda-se fortemente aos professores, às professoras, aos e às estudantes de pós-graduação e pesquisadores e pesquisadoras em geral, que mergulhem em profundidade nos capítulos desta obra, especialmente aqueles e aquelas que compreendem o ensino de Educação Física como parte integrante e inseparável da formação humana integral dos sujeitos que querem adentrar a esse campo epistemológico.

ISBN 978-85-8333-286-2



  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

  
INSTITUTO  
FEDERAL