

EDUCAÇÃO FÍSICA no IFRN

COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

ORGANIZADORES:

ALISON PEREIRA BATISTA | AUGUSTO RIBEIRO
DANTAS | IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUZA
IRAPUAN MEDEIROS DE LUCENA | IVANA LÚCIA DA
SILVA | JOAQUIM MAFALDO DE OLIVEIRA NETO

ORGANIZADORES:

ALISON PEREIRA BATISTA

AUGUSTO RIBEIRO DANTAS

IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUZA

IRAPUAN MEDEIROS DE LUCENA

IVANA LÚCIA DA SILVA

JOAQUIM MAFALDO DE OLIVEIRA NETO

EDUCAÇÃO
FÍSICA
no IFRN

COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS



Natal, 2016

Presidente da República **Michel Temer**
Ministro da Educação **José Mendonça Bezerra Filho**
Secretária de Educação Profissional e Tecnológica **Eline Neves Braga Nascimento**

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

Reitor **Wyllys Abel Farkatt Tabosa**
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **Marcio Adriano de Azevedo**
Coordenadora da Editora do IFRN **Darlyne Fontes Virginio**
Conselho Editorial **André Luiz Calado de Araújo**
 Dante Henrique Moura
 Jerônimo Pereira dos Santos
 José Yvan Pereira Leite
 Maria da Conceição de Almeida
 Samir Cristino de Souza
 Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da
Biblioteca Campus Avançado Lajes do IFRN.
Bibliotecária: Bruna Lais Campos do Nascimento CRB15/554

E24 Educação física no IFRN / organização de Alison Pereira Batista ... [et al]
. - Natal: Editora do IFRN, 2016.
 300 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-8333-258-9

1. Educação física - Ensino. 2. Prática pedagógica. 3. Esporte – Ensino
médio. I. Batista, Alison Pereira. II. Título.

CDU 796

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Eriwelton Carlos Machado da Paz

REVISÃO LINGUÍSTICA

Maria Clara Lucena de Lemos

CONTATOS

Editora do IFRN
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763
Email: editora@ifrn.edu.br

Edição eletrônica: E-books IFRN
Prefixo editorial: 8333
Disponível para download em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	----------

PARTE I

CAP. 1: POR UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN: UMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA .	11
<i>Moisés de Souza Filho</i>	

CAP. 2: O ENSINO DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA INTERFACE COM OS VALORES (TEMAS TRANSVERSAIS)	31
<i>Iracara Maria Assunção de Souza e José Pereira de Melo</i>	

CAP. 3: QUALIDADE DE VIDA E TRABALHO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO LAZER.....	50
<i>Sonia Cristina Ferreira Maia</i>	

PARTE II

CAP. 4: EDUCAÇÃO FÍSICA E LÍNGUA PORTUGUESA: UM EXERCÍCIO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO	67
<i>Iracara Maria Assunção de Souza</i>	
<i>José Milson dos Santos</i>	

CAP. 5: PERCEPÇÃO DA CORPOREIDADE PARA COMPREENDER A CULTURA DE MOVIMENTO	81
<i>Joaquim Mafaldo de Oliveira Neto</i>	

CAP. 6: DANÇA COMO CONTEÚDO PARA A TURMA DE INFO-INTERNET DO IFRN/CNAT	98
<i>Ivana Lúcia da Silva</i>	

CAP. 7: A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O USO DO XBOX COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	114
<i>Alison Pereira Batista, Ingrid Patrícia Barbosa de Oliveira</i>	
<i>Irapuan Medeiros de Lucena e Allyson Carvalho de Araújo</i>	

CAP. 8: CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA	132
<i>Carlos Eduardo Lopes da Silva e Liege Monique Filgueiras da Silva</i>	
CAP. 9: A DANÇA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA NOVA CONCEPÇÃO ACERCA DA ABORDAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN	151
<i>Elias dos Santos Batista, Debora Suzane de Araújo Faria e Marcia Maria Avelino Dantas</i>	
CAP. 10: A GINÁSTICA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	167
<i>Loreta Melo Bezerra Cavalcanti</i>	
CAP. 11: IFRN MOVIMENTA: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA SENSÍVEL NO ENSINO MÉDIO.....	181
<i>Kadydja Karla Nascimento Chagas</i>	
CAP. 12: O CONTEÚDO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANALISANDO AS POSSIBILIDADES DE LAZER NA CIDADE DE PAU DOS FERROS	191
<i>Monica Messias de Mesquita e Rosalva Alves Nunes</i>	
CAP. 13: MOSTRAS DE ARTE E CULTURA: INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA, TEATRO E MÚSICA NO IFRN, CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI.....	200
<i>Ana Cláudia Silva Morais Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino e Monique Dias de Oliveira</i>	
CAP. 14: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES METOLÓGICAS DE ENSINO DA CANOAGEM NO ENSINO MÉDIO DO IFRN	215
<i>Augusto Ribeiro Dantas</i>	
CAP. 15: MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	232
<i>Hudson Pablo de Oliveira Bezerra</i>	

CAP. 16: EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR NO IFRN-CAMPUS IPANGUAÇU.....	243
<i>Mackson Luiz Fernandes da Costa e Jacicleide Lourenço Bezerra de Medeiros</i>	
CAP. 17: EDUCAÇÃO FÍSICA ORIENTADA PARA AVENTURA: VIVÊNCIA COM O ESPORTE ORIENTAÇÃO.....	255
<i>Dandara Queiroga de Oliveira Sousa, Allyson Carvalho de Araújo, Alison Pereira Batista e Márcio Romeu Ribas de Oliveira</i>	
SOBRE OS AUTORES	273

▶ APRESENTAÇÃO

Este escrito emergiu como um dos objetivos propostos e alcançados pelo I EPEF-IFRN – Encontro de Professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte que **foi realizado no Campus Parnamirim, no período de 01 a 03 de junho de 2016**, com a temática **“Educação Física no IFRN: compartilhando Saberes e Experiências”**.

A realização do I EPEF – IFRN materializou-se como um desejo coletivo em que professores e professoras de Educação Física do IFRN manifestavam, há anos, por meio de conversas, reuniões de comissões ligadas à organização de eventos esportivos, por e-mails institucionais e redes sociais, a intenção de discutir e apresentar suas inquietações por meio da organização de um evento que pudesse agregar o compartilhamento de conhecimentos, a formação continuada, a identidade institucional, os valores éticos e profissionais relacionados aos fazeres pedagógicos desse grupo de docentes.

Baseados nesses anseios e desejos, decidimos iniciar um processo de mobilização mais efetivo que coincidiu com a etapa final dos Jogos *Intercampi* dos estudantes, realizada no período de 02 a 05 de março de 2016 no *Campus Natal Central*. Aproveitamos aquela oportunidade em que muitos professores e professoras atuavam nos jogos e lançamos um convite a todos que pudessem participar de uma reunião ampliada sobre a idealização do evento que culminaria neste livro.

Essa reunião inaugurou as ações de um grupo de servidores que se predispôs a organizar e conduzir o I EPEF-IFRN. A partir disso, a comissão conduziu, por meio de um grupo intitulado “Ed. Física – IFRN” na rede social *WhatsApp*, um processo de construção coletiva para a escolha do tema, programação, formato, atividades, datas, dentre outros aspectos importantes, para que a proposta do evento

pudesse ser construída pelo grupo e não apenas pelos professores participantes da comissão. A partir dessa construção coletiva, foi concebida e aprovada uma programação bastante rica que envolveu palestras, mesas, rodas de conversa, oficinas e debates.

Dessa forma, a comissão organizadora, além de conduzir a concepção, realização e avaliação do I EPEF-IFRN, assumiu o compromisso de copilar e organizar os textos que serviram de fundamentação conceitual e metodológica do evento em formato de um livro que pudesse ser compartilhado não apenas com os docentes presentes naquele momento seletivo e mais restrito, mas que pudesse ser disponibilizado em formato de um e-book que extrapolasse os muros da instituição e que pudesse chegar a outros estudiosos e profissionais da Educação Física que, assim como nós, militam pela valorização deste componente curricular na escola.

Nesse sentido, apresentamos este livro como fruto de uma construção coletiva que foi dividida basicamente em duas partes. Na primeira, encontramos os textos que foram produzidos e serviram de base da mesa redonda denominada “Educação Física no IFRN: reflexões sobre o currículo e práticas pedagógicas”, que balizou o diálogo de três abordagens: “O currículo e a Educação Física no IFRN: entre reflexões e perspectivas para a prática pedagógica”, “O ensino dos conteúdos na Educação Física e sua interface com os valores” e “Qualidade de Vida e Trabalho no contexto da educação, da cultura e do lazer”. A segunda parte do livro reúne 14 relatos de experiência exitosos que foram apresentados pelos professores e professoras nas rodas de conversa e estão sequenciados de acordo com a ordem de apresentações que ocorreram no evento.

Destacamos, ainda, que todos os relatos de experiências contidos neste escrito possuem pelo menos uma imagem alusiva à cena pedagógica evidenciada pelos seus respectivos autores. Dessa forma, queremos agradecer a todos os professores (as) e alunos (as) que

preencherem os termos de autorização de uso de imagem com o objetivo de enriquecer e tornar mais viva e motivante a leitura dessa obra.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer às Pro-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 pelo apoio à materialização de um escrito acadêmico que corrobora com a mudança de paradigmas em que um componente curricular que foi historicamente marginalizado entre as demais disciplinas passou a assumir nos últimos anos um papel relevante na formação omnilateral dos estudantes dos cursos técnicos do IFRN.

Os Organizadores

PARTE I

▶ **CAPÍTULO 1**

POR UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN: UMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

Moisés de Souza Filho

IFRN – Natal Zona Norte – moyses.filho@ifrn.edu.br

Nas últimas décadas, a educação básica brasileira tem sido foco de estudos, debates e pesquisas que versam sobre a sua qualidade e a sua finalidade sociocultural, como também abordam as políticas governamentais que objetivam reestruturar e expandir o acesso das crianças e dos jovens aos seus diversos níveis de ensino.

Os projetos oficiais de reestruturação e de expansão mais recentes da educação brasileira tiveram seu início com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDBEN 9394/96. Seus princípios defendem o direito à universalização da educação para todas as pessoas e apontam os mecanismos legais para que as políticas pedagógicas e as bases curriculares da formação educacional, com implicações para as metodologias de ensino e de aprendizagem, possam estar contextualizadas com as particularidades de cada nível escolar considerando as peculiaridades regionais, sociais e culturais de cada comunidade.

Mesmo com o contexto político da educação em evidência, ainda existem muitos desafios a serem superados face às múltiplas necessidades sociais e culturais da sociedade brasileira. No caso específico do ensino médio, por exemplo, a construção da sua identidade social tem sido objeto de questionamentos no campo das políticas educacionais com a exposição de pontos e contrapontos que buscam contextualizar

os seus objetivos socioculturais e econômicos, buscando desvelar questões como: o ensino médio deve ter como princípio a formação universal de conhecimentos dos educandos (as) como identidade cultural? O ensino médio deve preparar para o mundo do trabalho atendendo a demanda dos interesses econômicos hegemônicos? Ou, ainda, o ensino médio deve integrar as duas perspectivas, a formação universal e a preparação para o mundo do trabalho como política de ação social e cultura educacional?

Buscando refletir sobre essas finalidades e diante das constantes mudanças políticas, socioeconômicas, culturais e tecnológicas, pensamos que não faz sentido conviver com a atual fragmentação da estrutura curricular e pedagógica do ensino médio haja vista que, historicamente, a esfera do ensino privado tem tido como objetivo preparar jovens para a formação superior nas universidades.

Por outro lado, a esfera oficial a nível estadual não tem alcançado os seus objetivos políticos-pedagógicos para o ensino médio devido a várias questões de ordem estrutural, funcional e de oportunidades no contexto sociocultural para os jovens. Na esfera federal, o ensino médio integrado dos institutos federais, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, tem tido como princípio político-pedagógico superar a dualidade da sua identidade, estabelecida historicamente, e proporcionar a formação universal e a preparação para o mundo do trabalho.

De acordo com Costa (2013, p. 186/187):

Dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do ensino médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social. Para além da garantia do acesso de todos os jovens e adultos ao ensino médio, é necessário que todos permaneçam e o

concluam com domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos.

No entanto, paralelo a essas condições, surge no âmbito das esferas políticas da câmara e do senado federal o projeto de lei de nº 6.840/2013 que:

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas de conhecimento e dá outras providências (BRASIL, 2013).

Sob o argumento de que o “currículo atual do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos” (BRASIL, 2013 p. 7), o projeto propõe alterações na LDBEN propondo outras configurações para o currículo do ensino médio.

Na visão de educadores como a professora Marise Ramos, da UERJ, as propostas do projeto de lei representam “um retrocesso às conquistas da LDBEN, pois, isso representa um retorno à legislação da Reforma Capanema da década de 1940, em que o ensino era dividido entre o clássico, o científico e o profissionalizante”. Para a Sociedade Brasileira de Física – SBF –, é um grave erro a orientação de concentrar as tradicionais disciplinas Biologia, Física e Química em uma única área, Ciências da Natureza, possivelmente motivado por compreensão profundamente equivocada do significado de interdisciplinaridade e pelo desejo de encontrar uma saída para o problema de falta de professores em ciências e das condições inadequadas para o exercício do magistério.

Além dessas incongruências, convivemos com uma realidade na política educacional do ensino fundamental que aponta para

resultados estatísticos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no censo escolar da educação básica de 2012, que se referem aos seguintes dados sobre o ensino médio:

O último Censo Escolar do Inep/MEC 2012 contabilizou aproximadamente 50.545 milhões de matrículas distribuídas em diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica. Se compararmos entre 2011 e 2012, veremos um leve declínio de 23.837 alunos, isto é, 0,3%. Quando falamos do ensino profissionalizante, é possível notar um baixo número de alunos. Temos pouco mais de 1,3 milhão de matriculados em todo o país, menor índice se comparado aos outros níveis de escolaridade. Esse total de matrículas no nível médio técnico equivale a somente 16% do total de estudantes no ensino médio regular. Entretanto, o número aumentou consideravelmente em relação a 2011, com um crescimento de 8,1% em 2012 (INEP, 2012 p.24).

Além do exposto, outros desafios de ordem pedagógica se estabelecem no interior das instituições de ensino médio e, à medida que os problemas sociais se avolumam, os processos de contextualização das ações educacionais tendem a se integrar às críticas propositivas que apontam para as mudanças políticas, econômicas e culturais na educação contemporânea.

Um dos desafios atuais diz respeito ao currículo de formação que tem sido objeto de estudos e pesquisas nas últimas décadas por ser o campo de conhecimento que integra as políticas educacionais, os métodos de ensino, os componentes curriculares, as práticas pedagógicas e as formas de aprendizagens relativas ao ensino médio nas suas modalidades de ensino.

Nesse espaço de discussão, críticas e proposições para um novo modelo de educação profissional integrada no nível médio de ensino, os Institutos Federais – IF'S têm tido espaço para estabelecer uma singularidade na sua arquitetura curricular pela flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diversificado em seu interior na integração dos diferentes níveis da educação básica (BRASIL, 2012).

ENTRE PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Na busca de uma contextualização sociocultural, político-econômica e acadêmica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN implantou, no ano de 2012, o Projeto Político Pedagógico – PPP¹, após três anos de estudos, debates e proposições para o conjunto dos cursos técnicos integrados de nível médio, tendo sido aprovado pela resolução 38/2012 – CONSUP/IFRN de 26/03/2012, embora a trajetória histórica da sua constituição tenha tido início em meados dos anos de 1990².

Os pressupostos operacionais compreendidos pelas comissões institucionais de trabalho do PPP (IFRN, 2012 p. 12) partiram da seguinte concepção:

Nesse contexto de implantação de uma nova institucionalidade, instaura-se o processo coletivo e participativo de (re) construção do atual Projeto Político- Pedagógico do IFRN. Esse processo exigiu a (re) definição das finalidades, dos objetivos institucionais, das ofertas educacionais, das práticas pedagógicas e dos referenciais orientadores de todas as ações institucionais. Exigiu,

1 O projeto político pedagógico do IFRN foi aprovado para implantação pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>.

2 Informações acerca da trajetória de construção do PPP – IFRN, estão disponíveis no link: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>

fundamentalmente, uma imersão no universo da cultura institucional e das práticas pedagógicas, com o fito de proporcionar unidade nas ações do Instituto.

Na elaboração do projeto político-pedagógico, os docentes, os pedagogos e pedagogas, os educandos e as educandas, os representantes dos cursos técnicos integrados, do proeja e dos cursos superiores e subsequentes e dos diversos componentes curriculares, através dos Núcleos Centrais Estruturantes – NCE'S, sistematizaram reuniões para discutir, refletir e reestruturar a dimensão didático-pedagógica com base na proposta do currículo integrado como perfil para a formação geral e profissional concomitante ao processo de expansão da rede federal de ensino no âmbito regional.

Na esteira dessa discussão, a Educação Física tem buscado se integrar a essa nova perspectiva institucional. No plano das mudanças globais, a área de estudos e pesquisas relacionada à prática pedagógica, ao longo das últimas décadas, tem discutido sobre as tendências teórico-pedagógicas para que as implicações socioeducacionais decorrentes dessas tendências se consolidem pela integração dos conhecimentos que englobam a prática da cultura corporal no âmbito institucional.

Poderíamos citar aqui vários fatores políticos, culturais, científicos e ideológicos que têm interferido de modo significativo nesse processo de consolidação. No entanto, não cremos que ao ficarmos assentados no panorama crítico possamos vir a contribuir de forma efetiva para que a Educação Física venha a se transformar. Entendemos que é preciso reflexão, ação e protagonismo docente.

Pensando em saídas para o perfil conceitual e pedagógico pelo qual passa a Educação Física, Gonzalez e Fensterseifer (2009, p. 10) compreendem que:

A Educação Física (EF) como disciplina escolar passa por um processo de transformação do qual todos somos, senão protagonistas, espectadores. Alguns há mais tempo, outros menos, convivemos com um processo de transformação que consideramos sem precedentes na história desta atividade pedagógica. Processo ao qual, entendemos, não se tem prestado a suficiente atenção.

Essa atenção a qual se referem os autores requer, dos docentes, ações políticas que possam ampliar o contexto pedagógico da Educação Física no cenário escolar e, assim, possam superar a sua condição pedagógica restrita para que o agora componente curricular³ não continue sendo uma atividade extracurricular sem relações pedagógicas mais consistentes com a cultura do conhecimento escolar. Cabe aos docentes compreender os parâmetros da prática pedagógica da cultura corporal na escola de forma contextualizada com a dinâmica cultural, política e social, como um espaço de inclusão, de oportunidades e não apenas de reprodução do viés esportivo.

No intuito de ampliar essa perspectiva, o cenário pedagógico da Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN tem buscado transformar sua trajetória histórica ligada ao esporte-competição como identificação institucional e referência para o trabalho docente, com novas propostas e experiências pedagógicas⁴ para a Educação Física como componente curricular.

Ao passo das transformações teóricas e legais que sustentam a perspectiva de transformação didática e pedagógica a partir da dimensão

3 A Educação Física, a partir da LDB de nº 9394/96 Art. 26; § 3º, diz em seu texto: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 20/03/2013.

4 Estudos e pesquisas acadêmicas em nível de mestrado têm comprovado essas perspectivas. Os trabalhos de Souza Filho (2011); (2014) Batista (2013) e Souza (2013) apontam para a tendência de mudança no âmbito institucional. Disponíveis em: http://bdtd.ufrn.br/tde_busca/index.php.

dos seus pressupostos curriculares, observa-se que a Educação Física está buscando consolidar o seu status de componente curricular após a constatação da sua trajetória histórica, dos estudos, da elaboração e da homologação da proposta pedagógica do componente, no conjunto do projeto político-pedagógico institucional do IFRN.

Nesse contexto crítico-propositivo, no âmbito do IFRN, a Educação Física tem se tornado um campo de debates no que se refere ao processo de discussão dos seus pressupostos teórico-metodológicos relacionados à elaboração do projeto político pedagógico e às suas perspectivas como um componente curricular contextualizado com os avanços teóricos da área de conhecimento. Mesmo com essas perspectivas, ainda convivemos com uma problemática que é evidenciada pelo seguinte paradoxo: a necessidade de consolidação didático-pedagógica da Educação Física como componente curricular e a defesa da convivência com o modelo restrito do esporte como identificação institucional da Educação Física.

Como poderemos contextualizar o componente curricular na perspectiva da problemática referida, se não nos propusermos a transcender a ordem das coisas estabelecidas no campo de ação pedagógica da Educação Física no âmbito institucional no processo de formação integrada de nível médio? Essa questão foi o tema gerador discutido durante a elaboração da proposta pedagógica da Educação Física⁵ e tem sido a base pedagógica propositiva para os cursos técnicos integrados de nível médio no âmbito do IFRN a partir do ano de 2012, quando esta foi aprovada para implantação paralela à homologação do PPP.

Para Oliveira e colaboradores (2010, p. 108), dois momentos históricos se tornaram fundamentais para a Educação Física e suas perspectivas futuras, a saber:

5 A proposta pedagógica da Educação Física para os cursos técnicos integrados de nível médio e subsequente nas modalidades integrado e EJA foi objeto de estudo, reuniões, discussões, elaboração e implantação dos seus pressupostos teóricos metodológicos a partir do ano letivo de 2012.

O primeiro marcado por discussões ocorridas a partir da década de 1980, quando se buscava modificar os papéis atribuídos à Educação Física até então. O segundo ocorre a partir de 1996, com a Educação Física passando a ser oficialmente considerada componente curricular da educação básica.

Esses dois momentos abriram novas perspectivas para que a Educação Física se legitimasse, principalmente, a partir das experiências pedagógicas que pudessem proporcionar uma identidade cultural no âmbito da escolaridade. De acordo com essa conjectura, compreende-se que, além de se projetar ideias, criar teorias ou elaborar diretrizes, se faz necessário a conexão desses aspectos com a diversidade pedagógica de cada ambiente escolar, com experiências pedagógicas que possam abordar os pressupostos teórico-metodológicos contidos nas proposições das diretrizes gerais da educação e nas tendências teóricas da Educação Física.

Diante dessa perspectiva, consideramos relevante ampliar a abordagem da questão da prática pedagógica na Educação Física contextualizada com o currículo integrado e com a função social do projeto político pedagógico do IFRN, no *Campus* Natal Zona Norte, haja vista que para o ciclo de estudos no ensino médio são previstos, de acordo com a LDB 934/96, os seguintes objetivos:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; o prosseguimento dos estudos; o preparo para o trabalho e a cidadania; o desenvolvimento das habilidades como continuar a aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos

processos produtivos relacionando teoria e prática (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, o trabalho de sistematização da elaboração da proposta foi uma ação coletiva dos docentes envolvidos com os objetivos, com os fundamentos, com os princípios e com os pressupostos norteadores do projeto político-pedagógico institucional que buscam integrar as concepções de ser humano, sociedade, cultura, educação, tecnologia, trabalho e educação presentes na dimensão do currículo integrado implantado na nova proposta para a formação geral e profissional para os cursos técnicos integrados do IFRN.

Os pressupostos teóricos metodológicos da proposta pedagógica da Educação Física do IFRN estão estruturados em três abordagens pedagógicas, a saber: abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994); Abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1993) e Aulas abertas à experiência (HILDEBRANDT; LAGGING, 1986).

Esclarecemos que a elaboração da proposta pedagógica da Educação Física, a qual consideramos um avanço para o componente curricular no processo de sua implantação no contexto político pedagógico institucional do IFRN, teve como legado uma experiência desenvolvida inicialmente no *Campus* Mossoró, de 1996 a 2006, período no qual a Educação Física foi integrada na organização didático-pedagógica do referido *Campus*, com a inclusão de aulas nos horários normais de aula e com a vivência dos vários conteúdos (jogo, esporte, dança, lutas e ginástica) do componente curricular, além do planejamento e execução das ações pedagógicas interdisciplinares e, posteriormente, no *Campus* Natal Zona Norte, com a elaboração de um estudo de tese fundamentado na teoria pós-crítica como continuidade dessa experiência pedagógica com a Educação Física.

No entanto, entendemos que a Educação Física necessita, ainda mais, do desenvolvimento de experiências pedagógicas que contribuam

constantemente para a sua consolidação como componente curricular no ensino médio integrado no âmbito institucional do IFRN.

TRILHANDO OUTROS CAMINHOS

Nesse sentido, apontamos, de forma resumida, as questões de estudo de tese que nortearam o eixo de discussão deste trabalho para desvelar os aspectos dimensionados como a problemática da identidade da Educação Física a partir dos elementos da intervenção pedagógica na seguinte perspectiva: “Como articular, com os educandos e as educandas, uma experiência pedagógica considerando a pluralidade da cultura corporal no Ensino Médio Integrado do IFRN, considerando que as vivências e os conhecimentos acerca das práticas corporais devem se efetivar para os educandos em formas de aprendizagens teórico práticas integradas ao processo de formação geral de nível médio do IFRN e, nesse sentido, desenvolver uma concepção da cultura corporal para o agir consciente, criativo e autônomo no cotidiano dos educandos(as)?”.

Essas questões buscaram se contextualizar com a função cultural e pedagógica da Educação Física no plano institucional enquanto componente curricular com os saberes e os objetivos sócio educacionais no processo de formação de nível médio integrado, como também buscaram estabelecer conexões com o cotidiano das experiências da cultura corporal dos educandos e educandas nas aulas de Educação Física.

Desse modo, o processo de intervenção pedagógica proposto buscou desvelar essas questões no desenvolvimento do planejamento, na organização das ações didático-pedagógicas e na perspectiva do conhecimento integrador entre o docente/pesquisador e os educandos(as) como elementos fundamentais para consolidar a intervenção que se delineou no propósito de legitimar e consolidar a presença da

Educação Física como componente curricular no processo de formação educacional no contexto do Ensino Médio integrado do IFRN.

Isto posto, o objetivo geral do trabalho foi desenvolver uma experiência pedagógica fundamentada na Teoria Pós-Crítica da educação que contribuisse para a configuração da identidade da Educação Física nos cursos técnicos de nível médio integrado do IFRN – *Campus Natal Zona Norte*. Consideramos que o desenvolvimento dos pressupostos da pedagogia da cultura corporal no espaço escolar, integrados ao contexto dos objetivos educacionais da Educação Física, deve partir da hipótese de que os (as) educandos (as) precisam desenvolver e ampliar os sentidos e significados da experiência corporal com o movimento no âmbito da formação geral.

Compreendemos, pois, que é necessário discutir as possibilidades metodológicas para os problemas de concepção pedagógica que ainda persistem, de um modo relativo, no âmbito da Educação Física escolar, mais precisamente no nível médio de ensino integrado, com relação aos conteúdos temáticos e ao seu contexto como componente curricular através de experiências pedagógicas que possam proporcionar reflexões, vivências, diálogos e práticas corporais significativas.

Assim sendo, as experiências pedagógicas e as convivências socioculturais com os educandos(as) se tornaram e continuam sendo um prazer pedagógico com foco no interesse educacional por entender que as ações docentes devem priorizar os(as) educandos(as) no processo das vivências com a cultura corporal a partir das suas experiências, desejos, necessidades e vontades e na perspectiva da imersão no mundo da criatividade, da pesquisa, do conhecimento e da transformação da identidade pedagógica do componente no âmbito do nível médio integrado do IFRN.

O contexto do que vem sendo discutido nos levou a refletir, também, sobre a Educação Física no Ensino Médio integrado, a partir dos pressupostos políticos e pedagógicos das diretrizes curriculares

oficiais e institucionais, assim como as suas implicações nas realidades pedagógicas das escolas de Ensino Médio. Essas duas categorias se apresentam, ainda, como uma problemática para a Educação Física no nível médio de ensino. De um lado as proposições oficiais e institucionais e de outro as práticas pedagógicas que revelam algumas limitações de ordem estrutural e conjuntural da Educação Física no âmbito escolar.

Para que essa relação possa avançar na concepção dos pressupostos teóricos metodológicos e nas práticas pedagógicas, pressupomos que uma das possibilidades de avanço e mudança seja a de desenvolver experiências pedagógicas com o ensino e com as aprendizagens na Educação Física de modo que o conjunto de conhecimentos dos conteúdos temáticos das proposições curriculares se configure a partir das percepções e das vivências dos sujeitos da ação pedagógica, ou seja, docentes, educandos e educandas da comunidade escolar.

Assim sendo, optamos por desenvolver uma experiência que pudesse ser identificada como uma Educação Física da escola a partir de nossa realidade cultural, das experiências e perspectivas dos nossos educandos e educandas quanto ao desenvolvimento das aulas, do nosso ambiente escolar e da nossa experiência docente com o componente curricular no âmbito do IFRN.

A dimensão subjetiva do currículo e da prática pedagógica está diretamente ligada às nossas experiências com o processo de conhecimento, visto que as teorias do currículo tem sido motivo de discussões e de transformações conceituais que as dimensionam tanto no plano dos interesses políticos hegemônicos quanto nas suas relações com os determinantes das identidades e das diferenças culturais. Nesse contexto, e a partir da ideia de elaboração dos trabalhos de estudo e pesquisa, nos propomos a contribuir com a discussão propositiva para a continuidade do processo de transformação da Educação Física no âmbito do IFRN, compreendendo que nosso trabalho se delimita ao

campo institucional num primeiro momento, mas que poderá ter seus fundamentos analisados, discutidos em outros espaços acadêmicos no sentido de ampliar as possibilidades pedagógicas do componente curricular nos diversos níveis do ensino médio.

Com base nesses aspectos, a busca de respostas para as questões de estudo foi fundamentada na Teoria Pós-Crítica da Educação (SILVA, 1994; 2009; 2010), contextualizada com a proposta para o currículo da Educação Física na perspectiva cultural pós-crítica (NEIRA 2007, NEIRA; NUNES, 2008; 2009), além de outros autores, que discutem as temáticas abordadas neste trabalho e as emanções oficiais acerca das perspectivas curriculares e pedagógicas para o nível médio de ensino.

Corazza (2010, p.103) considera que os estudos e as pesquisas na concepção pós-crítica, por exemplo, devem “[...] pensar a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas e com conceitos criados pelos estudos culturais e com base nas filosofias da diferença e pedagogias da diversidade”. Entendemos que, ao realizar uma bifurcação teórica para a concepção pós-crítica concebemos os sujeitos como seres identificados pela diferença e não pela universalização, pela multiplicidade das experiências sociais e não pelos determinismos culturais massificantes, pelas narrativas singulares e não pelas metanarrativas unificadoras. Nessas categorias teóricas as relações de poder são desmistificadas e o conhecimento emerge das necessidades e das ações coletivas dos sujeitos da ação educacional.

Ao optar pelos fundamentos da teoria pós-crítica como eixo norteador das discussões nesse trabalho, pretendemos, ainda, contribuir para uma reflexão sobre como integrar o currículo de conhecimento no plano sociocultural com a diversidade da prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio Integrado. Associar a teoria pós-crítica do currículo às demandas culturais e pedagógicas da Educação Física como componente curricular no contexto do ensino médio

integrado requer do educador/pesquisador uma visão crítico-analítica sobre que tipo de conhecimento está sendo concebido no contexto dos conteúdos curriculares que compõem o acervo da cultura corporal e desenvolvem ações pedagógicas que possam devolver aos educandos (as) a perspectiva de valor das práticas corporais.

De acordo com Silva (2010), a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente na vida das crianças e jovens não pode simplesmente ser ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo. Essa afirmação decorre da condição pelas quais as formas culturais amplas que estão presentes na vida das pessoas e que, de certo modo, apresentam uma sedução para o conhecer que está ausente do currículo escolar.

Um exemplo disso são as práticas da cultura corporal que, de certo modo, são deslocadas do seu sentido lúdico e dos significados que nascem das necessidades da comunicação entre os indivíduos no plano sociocultural. Nessa perspectiva, compreendemos que as pessoas possuem uma carga de experiências culturais que se entrelaçam com e pelas experiências corporais.

ALGUMAS CERTEZAS PRELIMINARES

Desse modo, os aspectos elencados na investigação temática do trabalho buscaram a sua lógica recursiva nos princípios de uma intervenção pedagógica sistematizada, caracterizando-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando, para isso, os pressupostos da pesquisa-ação. Essa modalidade de pesquisa permite uma melhor resolução dos problemas significativos das práticas socioeducacionais ao envolver o pesquisador e os participantes da pesquisa nos objetivos propostos como pessoas que visam transformar a própria realidade.

Acerca dessa perspectiva, Betti (2005, p.08), entende que:

Apesar das possíveis limitações presentes no uso da pesquisa-ação, dentre as quais destacamos a necessidade de melhor integrar os *alunos* nessa dinâmica metodológica, trata-se de uma possibilidade viável de evitar o distanciamento, na Educação Física Escolar, entre teoria e prática, pesquisa e ensino, “sujeito-pesquisador” e “sujeito-pesquisado”. Enfim, é possibilidade para quem deseja redescobrir a Educação Física escolar em seu contexto vivo, onde professores e alunos compartilham uma experiência humana.

Nessa redescoberta, consideramos que compartilhar com os educandos (as) a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem pode se revestir de uma importância fundamental para a elaboração de um currículo integrado com a prática pedagógica e as experiências socioculturais dos educandos (as) e, por conseguinte, para a identidade da Educação Física no ensino médio integrado do IFRN.

Partindo do pressuposto de que não há mais lugar para as pedagogias de assimilação, prescritivas, através das quais o estudante vai à escola aprender representações, conceitos e conteúdos previamente determinados (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005 p.162), compreendemos que o aprofundamento nas características de uma realidade objetiva e de seus valores subjetivos ocorre à medida que nós conseguimos aproximar os seres humanos das relações com a cultura e com o conhecimento produzido por eles e, desse modo, assim como pensa Kuenzer (2002, p. 06),

[...] a realidade, as coisas, os processos, são conhecidos somente na medida em que são “criados”, reproduzidos no pensamento e adquirem significado; esta recriação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito/objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social. Em

decorrência, a relação entre o homem e o conhecimento é antes construção de significados do que construção de conhecimentos, posto que estes resultem de um processo de produção coletiva que se dá por todos os homens ao longo da história.

As relações entre os sujeitos e o conhecimento produzido, transformado e recriado se tornam relevantes à medida que nos apropriarmos do conhecimento como uma forma de transformar a realidade. O sentido da educação passa por essa dimensão ao proporcionar aos docentes e educandos (as), a possibilidade cultural de interagir com o conhecimento através de experiências que possam transpor os muros epistemológicos erigidos pelos especialistas, como é o caso, por exemplo, do currículo instrumentalista. O momento de desenvolvimento institucional é propício para que as experiências metodológicas sejam desenvolvidas e as proposições se contextualizem com o que podemos entender como uma possibilidade para desenvolvermos ações pedagógicas com base na perspectiva fundamentada por Azevedo (2013, p.04):

Uma visão que parte do reconhecimento da existência de um processo de produção de saberes gestados espontaneamente nas experiências coletivas das camadas populares, mas que pelo seu caráter espontâneo e assistemático, são dotados de fragilidades epistemológicas e insuficiências conceituais, em razão das quais o sujeito ainda não se perceberia como protagonista de sua própria história e se revelaria “alienado” de si mesmo e do mundo.

A partir dessa concepção, buscamos elaborar conceitos, projetar ações para os momentos de aulas, procurando experimentar, discutir e modificar coletivamente no processo das vivências com as práticas corporais como um princípio pedagógico da Educação Física associado à estética da sensibilidade na qual,

[...] se deverá substituir a repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação.... acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade” (BRASIL, 1998).

Desse modo, além de desenvolver uma experiência pedagógica que pretendeu contribuir para o perfil transformador da Educação Física no contexto do IFRN, essa proposição buscou também, discutir com os alunos a importância das práticas corporais no cotidiano como forma de valorização e contextualização sociocultural do componente curricular.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (organização). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BETTI, Mauro. Sobre Teoria e Prática: *Manifesto pela redescoberta da Educação Física*. **Revista Digital**. Buenos Aires, **Año 10**, N° 91. Diciembre de 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Acesso em 18/10/2010.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB nº 3; julho de 1998.

BRASIL, PL. **Projeto de lei 6.840/2013**; Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Câmara dos Deputados: Brasília, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In; **Currículo: Debates contemporâneos**. Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (organizadoras). 3. Ed. São Paulo; Cortez, 2010.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan/abr. 2013.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira; SILVA, Bruno E.S; ACORDI, Leandro de O. **A pesquisa ação e as práticas populares: a experiência do projeto “capoeira e os passos da vida”**. In Praticas Corporais. Ana Maria Silva, Iara Regina Damiani (Orgs). Florianópolis; Nauemblu Ciência e Arte, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não-lugar da Educação Física I**. Cadernos de Formação RBCE, p. 9-24, set. 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília; 2013.

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**; aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal, RN – 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. Thomson Learning: São Paulo, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: critica e alternativas**; 2.ed. São Paulo: Phorte, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago; 2002.

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

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli et al. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2. Ed. Londrina: Eduel, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

▶ **CAPÍTULO 2**

O ENSINO DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA INTERFACE COM OS VALORES (TEMAS TRANSVERSAIS)

Iracyara Maria Assunção de Souza

IFRN – São Gonçalo do Amarante – iracyara.assuncao@ifrn.edu.br

José Pereira de Melo

UFRN – j.pereira@ufrnet.br

Uma nova perspectiva de educação aponta para a escola em nosso país. Nesta se vê impregnada uma profunda discussão sobre o currículo, englobando questões sobre o conteúdo de ensino, a forma de transmitir e avaliar no conjunto das disciplinas do currículo escolar. Também se reconhecem, reveladas por produções acadêmicas e mencionadas em trabalhos científicos de profissionais da educação, significativas tentativas de mudanças do ensino no sentido de integrar os saberes das diferentes disciplinas. Mas, na escola, a ambiguidade currículo e prática pedagógica persiste, infelizmente.

Esse cenário, permanecendo o fim do ensino de oportunizar processos educativos visando formar cidadãos capazes de compreender de forma ampla sua realidade e intervir com êxito em todas as dimensões da vida, como o trabalho, a ciência e a cultura, fica comprometido. Isso porque todo um desdobramento de intervenções pedagógicas tem falseado essa perspectiva, pois a realidade que se apresenta revela estudantes que não avançam em nível de êxito de rendimento e se desencantam frente ao seu insucesso escolar. O grave é que, aos olhos do professor, o insucesso dos estudantes é, com frequência, argumento

de êxito de sua atuação profissional, pois entende-se que eles “não querem nada”, assim, o professor justifica o seu fazer pedagógico.

Outras questões ainda se apresentam, mas o nosso foco tem sido refletir sobre o que ensinar e a forma de ensino da educação física. É justamente essa forma de ensinar que nos propomos a discutir neste texto: o ensino dos conteúdos históricos da educação física (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas) com os temas transversais, valorizando a perspectiva de seu aprofundamento e ampliação e oportunizando aos estudantes significativos aprendizados da cultura de movimento para atuarem em todas as dimensões da vida.

Uma vez que tratamos, neste capítulo, dos temas transversais e da educação física como componente curricular, tendo sua prática pedagógica voltada para situações de ensino e aprendizagem que significam o “corpo que produz, transmite e transforma cultura; no nosso espaço específico, uma Cultura de Movimento” (MELO, 2006, p. 131), interessa-nos, mais uma vez, reafirmar nossa opção terminológica e conceitual em relação ao termo Cultura de Movimento em nosso texto. É necessário considerar as instâncias de produção teórica que têm contribuído para interpretações e significações da cultura de movimento para os profissionais da área de educação física que fogem de uma definição padronizada e deixam estes fazerem opções teóricas que revelam seus posicionamentos.

Reconhecemos, portanto, a importância de refletir sobre a educação física na escola, destacando que esta tem, fundamentalmente, amparo legal. Na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 1996), propõe-se o nítido entendimento de que, como componente curricular, especifica-se como disciplina escolar para fins de ensino e aprendizagem (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

No debate sobre a educação física, Betti (2008) reconhece que os estudos de Bracht (1999, p. 25) avançaram significativamente no

sentido de defini-la nos anos 90. Esse esforço a definiu como “campo acadêmico que teoriza a prática pedagógica que tematiza manifestações da cultura corporal de movimento”. E vai além, entendendo: “[...] o objeto da Educação Física como o saber específico de que trata essa prática pedagógica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico que chamamos Educação Física” (BRACHT, 1999, p. 25).

Nesse diálogo que propomos sobre temas transversais e educação física, cabe ressaltar a segunda como prática pedagógica que vai além da escola. Pensamos o ensino da educação física com temas transversais no ensino médio na relação com a prática social, em termos fecundos. Propomos duas questões que merecem discussão: a transversalidade no ensino, proposta pela DCNEN (BRASIL, 2013), e a proposta dos PCNs definida de temas transversais que devem ser abordados no ensino dos conteúdos dos componentes curriculares (BRASIL, 1997).

Como nos propomos a um diálogo teórico-metodológico sobre os temas transversais na educação física como intenção de intervenção de ensino, reconhecemos que não tem sido tarefa fácil introduzi-los na escola. Isso nos remete a considerar, em nosso percurso de produção de conhecimento científico, a compreensão da concepção transversal no ensino, visto reconhecermos que o Brasil ainda tem carecido da existência de experiências pedagógicas que trabalham transversalmente temas socialmente emergentes, já que suas práticas ainda são arraigadas dos conteúdos das áreas de conhecimento curricular. Também se constata que no ensino das disciplinas nem sempre os processos educativos estimulam a aprendizagem integrada de diferentes conteúdos disciplinares, explorando outras temáticas sociais, com vistas a trazer os estudantes para novas aprendizagens. Tendo como ponto de referência a prática pedagógica do professor de educação física, iniciamos, ainda neste texto, breve retomada sobre o

currículo escolar, agora especificamente nos centrando na proposta dos temas transversais, no sentido de ampliar a discussão sobre como estaria de fato consolidado o ensino, no sentido de possibilidades de os estudantes construir novos conhecimentos a partir do saber sistematizado articulado com os temas transversais.

Retomando essa discussão, faz-se necessário questionar o currículo tradicional, cuja ênfase está na estrutura de conhecimento disciplinar que reduz os conteúdos das disciplinas curriculares a saberes distintos e estanques dentro do processo de ensino e aprendizagem. A essa perspectiva de currículo escolar acentuaram-se críticas assumidas por Veiga (1991); Santomé (1998); Sacristán (2000); Zabala (2002) e outros, os quais explicitaram que, sendo a educação uma prática social, as propostas pedagógicas trataram os conteúdos de ensino produzidos no contexto sociocultural de modo absolutamente teórico e técnico, desvinculados de qualquer problemática político-social, logo, de contribuir para transformação da sociedade.

Nos anos 1990, iniciou-se pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) do Brasil um debate a nível nacional, na tentativa de construir uma nova realidade educacional, inserindo nesta os interesses reais de nossa sociedade. Como uma das implicações teve-se a reformulação dos PCNs, que se expressa como proposta de conteúdos de referência e de orientação da estrutura curricular do sistema educacional do país (ARAÚJO, 1999).

Foi assim que a equipe do MEC se encarregou de apresentar inovações na estrutura curricular brasileira, isto é, “[...], a inclusão de um núcleo de conteúdos, ou temas reunidos sob a denominação geral de Convívio Social e Ética, em que a *ética*, a *pluralidade cultural*, o *meio ambiente*, a *saúde* e a *orientação sexual* devem passar a ser trabalhados nas escolas transversalmente aos conteúdos tradicionais” (ARAÚJO, 1999, p. 10).

Na relação escola e sociedade, Araújo (1999, p. 12) abre discussão sobre como a escola atuar significativamente na transformação da sociedade e acrescenta:

Uma das propostas de se influir nesse processo de transformação da sociedade, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal, na estrutura curricular das escolas, de tema como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades e a educação de sentimentos.

Entendemos que trabalhar com temas transversais é tratar com igual importância os conteúdos de cada disciplina curricular, contemplando temáticas sociais. Para tanto, é oportuno buscarmos conceitos básicos de temas transversais e estruturarmos nossa fundamentação, inicialmente entendendo que:

Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todos, de forma que, mais do que criar disciplina novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global de escola (YUS, 1998, p. 17).

Nos PCNs, os temas transversais definidos são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, sendo introduzidos também Trabalho e Consumo. Esses são considerados temáticas fundamentais junto aos conteúdos das disciplinas curriculares, pois se tratam de temas vinculados ao cotidiano da sociedade (BRASIL, 1997).

No momento em que entram os temas transversais nos PCNs (BRASIL, 1997), faz-se referência explícita de intenções educativas para esses temas serem ensinados na escola. Segundo Darido (2012, p. 76):

Esses temas foram propostos para toda a escola, ou seja, devem ser tratados por todas as disciplinas escolares, inclusive pela Educação Física. Logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas.

Devemos enfatizar que os temas transversais não podem ser considerados privativos de um componente curricular específico; seu valor está em serem temáticas para abordagem de diferentes saberes das disciplinas. Por isso, todo ensino que se proponha a tratar pedagogicamente esses temas, incidindo nas dimensões dos conteúdos conceitual e atitudinal, deve considerar que é uma proposta para toda a escola e todos os atores sociais devem buscar caracterizar esse pensamento na prática pedagógica.

Se os PCNs (BRASIL, 1997) propõem temas transversais para o ensino fundamental, quando falamos no ensino médio, a questão se coloca em outros termos, isto é, a interdisciplinaridade e a transversalidade como eixos balizadores do fazer do professor. Por agora, cabe lembrar Araújo (1999), que traz interessante questão para a reflexão: a perspectiva metodológica da transversalidade no ensino exige que se invista na busca de diferentes formas de tratá-lo pedagogicamente, partindo inicialmente do entendimento do significado de trabalhar transversalmente esses temas em sala de aula (BUSQUETES, 1999, p. 13).

Segundo esse entendimento, podemos apostar que, pela transversalidade, o professor pode encarregar-se de organizar situações de aprendizagens concretas de conteúdos disciplinares, englobando problemas vividos pela sociedade. Mas, no tocante às orientações gerais dos PCNs, para trabalhar os temas transversais na escola, eles,

em suas disciplinas, só levaram em conta a especificidade do conteúdo da disciplina com predominância na dimensão conceitual, deixando de lado a dimensão procedimental e atitudinal. Para o ensino médio, a perspectiva da transversalidade volta-se para captar a realidade, sendo assim, convém uma intervenção no sentido de aplicação dos temas transversais também nesse nível de ensino, desde que essa incoerência presente nas práticas educativas das escolas seja revista (BRASIL, 1997).

Para explicitar a intenção de estruturação de um trabalho pedagógico com temas transversais na educação física - ensino médio integrado, inclui que apresentemos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) (BRASIL, 2012) traçadas para os processos educativos e a organização da escola para esse fim. Entendemos que uma das maiores dificuldades esteja na concretização do currículo, principalmente devido ao fazer pedagógico do professor limitar-se à cristalização do ensino conteudista.

Para início de referência, enfatizamos a orientação para organizar o trabalho pedagógico no ensino médio previsto na DCNEM (BRASIL, 2013), dentro da perspectiva da qualidade da aprendizagem dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências Naturais; e Ciências Humanas. Podemos apontar, então, como um dos avanços para ultrapassar a perspectiva do currículo tradicional superando visão fragmentada, a tentativa de organização do saber curricular, a partir da sistematização e aplicação de atividades de aprendizagem por área de conhecimento.

Nesse sentido, o ensino não deve limitar-se apenas a favorecer ao estudante a aquisição de conhecimento, mas, considerando a realidade concreta dos estudantes, contribuir para a sua formação integral. Na organização da prática pedagógica do ensino médio, a Constituição Federal e a LDB expressam a importância da integração da tríplice intencionalidade ciência, trabalho e tecnologia. No caso da

escola, a ação pedagógica deve vislumbrar as finalidades do Ensino Médio, explicitadas no art. 35, da LDB:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2013, p. 169).

Assim, cremos ser legítimo pensar também o ensino da educação física como componente curricular que precisa ter clara a compreensão de processos educativos, atrelado a essas finalidades do ensino médio. O ensino da educação física com conhecimento específico precisa propor processos educativos que contribuam para a consolidação e aprofundamento de conhecimentos que favoreçam progressivos avanços de aprendizagem, mas com ênfase na formação da pessoa ética, autônoma, crítica, criativa e solidária, sob um jeito de ensino que relaciona a problematidade social.

Chegamos ao ponto primordial de esforço para compreender o ensino dos conteúdos disciplinares na interface com os temas transversais e/ou temáticas sociais de especificidades das áreas ou não. Isso porque os conteúdos extrapolam as barreiras das disciplinas, conseqüentemente provocando uma nova organização disciplinar e estimulando a abordagem interdisciplinar como forma diferente de tratar pedagogicamente os conteúdos, pois abrem a perspectiva da transversalidade do conhecimento.

Procuramos focar, neste momento, na maneira pela qual a perspectiva da transversalidade do conhecimento tem se traduzido no ensino da educação física no ensino médio integrado. Como tentativa de derrubar as fronteiras disciplinares do conhecimento, no subtítulo da Base Nacional Comum e Parte Diversificada: complementaridade, as DCNEM (BRASIL, 2013) sugerem no Art. 16 que os componentes curriculares articulem os seus conteúdos, abordando temáticas abrangentes e contemporâneas que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Nesse sentido, ressaltamos a possibilidade de abordagem dessas temáticas por entender o proposto no § 2º: “A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada [...]” (BRASIL, 2013, p. 134).

A definição dos eixos da interdisciplinaridade e da transversalidade no currículo do ensino médio, no nosso ponto de vista, constitui opção significativa que alinha a escola à realidade, pois abre espaço para o professor trazer os estudantes para participarem de processos de tomadas de decisões e mediação de problemas em nossa sociedade, à medida que trata pedagogicamente os conteúdos curriculares, sem secundarizar a aprendizagem de atitudes e valores. Nesse sentido, reforçamos que esses eixos devem ser bem compreendidos pelos professores e, por isso, trazemos os pressupostos dos PCNs, que explicam

a diferença entre os dois conceitos, mas zelam por esclarecer suas implicações mútuas e ressaltam que

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. [...]. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática (BRASIL, 1997, p. 40).

Por força do Art. 16 § 2º das DCNEM (BRASIL, 2013), que também encontra afinidade no plano de pressuposto dos PCNs (BRASIL, 1997), ambas se complementam, mas a ideia de transversalidade acentua o caráter teórico-metodológico do processo de ensino e aprendizagem e projeta-se como possibilidade de se concretizar uma forma diferente de ensinar os conteúdos disciplinares com estratégias metodológicas que apontam para novas formas de produzir conhecimento na prática pedagógica.

Contudo, podemos perceber que, se, de um lado, o currículo disciplinar contribuiu para acentuar uma postura segura ao professor que aprendeu a ensinar o objeto de estudo da disciplina, por outro lado, com as novas orientações dos documentos que regulam a educação nacional, é exigido dos profissionais da educação elaborar, desenvolver e avaliar um currículo escolar integrado, assumindo “[...] atitude crítica para rever sua própria prática pedagógica e torná-la mais coerente com a realidade sociocultural” (VEIGA, 1991, p. 37).

Assim, o enfoque da transversalidade, de acordo com os pressupostos da DCNEM, é o de trabalhar didaticamente o conhecimento além da especificidade disciplinar, ampliando a visão do professor quanto à organização do trabalho didático-pedagógico mais coerente em sua

prática pedagógica. O que se encontra em ênfase neste documento é compreender a transversalidade “[...] como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2013, p. 184).

É necessário, ainda, destacar que a perspectiva da transversalidade nos estudos de Jacomeli (2007, p. 124) sobre os PCNs “[...] diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade)”. Nessa perspectiva, o desafio de compreender o “como ensinar” com base na articulação dos temas transversais supõe ampliar o sentido/significado dos conteúdos curriculares, bem como sua organização, seu desenvolvimento e sua avaliação.

A nosso ver, a definição dos temas transversais nos PCNs parecia já reconhecer o desafio nada fácil para os professores, até reconhecendo a possibilidade da não concretude da proposta nas escolas. (BRASIL, 1997). Isso nos vem à mente porque vimos que, acompanhada a orientação do trabalho com os temas transversais, abre-se a possibilidade da perspectiva da transversalidade que, diferentemente dos temas transversais, permite cada professor visualizar, organizar e experimentar um trabalho pedagógico isolado, englobando problemáticas sociais com possíveis consequências de aprendizagens e alternativas metodológicas dentro da sua disciplina, sem precisar de um trabalho pedagógico conjunto com as outras disciplinas.

Até agora pudemos ver, na análise dos textos sobre a temática, o que Araújo (1999, p. 36) enfaticamente destaca: “Tais temas, no entanto, não são novas disciplinas curriculares e sim, como já visto, áreas de conhecimento que perpassam os campos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares”.

Reportando-se também a Piug e Martín (1998), em diálogo promovido com Araújo (1999, p. 37), esses temas

[...] supõem uma aposta clara por uma educação em valores, pois são orientados ao desenvolvimento de uma formação integral, atenta à dimensão ética e a formação das capacidades necessárias para a construção da consciência moral autônoma dos alunos e das alunas; buscam dar respostas aos problemas que a sociedade reconhece, durante um determinado período de tempo, como prioritários ou especificamente preocupados; buscam conectar a escola à vida das pessoas, propondo uma ruptura formal e explícita com o distanciamento entre os conteúdos acadêmicos e os conteúdos que os estudantes adquirem em sua vida cotidiana; estão sempre a incorporação de novos temas e problemas sociais, o que lhes dá um caráter dinâmico e aberto às transformações sociais e à aparição de novas sensibilidades críticas.

A demanda por um trabalho pedagógico dos temas transversais concreto na escola parte da análise do currículo formal, bem como do sujeito e de suas necessidades de aprendizagem para tentar prever as consequências no plano de sua formação humana. Assim, pensando na educação física, entendemos ser urgente superar a ineficiência do ensino, ou seja, a ausência de intervenção no processo educativo que oportuniza ao estudante compreender o seu objeto de estudo, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade crítica e criadora.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de práticas pedagógicas que promovam a incorporação dos temas transversais, propondo diferentes possibilidades de ensino dos conteúdos (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas), mas que também dotem os saberes de significado das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais que abrangem esses temas. Ao pensar o ensino com os temas transversais

Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, o professor precisa compreender a relação desses temas com as dimensões do conteúdo, uma vez que estes mantêm uma formulação clara de conhecimentos conceitual e atitudinal. Da dimensão procedimental compreende-se que os estudantes com acesso aos conceitos possam aplicá-los de modo sistemático e criativo a partir da experimentação em diversas situações e aprendizagem mediadas por essas temáticas, ganhando uma significação particular no jeito de ser, conhecer e agir dos mesmos em outras situações do contexto social.

Interessa-nos destacar que a relação dos temas transversais com as dimensões dos conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal em todo ensino, aqui em particular na educação física, incide na construção de conhecimentos que desenvolvam a capacidade de elaboração do pensamento sobre os conceitos, aprender a fazer por aquisição de procedimentos para mediar situações de forma pertinente, assumindo a atitude de pensar no agir coerente com princípios e valores impregnados nesses temas.

O trabalho pedagógico centrado nos temas transversais com os conteúdos da educação física, no qual predomina a natureza dos conteúdos procedimentais, mostra-se necessário considerar que pensamos similar a Bantulá e Carranza (1999, p. 108) ao enfatizarem:

[...] qualquer processo de ensino e aprendizagem dirigido para os conteúdos procedimentais leva implícita a aquisição de conceitos e ideias, e o educador, em sua ação, transmite determinados valores e atitudes que, reforçados e revisados, deverão estar de acordo com o processo curricular da escola.

Em virtude dessa especificidade dos conteúdos procedimentais específicos da educação física, não se justifica o ensino que não produz

aprendizagens de conceitos e atitudes. O que faz ser preciso pensar e repensar os processos de construção do conhecimento curricular da educação física na escola que promovam não apenas o conhecimento procedimental ausente de base científica materializado na inteireza da corporeidade dos educandos, mas também o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância tão necessários ao bem viver em sociedade.

É importante ressaltar que toda proposta curricular tem os conteúdos do conhecimento como primordiais, mas que se abre à articulação de temáticas, como os temas transversais, por abordar questões sociais que possibilitam a organização do ensino, visando a intervenção na realidade dos estudantes. Para os PCNs, as áreas de conhecimentos continuam com legítima importância, mas acentua-se nitidamente a ênfase na formação de valores. E ao centralizar a formação do indivíduo, ressalva que “[...]. A formação destes mesmos deve ser uma formação cidadã, reforçada em valores sociais e morais, como é o caso daqueles chamados de temas transversais” (JACOMELI, 2007, p. 119).

Com significativa contribuição de estudos sobre a prática pedagógica da educação física, Darido (2012) discute os temas transversais e a Educação Física Escolar, salientando:

[...] ao se optar por incluir a discussão dos temas transversais nas aulas de Educação Física, elegeu-se auxiliar a sociedade no tratamento de seus grandes problemas sociais. Assim, ensinar Educação Física não significa tratar apenas de técnicas e táticas, mais do que isso, significa oferecer uma formação ampla voltada à formação do cidadão crítico (DARIDO, 2012, p. 78).

Ao se tratar especificamente dos temas transversais na educação física, os estudantes, ao vivenciarem alternativas metodológicas para aquisição dos saberes da manifestação da cultura de movimento,

precisam tomar consciência de que há mais a ser aprendido do que técnicas e táticas. As intervenções pedagógicas do professor devem promover progressivo avanço dos conteúdos históricos da educação física, numa ação conjunta entre a ajuda do professor e a atividade própria do estudante. Ainda para a autora: “[...], mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas” (DARIDO, 2012, p. 78).

Ainda seguindo o raciocínio de Darido et al. (2001): “[...]. É importante destacar que as discussões que permeiam os temas transversais nas aulas podem e devem estar atreladas aos conteúdos que as compõem, ou seja, os temas e os elementos da cultura corporal de movimento, a qual inclui o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e as lutas” (DARIDO, 2012, p. 78).

Em certo sentido, quanto ao ensino dos conteúdos, e neste a articulação com os temas transversais, almejem a formação cidadã, é importante ressaltar:

[...]. Eles não podem ser apresentados aos alunos abstratamente, sem ligação com a realidade e aprendidos apenas para “passar de ano”. Os conhecimentos devem servir de instrumento para que o aluno reflita sobre as coisas e possa mudar o rumo de sua própria vida. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem, a didática, os métodos, a organização do tempo e do espaço, entre outros, contribuem para favorecer ou não a autonomia do aluno e o aprendizado da cooperação e da participação social, mecanismos fundamentais para a formação de cidadãos (JACOMELI, 2007, p. 119).

Como professores, precisamos entender que o ensino deve resultar em aprendizagem dos conhecimentos da área de conhecimento da educação física. Na mesma medida, é preciso optar por um ensino que instigue a curiosidade e favoreça a autonomia dos estudantes para a participação social. Como sugestão, temos vivenciado, em nossas aulas de educação física, a perspectiva da educação problematizadora, compreendida como

[...], uma educação da pesquisa e da pergunta que se opõe à educação e à pedagogia da resposta pronta que, entre outras práticas, castra a curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. Assim, o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos e metodologias a serem depositados em alunos, ‘vazios’ desses conteúdos e metodologias (SCOCUGLIA, 2004, p. 106).

Daí entendermos que os conteúdos historicamente definidos no currículo escolar na relação com a aplicação dos temas transversais chamam o professor a tratá-los em sintonia com a significação dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem, os estudantes. Nesse fazer pedagógico, o propósito é a produção de conhecimento e a formação de cidadãos seguros por sentirem ter aprendido e, por isso, são capazes de projetar ações para a transformação da realidade. É essa dinâmica da expressão da função social e cultural da escola configurada na prática que entendemos como síntese cultural no fazer pedagógico.

Em síntese, na efetivação de uma intervenção pedagógica com temas transversais na escola é importante destacar as principais diretrizes, no que se refere à organização do trabalho pedagógico com todos os componentes curriculares da escola: o processo de ensino e aprendizagem com alinhamento teórico-prático; o planejamento que considera a realidade concreta da escola e seus atores sociais. Enfim,

primar para que a educação física escolar contribua para o fim maior da educação: a formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Apresentação à Edição Brasileira. In: BUSQUETS, M. D. *et al.* **Temas transversais em educação: base para uma formação integral**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BANTULÀ Jaume, CARRANZA Marta. Educação Física. In: ZABALA, Antoni (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BETTI, Mauro. Por uma Teoria da Prática. **Motus Corporis**. Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v. 1, n. 1, p. 73-127, dez. 1996.

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

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BUSQUETS, Maria Dolores. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1999.

DARIDO, S. C. (Org.). **Educação física e temas transversais**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Temas transversais e a educação física escolar. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 6; p. 76-89. (Curso de Pedagogia).

JACOLMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MELO, José Pereira. Educação Física e critérios de organização do conhecimento. In: NOBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 107-134.

PALMA, Ângela T. P.; OLIVEIRA, Amauri A. B; PALMA, José Augusto V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre. RS: Artmed Editora, 2000.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo. In: GONSALVES, E. P.; PEREIRA, M. Z. da C.; CARVALHO, M. E. P. de (Orgs.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Editora Alínea, 2004. (Coleção Educação em Debate).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, Currículo e Ensino. In: VEIGA, Ilma; CARDOSO, Maria Helen F. (Orgs.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

▶ **CAPÍTULO 3**

QUALIDADE DE VIDA E TRABALHO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO LAZER

Sonia Cristina Ferreira Maia

IFRN – Campus João Câmara – sonia.maia@ifrn.edu.br

A sociedade evolui e exige mudanças nas habilidades e estratégias na produção e no uso dos conhecimentos, ressaltando essas mudanças conforme as relações que ocorrem com o progresso científico e tecnológico. Para tal, faz-se necessário educar, aperfeiçoar, criar e recriar novas formas de ensinar e aprender, na tentativa de adequar-se à sociedade contemporânea, na qual a tecnologia conectada a diferentes inteligências e formas distintas de linguagem na criação de novos paradigmas sociais tem avançado velozmente, solucionando problemas difundidos pelas relações sociais. Tudo isso vem acontecendo rapidamente, encontrando a sociedade desprevenida para uma avaliação crítica desse contexto. O tempo da tecnologia informatizada, de uma certa forma, está atropelando o tempo do amadurecimento social, no sentido da assimilação do acesso às novas tecnologias com a mesma velocidade, as novas e complexas ferramentas. Essa maneira de ver a realidade do século XXI que, segundo Capra (1982), baseia-se na consciência das inter-relações e interdependência essencial dos fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, transcende as fronteiras disciplinares e conceituais.

Postman (1992) coloca que a tecnologia não deve ser aceita como uma ordem natural das coisas e sim como um produto de um contexto

econômico e político. Na verdade, as pessoas que veem na tecnologia o único viés, acreditam que o progresso da técnica vem resolver todos os dilemas sociais, o que é uma inverdade, pois não se pode anunciar apenas um dos sentidos, uma vez que o meio termo é o resultado que se obtém da negociação entre a cultura e a tecnologia, porém, essa negociação não tem sido favorável à cultura. A tecnologia tem se mostrado de duas formas: uma evidente e outra menos perceptível. Pode-se citar como exemplo da forma evidente, a televisão, o automóvel, o computador, entre outros. Quanto à forma não perceptível, temos as técnicas e métodos, que de uma forma sistemática e repetitiva, condiciona a forma de pensar o mundo.

Esse monopólio do conhecimento evidenciado pela tecnologia redefine o que entendemos por artes, religião, família, política, história, verdade etc., para que nossas definições se encaixem nas suas exigências. Todas essas ferramentas estão impregnadas num viés ideológico, no qual se valoriza mais uma coisa do que outra. A técnica tem influenciado tanto no campo social como no psicológico, criando um estado de obediência às vantagens tecnológicas na educação, ciência, linguagem, medicina, encaminhando para um cenário de subjugação. Resistir a esse domínio avassalador da tecnologia sobre a cultura é, segundo Postman (1992), tomar uma atitude de um amoroso combatente da resistência. Por isso, devemos mostrar à juventude que nem todas as coisas são acessíveis e que há níveis de sensibilidade desconhecidas deles.

Nesse sentido é que surge a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho nos cursos Tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, numa abordagem reflexiva sobre a saúde, o trabalho, o lazer, o esporte e a ginástica e suas interfaces com o mundo do trabalho e com destaque de garantir as vivências corporais ao trabalhador numa perspectiva de uma Qualidade de Vida, de uma formação humana e de uma autoformação.

A Qualidade de Vida começa a invadir o discurso acadêmico na década de 90, com os programas de qualidade total, bastante comentados em todo o Brasil. Esse termo tem sido utilizado dentro dos parâmetros de saneamento básico, lazer, trabalho, segurança, saúde, transporte e outros. Ter Qualidade de Vida é ser consciente do seu próprio comportamento e ter autocrítica que lhe permita avaliar seu estilo de vida e sua relação com o outro.

Num estilo de vida com qualidade, o homem interage com o meio ambiente por meio de vivências corporais com sentido e significado num processo constante de desenvolvimento humano, que tem sua importância no âmbito biológico, social, cultural e evolutivo. Essa troca de informações é de fundamental importância para sobrevivência do ser humano, na tentativa de alcançar seus objetivos na formação. Além do que, essas vivências afastam doenças cardiovasculares, aumentando a eficiência funcional das células e do rendimento físico, que é um atributo positivo para a saúde. O prolongamento da vida ainda está em questão, mas a melhoria na Qualidade de Vida das pessoas é fato consumado.

Matsudo (2000) coloca que estudos experimentais e clínicos, realizados nos últimos 30 ou 40 anos, indicaram que a baixa frequência da atividade física tem afetado a Qualidade de Vida da população. No Estado de São Paulo, estudos epidemiológicos detectaram que o sedentarismo é um fator de risco para população independente de sexo, pois existe uma relação positiva entre atividade física e a diminuição da mortalidade, no tratamento primário ou complementar da arteriosclerose, da enfermidade venosa periférica, da osteoporose, como também, benefícios psicológicos.

O mesmo autor relata os principais efeitos das vivências corporais na melhoria da saúde e Qualidade de Vida, como sendo:

- **Efeitos antropométricos e neuromuscular:** controle do peso corporal, diminuição da gordura corporal, incremento da massa muscular, fortalecimento do tecido conectivo e incrementos da força muscular, da densidade óssea e da flexibilidade;
- **Efeitos metabólicos:** aumento do volume sistólico, diminuição da frequência cardíaca em repouso e no trabalho submáximo, aumento da potência aeróbica e da ventilação pulmonar, diminuição da pressão arterial, melhora do perfil lipídico melhora da sensibilidade a insulina;
- **Efeitos psicológicos:** melhora do autoconceito, da auto-estima e da imagem corporal, diminuição do estresse e da ansiedade, melhora da tensão muscular e da insônia, diminuição do consumo de medicamentos, melhora das funções cognitivas e da socialização;
- **Benefícios para as empresas:** aumento da produtividade, melhora da imagem institucional, diminuição do índice de ausências e dos custos médicos e redução da rotatividade na mão de obra;
- **Benefícios na fase escolar:** aumento da frequência às aulas e do desempenho acadêmico e vocacional, melhora das relações com os pais, diminuição da delinquência e reincidência, diminuição do uso de substâncias proibidas e aumento da abstinência, redução dos distúrbios comportamentais, aumento da responsabilidade (p.64).

Para se ter uma Qualidade de Vida usando como recurso as vivências corporais, se faz necessário mudar o próprio comportamento e alterar hábitos prejudiciais à vida. Essas mudanças não se fazem por mágica ou por simples transformação, mas, com disciplina, persistência e determinação. Portanto, discutir Qualidade de Vida e Trabalho

nos cursos de Tecnologias do IFRN é pensar também a sociedade, a cultura, o lazer e a educação.

Nesse sentido, para que a sociedade possa transpor a ordem social tradicional, exige-se uma sociedade reflexiva que, segundo Beck, Giddens e Lash (1997, p.14), é um fator importante que requer concentração e que:

envolve apenas uma dinamização do desenvolvimento, que, em si, embora em contraposição a uma base diferente, pode ter conseqüências exatamente opostas. Em vários grupos culturais e continentes isso é associado ao nacionalismo, à pobreza em massa, ao fundamentalismo religioso de várias facções e credos, às crises econômicas, às crises ecológicas, possivelmente guerras e revoluções, sem esquecer os estados de emergência produzidos por grandes catástrofes – ou seja, no sentido mais estrito, o dinamismo do conflito da sociedade de risco.

Contribuindo com as argumentações de Beck, Giddens e Lash sobre sociedade reflexiva, Sheldrake (1996) destaca que todas as sociedades têm características fundamentais que são incorporadas aos indivíduos que as compõem, com seus costumes, rituais, regras, obrigações e outros sistemas que funcionam organizados. E, da mesma forma que o animal apresenta hábitos e peculiaridades semelhantes à sua espécie numa sociedade animal da mesma espécie, assemelha-se em seus costumes, hábitos ou tradições. Esses comportamentos estão intimamente ligados ao território particular onde se habita, como uma espécie de memória social. Ressalta Sheldrake (1996, p. 328) que *“esses hábitos ou tradições desenvolvem-se através da participação de muitos membros individuais em muitas gerações. São formas de herança cultural”*. Tomando por base esses estudos e concordando com vários

outros biólogos, é possível afirmar que a herança cultural é um tipo de transmissão dentro de um contexto de um grupo particular.

Para Lévi-Strauss (1982), há um círculo vicioso nos seres humanos originados nas regras institucionais, nas quais a cultura no interior de um grupo é concebida, ao contrário dos animais em que o domínio da herança biológica é fortemente presente. Nessa forma de pensar a reflexividade, há necessidade de um reposicionamento da Educação diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade e de cooperação decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos e a compreensão de que o conhecimento é a matéria prima das economias modernas. Ao lado de sólida formação básica, é preciso desenvolver novos hábitos intelectuais de simbolização, de formalização do conhecimento, de manejo, de signos e de representações, além de preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento.

Destaca-se a importância de focalizar o processo de aprendizagem, mais do que a instrução e a transmissão de conteúdos. Lembrando que hoje é mais relevante como você sabe, o que você sabe e quanto você sabe. Aprender é saber realizar. Conhecer é compreender as relações, é atribuir significados às coisas, levando em conta não apenas o atual e o explícito, mas também o passado, o possível e o implícito.

Compreender o processo de aprendizagem, nesse sentido, implica em aprender a aprender, o que traduz a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe e se dispor a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas verdades por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos resultantes da rápida evolução da ciência e da tecnologia e de suas influências sobre o desenvolvimento da humanidade.

Na sociedade atual, o homem passa grande parte de sua vida trabalhando e tentando chegar a algum lugar no mundo do trabalho primeiro do que o outro, como se fosse uma atitude de gênio, tornando-se um funcionário exemplar e comprometido com a empresa,

submetido ao chefe, como um verdadeiro esquizofrênico, porque para ele o apogeu de um homem e sua dignidade passa pela conquista do trabalho.

Já com a era da sociedade pós-industrial, De Masi (1999, p.69) aponta:

Inaugurou uma condição mais intelectualizada de vida, deslocando a exploração dos braços para o cérebro, cujas características valorizam e do qual está pronta a reduzir alguns mecanismos através da inteligência artificial. Isso vem coroar uma longa história de evolução que, vez por outra, teve como protagonistas o progresso espiritual ou material, modulados por lentes incubações subterrâneas e súbitas explosões criativas.

Partes dessas mudanças paradigmáticas nas relações de trabalho se dão pela transformação da operação manual em tecnologias sofisticadas para atender aos investimentos e às exigências do mundo do trabalho, ou seja, passa-se da simplicidade à complexidade. Esse marco tecnológico foi característica do século XX com:

O crescimento demográfico, pelo progresso tecnológico, pela excitante vitalidade, pela grande expansão da classe média, pela profunda reestruturação dos conceitos de tempo e espaço, então modificados pela difusão do relógio, da bússola e da escrita, hoje modificada pelos meios de transportes velozes, pelos meios de comunicação de massa, pelo computador e as redes informáticas (DE MASI 1999, p. 94).

Concomitante a essas características, enfatiza-se o fator motivação, bastante difundido nas empresas na busca de um melhor rendimento no trabalho. Muitas foram as iniciativas que caminharam

desde a participação nos lucros, como incentivo à produtividade, à ginástica na empresa como forma de evitar acidentes no local de trabalho e deixar o empregado mais disposto para as atividades propostas pela empresa.

Esse pensamento típico do modo de produção capitalista, segundo De Masi (1999), torna claro o distanciamento existente entre a concepção de “*homo faber*” e a de “*homo ludens*”, ou seja, o produtivo de um lado e o não produtivo do outro, numa compreensão dicotomizada de olhar a sociedade moderna. Reforçando e apontando possibilidades para a sociedade viver essa nova ordem que se instala é que Shaff (1993, p. 130) enfatiza:

A automação e a robotização provocarão transformações incomensuráveis no âmbito do trabalho humano tradicional, causando um desemprego estrutural de massa. Estas transformações consistirão não apenas numa nova forma social de trabalho, que será substituído em grande parte por outras ocupações, mas também numa modificação das atitudes em relação ao trabalho, na valorização do trabalho e do seu lugar no sistema de valores interiorizado pelo indivíduo. Em outras palavras: um novo ethos do trabalho. O problema é de grande importância para a justa compreensão das transformações que os indivíduos deverão experimentar nas novas condições sociais.

Pesquisadores como Mille, Lanfant e Grazia enfatizam que o trabalho sempre existiu, como também o não trabalho, este último sendo considerado como sinônimo de Lazer. Porém, Dumazedier (1975, p. 18) discorda dessa argumentação, afirmando ser o Lazer “*um produto específico da industrialização*” e apresentando duas condições históricas básicas para o aparecimento do Lazer: uma relacionada ao tempo livre, pois foi preciso sair do conjunto de atividades rituais

mágico-religiosas e outra relacionada a um corte nítido entre as horas do trabalho e do não trabalho pela civilização.

Então, com a regulamentação do tempo de trabalho através de anos trabalhados, surgem as férias, a aposentadoria e outros direitos que foram conquistas dos movimentos sindicais. Assim, o tempo liberado é produzido e com ele o tempo livre e o tempo de Lazer.

Esperava-se que com o tempo liberado conquistado, a sociedade fosse se voltar aos rituais religiosos, fato que não aconteceu porque o trabalhador se sentiu mais livre para suas escolhas devido aos movimentos da classe trabalhadora. Com isso ocorreu uma libertação das obrigações sociais, ou seja, uma regressão dos controles institucionais sobre o indivíduo (DUMAZEDIER, 1975).

Destaca Dumazedier (1975) que o desenvolvimento do Lazer foi acompanhado de novos valores de expressão corporal, justamente pelo homem se sentir mais livre em suas manifestações, sendo evidenciada a expressão de si que era pouco valorizada devido à repressão moral às vivências corporalizadas.

Com a procura de uma noção ética social para a expressão de si, começa a mudar a relação do homem com a natureza e, com isso, mudam os valores como a contemplação ao sol, ao mar, às montanhas, propiciando também a luta a favor do meio ambiente que se reveste de novos significados. Assim, abre-se espaço para a discussão axiológica do Lazer com as mudanças dos valores que acompanham a evolução da Cultura. Esses valores são mais sensíveis às mudanças e, à medida que se vivenciava o Lazer no tempo livre, os valores mudam. Então, os valores do Lazer começam a substituir os valores profissionais, familiares, religiosos e políticos que eram enfatizados como forma de uma não expressão corporal (DUMAZEDIER, 1975).

Reforçando a argumentação da expressão de si por meio das vivências corporalizadas de Lazer, autores como Parker, Kelly, Olszweska e Roberts, citados por Rojek (1995), mostraram como as vivências de

Lazer fazem aparecer ou revelar a autenticidade do ser humano por propiciar um ambiente adequado em que as pessoas possam ser elas mesmas, expressando a sua subjetividade singular com a mais profunda alegria de viver. Nesse sentido, se a autenticidade desaparece, o Lazer também desaparecerá.

O Lazer, ao ser reconhecido como fenômeno social em função das suas características de vivência cultural, que proporciona ao indivíduo despertar as emoções e sentimentos, passam a ganhar contornos dos mais variados. Assim, o lazer passa a atender às mais diversas correntes ideológicas realizadas, por muitas vezes, de uma forma descontextualizada, podendo se transformar em objeto de alienação social.

Camargo (1992) destaca que em alguma atividade de Lazer existe o princípio da busca do prazer, mesmo que a atividade se inicie com um esforço para se obter o relaxamento agradável ou a sensação posterior à sua realização. Esse Lazer é sempre liberatório de obrigações, pois busca compensar algum esforço que a vida social impõe. Complementa, ainda, que em toda vivência de Lazer pode existir um forte conteúdo de sociabilidade, expresso no contato com amigos, parentes, colegas de trabalho, de vizinhança. O interesse cultural dos indivíduos que buscam este gênero de atividades é a mudança de paisagem, ritmo e estilo de vida.

Marcellino (1997) considera o fenômeno Lazer como uma cultura vivenciada no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares e sociais, reconhecendo que esse tempo pode ser privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural e que são necessários para afrontar a estrutura social vigente. O autor também defende a proposta da não existência de incompatibilidade entre o esforço e o prazer. Pelo contrário, o verdadeiro prazer, quase sempre, supõe esforço e este precisa da alavanca do prazer. Existe assim, uma relação de interdependência entre ambos.

Porém, não se deve esquecer que viver o Lazer é um momento de livre escolha, como trata Dumazedier (1979), muito embora essa liberdade venha acompanhada de determinismos sociais construídos ao longo da história das sociedades e que ficaram tatuados corporalmente no ser humano. Mesmo assim, precisa-se dessa liberdade de escolha para que no desfrute do lazer possam ocorrer trocas culturais, possibilitando o desenvolvimento individual e coletivo.

Para compreender melhor, ressalta-se as quatro principais concepções do Lazer apresentadas pela Sociologia do Lazer de Joffre Dumazedier, as quais apontam alguns conjuntos de atividades como: trabalho profissional; obrigações familiares; obrigações sócio-espirituais e sócio-políticas; e atividades exteriores às obrigações institucionais (DUMAZEDIER, 1979). O modo como as concepções se estruturam em relação a essas categorias institucionais caracterizam cada definição.

Na primeira definição, o Lazer não é uma categoria de comportamento social, porém, o comportamento em sua categoria pode ser considerado Lazer. Se qualquer atividade pode ser Lazer, em seu estilo de comportamento como trata Dumazedier (1979, p. 88) no que se refere a *“trabalhar com música, estudar brincando, lavar a louça ouvindo rádio, promover um comício político com desfiles de balizas”* e outros, Lazer pode ser origem de um estilo de vida que determinará a Qualidade de Vida das pessoas e sua coletividade. Essa definição é considerada mais psicológica do que sociológica e favorece um pensar comportamental a respeito da atitude do indivíduo.

A definição que valoriza as obrigações familiares situa o Lazer fora do âmbito do trabalho profissional resumindo o Lazer ao não-trabalho, fato marcante pelos economistas da época, bem como pelos sociólogos do trabalho. Para Dumazedier (1979, p. 89), essa *“definição apresenta a vantagem de situar o prazer relativamente à principal fonte de criação e de limitação do tempo de lazer”*, porém sobrecarrega esse tempo liberado das obrigações do trabalho para as obrigações

familiares. Essas obrigações familiares e conjugais constituem objeto da Sociologia da Família.

Ao tratar das obrigações sócio-espirituais e as obrigações sócio-políticas, o autor aponta a limitação do Lazer em relação ao trabalho profissional e familiar. Os rituais religiosos e as festas que antes eram controladas pelas instituições formalmente constituídas, tornam mais livres para serem vivenciadas com prazer de escolhas pelos próprios indivíduos. No que se refere às obrigações sócio-políticas, as atividades de expressão pessoal de engajamento sócio-político, sabe-se que essa argumentação é confusa principalmente nas sociedades industriais avançadas por impor um dever, embora democrático, à escolha do indivíduo.

A definição que considera as atividades exteriores às obrigações institucionais rumo à realização pessoal destaca um tempo único para tal realização pela via do Lazer. Esse tempo desvinculado das obrigações profissionais, familiares, sócio-políticas e sócio-religiosas é para Dumazedier (1979, pp. 91-92):

Um tempo que a redução da duração do trabalho e a das obrigações famílias, a regressão das obrigações sócio-espirituais e a liberação das obrigações sócio-políticas tornam disponível; o indivíduo se libera a seu gosto da fadiga descansado, do tédio divertindo-se, da especialização funcional desenvolvendo de maneira interessada as capacidades de um corpo ou de seu espírito. Este tempo disponível não é o resultado de uma decisão de um indivíduo; é, principalmente, o resultado de uma evolução da economia e da sociedade.

Com essas argumentações sobre *as querelas das definições*, percebe-se que o indivíduo passa a ter um tempo social para satisfação pessoal e um tempo específico para conquista de si no seio da sociedade, com atividades voltadas para as necessidades do corpo

e do espírito, cada um a seu modo de compreender a si mesmo e a sociedade.

Csikszentmihalyi (1999, p. 45) lamenta que a sociedade que não compreende a importância desse tempo de Lazer como desenvolvimento de si, assim o desperdiça com atividades que impedem seu crescimento pessoal. É com essa preocupação que se faz necessário identificar, no seu viver cotidiano, o fluir do fenômeno lúdico destacando seus benefícios essenciais de crescimento individual e coletivo, podendo ocorrer satisfação de prazer que seja permitido tatuá-los nos diferentes corpos como aprendizagem para futuras experiências. Assim descreve:

O primeiro passo para melhorar a qualidade de vida consiste em organizar as atividades diárias para que tiremos delas as experiências mais recompensadoras. Isso parece simples, mas a inércia do hábito e a pressão social são tão fortes que muitas pessoas não têm idéia de quais são os componentes das suas vidas que realmente apreciam, e quais contribuem para o stresse e para a depressão. Manter um diário ou refletir ao anoitecer sobre o dia passado é uma maneira de contabilizar sistematicamente as várias influências sobre o nosso humor. Depois de ter ficado claro que atividades produzem os pontos altos do nosso dia, é possível começar a fazer experimentos – aumentando a frequência dos pontos positivos e diminuindo a frequência dos demais.

Devemos destacar a importância de identificar as experiências do dia-a-dia que provocam estado satisfatório e que se possa aproximá-las e resgatá-las para inclusive alterar o estado de espírito, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da complexidade do ser. Essas experiências de Lazer apresentam um modo de interação social e de

fatores culturais que constituem e são constituídos nas atividades que configuram os diferentes estilos de vida das pessoas.

A resistência ou o desinteresse em diagnosticar experiências lúdicas no dia-a-dia pode ser atribuída à condição marginal que o lúdico viveu nas discussões sociais ao longo do processo civilizatório, por não ser considerado sério ou mesmo reconhecido como banalidade, não podendo assim justificar, para a ciência, seu valor primeiro e sua colaboração em resolver problemas ditos sérios pelas ciências duras. Assim sendo, foi frustrado o direito de brincar, porque as energias devem ser gastas com o trabalho produtivo para a sociedade e não com o prazer da brincadeira. Com isso, as pessoas passam a não sorrir com espontaneidade e acumulam energia em seu corpo para o trabalho, fazendo surgir as doenças psicossomáticas advindas do aceleração da globalização e da insatisfação com a própria vida.

Assim, a sociedade passa a assumir algumas doenças, como estresse, e, como consequência, todas as mazelas oriundas do mundo globalizado. Faz-se urgente e necessária a ação preventiva em que a sociedade perceba o quanto é valioso para o indivíduo se permitir a vivência corporalizada do Lazer que lhes proporcione sentir o fluir da ludicidade, a alegria de viver no seu cotidiano. Nesse sentido é que se propõe discutir na disciplina Qualidade de Vida e Trabalho, que compõe a matriz curricular dos cursos tecnológicos do IFRN, pilares de sustentação como: Lazer, Cultura e Educação, como uma tessitura, para que esses conhecimentos sejam vivenciados na vida cotidiana dos futuros trabalhadores formados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na tentativa de formar cidadãos saudáveis para o mundo.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony & LASH, Scott. **Modernização reflexiva**. Política, tradição e estética na ordem social moderna. Trad. Magda Lopes. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1997.

CAMARGO, Luís. **O que é lazer**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1992.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo, SP: Cultrix, 1982.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**. A psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Trad. Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1999.

DE MAIS, Domenico. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Senac, 1999.

DUMAZEDIER, Joffre. **Questionamento teórico do lazer**. Porto Alegre, RS: Centro de Estudos de Lazer e Recreação Pontifícia Universidade Católica do RGS, 1975.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1979.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas elementares do parentesco**. Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

MARCELLINO, Nelson de Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MATSUDO, Victor. **Esporte, Lazer e Qualidade de Vida**, in: MOREIRA, Wagner (org.). Fenômeno Esportivo no Início de um Novo Milênio. Piracicaba, SP: Unimep, 2000.

POSTMAN, Nicholas. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo, SP: Nobel, 1992.

ROJEK, Chris. **Decentring leisure: rethinking leisure theory**. Londres: Sage, 1995.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PARTE II

► **CAPÍTULO 4**

EDUCAÇÃO FÍSICA E LÍNGUA PORTUGUESA: UM EXERCÍCIO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO

Iracyara Maria Assunção de Souza

IFRN – São Gonçalo do Amarante – iracyara.assuncao@ifrn.edu.br

José Milson dos Santos

IFRN – São Gonçalo do Amarante – milson.santos@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência foi fruto das reflexões da prática real do IFRN/SGA que surgiram durante as aulas de Educação Física desde 2010. Nesse ínterim, pensamos em organizar uma unidade de ensino, com uma série de conhecimentos sobre Movimento Humano, Cultura de Movimento e Pluralidade Cultural (Tema Transversal-TT). Nosso objetivo foi favorecer aos estudantes do 1º ano integrado, do curso de Informática, a compreensão/significado dos elementos da cultura de movimento (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas), desenvolvendo a consciência crítica e o entendimento de sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

É importante considerar que esse relato de experiência expressa nossa atitude de professor reflexivo, a qual nos impulsionou a estruturar situações de ensino e aprendizagem a partir de uma metodologia dialógica, com situações de aprendizagem adequadas a atender as fragilidades de conhecimento dos estudantes (habilidades corporais básicas em nível rudimentar; desconhecimento dos saberes

sistematizados da cultura de movimento que tratam a EF, dificuldade de leitura e de escrita, e de identificar valores nas práticas corporais).

Nas situações de ensino-aprendizagem primamos por oportunizar o diálogo estudante-professor e estudante-estudante, de forma que estes, ao experimentarem as mais diferentes situações de aprender os conteúdos significativos do jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, que englobou um ensino estruturado com aulas expositivas dialógicas, pesquisa, produção textual e práticas corporais, identificassem/sentissem o seu progresso no rendimento acadêmico, por terem conseguido compreender, questionar e criticar os saberes pertinentes aos diferentes elementos da cultura de movimento, aprendendo um estilo próprio de executá-los.

A mediação do professor é importante, pois com a nossa competência técnico-pedagógica fomos capazes de sistematizar os conteúdos que envolveram os elementos da cultura de movimento com abordagens em diferentes contextos de ensino, como essa experiência interdisciplinar de compartilhar saberes dos componentes curriculares da Educação Física e Língua Portuguesa, que oportunizou o planejamento de aulas que reuniram aprendizagens corporais, cognitivas e afetivo-sociais.

EDUCAÇÃO FÍSICA E LÍNGUA PORTUGUESA: ENSAIOS DE INTERDISCIPLINARIDADE NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Sob a perspectiva de um ensino no enfoque globalizador, mostraremos uma proposta de ensino e aprendizagem da Educação Física, focando o ponto central da interdisciplinaridade, por se tratar de uma experiência de ensino que buscou trabalhar de forma inter-relacionada diferentes conteúdos com a área de Língua Portuguesa, na tentativa de consolidar uma prática de ensino além da reprodução de conteúdos curriculares, permitindo aos estudantes participação, autonomia,

diálogo e cooperação para compreenderem e construir variações de abordagem do conhecimento dos elementos da cultura de movimento (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas) efetivando sua aprendizagem.

Essa experiência de ensino se estruturou considerando as exigências pedagógicas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e o perfil do ensino de Educação Profissional – ensino médio integrado que orienta aos professores proporcionarem situações de aprendizagem teórico-prática alicerçadas em métodos integrados (PPP-IFRN, 2012, p.146).

Nesse sentido, nosso ensaio interdisciplinar envolvendo os componentes curriculares de Educação Física e Língua Portuguesa foi resultado de uma prática reflexiva repleta de avaliação e interpretação sobre como se tem vivenciado o ensino e avaliado a aprendizagem dos conteúdos específicos de cada área. Por esse motivo, a produção dessa experiência pedagógica pressupôs uma imersão de nós professores na leitura dos referenciais que orientam o trabalho das disciplinas na matriz curricular e, desse modo, nos inspiramos a estruturar essa prática integrada de saberes das duas áreas de ensino.

A unidade de ensino do componente curricular da Educação Física tratou do conhecimento dos elementos da cultura de movimento (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas), na interface com o TT – Pluralidade Cultural. Os conteúdos foram organizados no 2º bimestre e abordados na estrutura de ensino dialógico, em que nós, professores e estudantes, assumimos atitudes de abertura ao diálogo, de solidariedade e de respeito às individualidades e aos saberes dos outros durante a aprendizagem dos conteúdos.

Considerando-se o Ensino da Educação Física sob o princípio prático da interdisciplinaridade, assumimos que aqui se revela uma tentativa de mostrar diferentes possibilidades de como se pode construir o ensino de Educação Física a partir da descrição daquilo que compreendemos como concepção de interdisciplinaridade e que poderá ser aplicado por professores na prática pedagógica.

No planejamento, um passo importante, no sentido de possibilitar o ensino teórico-prático do conteúdo dos elementos da cultura de movimento e colocar em prática as ideias de uma concepção interdisciplinar, envolve considerar as variações de situações de ensino e a aplicação de ideias/movimentos na prática do jogo, esporte, dança, ginástica e lutas. As situações de ensino são iniciadas com apresentação dos conteúdos, colocando os objetivos de ensino/aprendizagem e esclarecendo que as propostas de atividades visavam amenizar as fragilidades de conhecimento cognitivo/motor trazidas pelos estudantes, sem limitá-los à reprodução do “movimento pelo movimento” nas aulas de Educação Física.

Apresentaremos, a seguir, a estruturação das aulas com o conteúdo sistematizado, metodologias, materiais e avaliação, que nos fez elaborar o itinerário de uma prática interdisciplinar e contextualizada no ensino médio integrado. A unidade de ensino foi pensada para três turmas do 1º ano integrado e programada para o 2º bimestre. Para cada turma foi definida uma proposta avaliativa de acordo com o conteúdo (gênero textual) trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa, nesse mesmo bimestre. Assim, ao dialogar com os professores, vimos que seria possível viabilizar o ensino interdisciplinar que favorecesse aprendizagens de leitura/escrita e amenizar as fragilidades de produção textual apontadas nos depoimentos dos estudantes, quando lhes era solicitada alguma atividade que exigia leitura e escrita, nas várias disciplinas.

A turma que nos motivou a estruturação desse relato de experiência foi a do curso de Informática, que tinha como proposta em Língua Portuguesa o gênero textual cordel, que já fazia parte de um projeto do professor, desenvolvido no IFRN/SGA. Quando o professor relatou as dificuldades dos estudantes, que também foram visualizadas por nós, nas atividades teóricas de aprendizagem de Educação Física, pensamos juntos que essas dificuldades poderiam se transformar em

situações de ensino com objetivos de aprendizagens, já que todas as áreas de conhecimento são responsáveis por favorecer a aprendizagem da leitura e escrita. Assim, cuidamos para que cada disciplina desse conta da especificidade do seu conhecimento para não incorrer em auxiliar as áreas, mas entendendo que os saberes estão interligados, independente do professor ter consciência ou não.

Cabe, ainda, frisar que o papel do professor na aprendizagem do educando envolve o ato de educar e o compromisso com alternativas pedagógicas que o coloca como sujeito ativo nas experiências de aprendizagem na escola. A competência técnico-pedagógico do professor é um pilar fundamental para organizar o processo de ensino e aprendizagem, mas, esta tem que estar atrelada ao princípio de atender às necessidades de saber dos estudantes, de forma que eles possam gerir suas aprendizagens em diversas situações de ensino. O quadro 1 resume a estruturação das situações de ensino e aprendizagem nesta unidade de ensino da Educação Física.

Quadro 1. Unidade de Ensino – Cultura de Movimento/TT - Pluralidade Cultural

Nº AULA	CONTEÚDO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AValiação
01 e 02	Cultura de Movimento: Introdução Tema Transversal: Pluralidade Cultural.	Apresentar o conceito de Cultura de Movimento, Cultura Corporal e Cultura Corporal de Movimento, que envolvem os conteúdos da Educação Física jogo, esporte, dança, ginástica e lutas; Discutir como se constrói a cultura de movimento de um, refletindo a sua própria cultura.	Análise de Vídeo - Cultura de Movimento.	Avaliar a apreensão dos conceitos de Cultura de Movimento, Cultura Corporal e Cultura Corporal de Movimento, como base para aprender como se constrói a cultura de movimento de um povo.

03	Cultura de Movimento: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.	Conhecer os elementos da cultura de movimento: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.	Atividade de pesquisa impressa. Atividade em grupo: sorteio dos elementos da cultura de movimento por grupo.	Avaliar a apreensão dos elementos da cultura de movimento: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, numa perspectiva teórico-prática.
04 e 05	Cultura de Movimento: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.	Aprender a prática de elementos da cultura de movimento, a partir do próprio corpo. Oportunizar a cooperação entre os grupos, permitindo a livre expressão de ideias e movimentos nas práticas corporais propostas nos grupos.	Atividade em grupo: organização de espaços/ matérias conforme propostas de práticas corporais dos grupos.	Avaliar nas práticas corporais os desejos, necessidades e aprendizagens conforme as propostas de jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.
06		Orientar e acompanhar a elaboração do cordel por tema: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.	Atividade em grupo: análise da produção do cordel.	Avaliar o nível de elaboração/conclusão do cordel com base nas informações da pesquisa realizada.
07 e 08	Cultura de Movimento: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.	Oportunizar a produção de conhecimento com o corpo, a partir da pesquisa sobre jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.	Atividade em grupo: organização de espaços/ matérias conforme propostas de práticas corporais dos grupos.	Avaliar o conhecimento produzido a partir da pesquisa numa perspectiva teórico-prática.
09 e 10	Cultura de Movimento: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.	Comunicar a produção de conhecimento por meio da apresentação dos cordéis.	Atividade em grupo: apresentação de cordéis impressos, conforme propostas de práticas corporais dos grupos.	Avaliar o conhecimento sobre os elementos da cultura de movimento produzido pesquisa sob a forma de cordel.

O que tentamos salientar aqui neste relato de experiência é o duplo aspecto envolvido no significado: ensino e aprendizagem. Neste, destacaremos o que é sentido, percebido e compreendido no processo de elaboração e organização da prática pedagógica de Educação Física, que nos permitiu como professor decidir como agir ao configurar uma experiência pedagógica consciente em ambos sentidos: de ensinar e de aprender, numa perspectiva interdisciplinar.

Em nossa experiência, o conceito de aprendizagem que nos move na organização de situações de ensino, compreende aquela “[...], na qual as experiências vivenciadas pelo sujeito e a sua capacidade de conviver com o outro são pontos chaves, [...]” (DIAS, 2012, p. 113).

Na elaboração da unidade de ensino, cuidamos para em nenhum momento perder de vista o processo pedagógico que o estudante iria explorar com o seu corpo nas aulas de Educação Física. Toda a proposta dessa unidade de ensino tentou atrelar os conteúdos curriculares às necessidades/desejos dos estudantes, entendendo que na Educação Física “a aprendizagem remete-se ao corpo, ao corpo que somos, ao corpo que é a própria expressão, ao corpo que se entrelaça com o meio, e nessa relação estabelece o seu agir no mundo” (DIAS, 2012, p.131).

Estruturamos, aqui, uma unidade de ensino na prática pedagógica da Educação Física, sinalizando para a busca permanente de reafirmá-la como importante componente curricular. A partir de agora, descreveremos a estruturação das aulas para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

NAS AULAS 1 e 2, foi apresentada a proposta de ensino, explicando como seria o processo de ensino e aprendizagem que envolveu saberes da Educação Física com o Tema Transversal (TT) – Pluralidade Cultural e da Língua Portuguesa. O conteúdo da Educação Física foi Movimento Humano e Cultura de Movimento (CM). Propomos que os estudantes externassem o que entendiam por cultura e cultura de movimento, pois primamos por conhecer a ideia individual de todos

e, a partir disso, os incentivamos a aprenderem o conteúdo programático que devia ser apreendido, de forma que eles compreendessem o corpo no processo de aprendizagem.

Os estudantes apresentaram a ideia comum de que *“cultura são hábitos e modo de ser e agir de um povo”* (E-1). E *cultura de movimento eram todos os esportes e jogos que as pessoas costumam praticar e aprendem a gostar. Como no Brasil o povo gosta da paixão nacional: Futebol”* (E-2). Ao se esgotar a apresentação dos conceitos de cultura e cultura de movimento pelos estudantes que concordavam com as ideias apresentadas, buscamos ampliar os conceitos, fazendo-os entender que a cultura é construída e reconstruída a partir da intervenção do povo. Daí, lançamos o questionamento sobre como se constrói a cultura de movimento de um povo.

Para abordar a temática cultura de movimento relacionada aos elementos do esporte, jogo, dança, ginástica e lutas definidos como conteúdos da Educação Física, foi necessário conhecer a trajetória dos estudantes valorizando suas próprias experiências, a fim de que vislumbrassem uma nova perspectiva da disciplina, ao entenderem o sentido/significado de aprender esses conteúdos de forma que pudessem produzir, conhecer e criar possibilidades de aprendê-los, considerando os anseios e necessidades individuais de toda a turma.

Para iniciarmos o processo de compreensão do contexto dos elementos da cultura de movimento, propusemos a exposição do vídeo *Cultura Corporal* (DARIDO, 2012), orientada por questões de estudo: 1. Os termos cultura de movimento, cultura corporal e cultura corporal de movimento têm conceitos similares ou diferentes? 2. Quais os elementos da cultura de movimento? 3. O que é importante o estudante entender nas práticas corporais dos elementos da cultura de movimento? Com base no vídeo, como se constrói a cultura de movimento de um povo?

Após análise do vídeo, orientamos que a conclusão das questões de estudo fosse feita em grupos. Esse procedimento tomou toda a aula, ficando para a aula seguinte a discussão das questões, pois o objetivo foi que os estudantes experimentassem situações de ensino que envolvessem a formação de significados teóricos sobre o esporte, jogo, dança, ginástica e lutas, antes da estruturação das aulas práticas. A aula ocorreu com riqueza de participação dos estudantes, que demonstraram gostar do vídeo exposto e se envolveram em responder/discutir as questões em grupo. Na nossa opinião, a aula transcorreu com a tranquilidade e a organização da sequência do conteúdo e a metodologia facilitaram a aprendizagem dos conceitos, pois levamos em conta aquilo que os estudantes já sabiam para se aproximarem do que era novo para eles e, por isso precisavam aprender.

Foi dada a continuidade para concluir a discussão das questões de estudo no grande grupo. A discussão foi feita de forma aleatória, nós orientamos que faríamos rodadas de respostas por questões, em que os estudantes manifestariam interesse em responder. Para dinamizar a participação pedimos que o estudante após responder a questão, indicasse um colega para responder também. Fechada a parte da discussão das questões, identificamos que todos os estudantes tinham concluído a atividade e demonstraram a aquisição dos conceitos. Isso se deu pela organização da atividade e tempo de realização em sala de aula, que colocou o estudante em condição favorável de participar do estudo e concluir as atividades planejadas.

Ao nosso ver, a forma como essas situações de ensino foi realizada favoreceu a aquisição de novos conceitos. A partir daí fomos avaliar a aplicação desses conceitos nas aulas práticas, com a intenção de possibilitar aos estudantes a construção de outros conhecimentos que facilitariam enfrentar os novos desafios corporais que os envolveriam nas aulas.

Na **AULA 3**, orientamos a realização de uma pesquisa sobre cada elemento da cultura de movimento. A atividade foi realizada em 5 grupos por sorteio, conforme os elementos jogo, esporte, dança, ginástica e lutas. Com base no referencial teórico adquirido na pesquisa, os estudantes apresentariam os conhecimentos em forma de cordel. Vale salientar que o cordel era o gênero textual que estava sendo trabalho em Língua Portuguesa. Em paralelo às aulas de Educação Física, o professor de Língua Portuguesa orientava como organizar as informações da pesquisa em forma de cordel, pois ele tratava do conhecimento atendo-se à especificidade do gênero textual, exigindo domínios muito específicos do cordel, como a métrica, a rima e o tipo de estrofe.

Nessa aula, entregamos uma atividade impressa com todas as orientações para a realização da pesquisa, dentre elas, destacamos que deveriam pesquisar sobre os contexto histórico, cultural e prático (nome, regras e aprendizagem social) do jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, introduzindo o TT – Pluralidade Cultural (conceito, sua expressão no elemento da CM). Reconhecemos o sentido dinâmico dessa forma de favorecer a aprendizagem pois, após a realização da pesquisa, os estudantes, pelas próprias experiências corporais, organizaram uma prática corporal expressando sensibilidade, criatividade e descobertas que são condições viáveis para compreender melhor as informações da pesquisa e, assim, aprender os conteúdos da Educação Física. É importante ressaltar que a orientação/elaboração do cordel seguiu até final do bimestre, visto que seria a atividade de aprendizagem avaliativa das duas disciplinas. Diante da abrangência de cada conteúdo, orientamos que os estudantes deveriam escolher uma prática corporal e apresentar/vivenciar para compreender-se como corpo no contexto do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e das lutas.

Nas **AULAS 4 e 5**, os grupos propuseram práticas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, trazidas da proposta pesquisa. Para dar sentido às informações pesquisadas, sugerimos a aplicação em propostas práticas, o que favoreceu a construção do conhecimento enriquecendo o potencial dos estudantes, a partir da corporeidade. Os grupos se organizaram e passaram a experimentar as práticas corporais, pensando em como vivenciá-las com outros grupos, pois a ideia foi que um grupo convidaria outro para experimentar a prática corporal e, assim, favorecer a aprendizagem a partir do corpo.

Como estamos tratando de uma experiência de ensino na Educação Física, ao se pensarmos a instrução no universo da escola, entendemos que

Quando pensamos em um processo formativo, possibilitamos ao sujeito conhecer-se, através de suas próprias descobertas, seus próprios tateamentos, como um corpo vivo que se organiza a partir de suas relações internas e externas (DIAS, 2012, p. 71).

Na **AULA 6**, retomamos a produção textual do cordel, uma vez que este estava sendo elaborado com base no acesso ao conhecimento dos elementos da cultura de movimento. Na elaboração, os estudantes expressaram erros, externaram equívocos de informações e reconheceram fragilidades na apropriação das informações para transformar em conhecimento através desse gênero de texto. Os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o cordel dos outros grupos, sendo estimulados a avaliarem os saberes abordados na pesquisa realizada. O cordel foi utilizado como avaliação na Educação Física e Língua Portuguesa, sendo ainda apresentados na IV Cantada do Cordel – IFRN/SGA. A imagem 1 ilustra os cordéis que foram produzidos pelos estudantes.

Imagem 1 – Cordéis produzidos pelos estudantes



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Nas **AULAS 7 e 8**, retomamos os conteúdos jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, a partir das propostas dos grupos, oportunizando a experimentação de práticas corporais sistematizadas, englobando as concretas necessidades dos estudantes. Isso favoreceu o bom entendimento dos conteúdos e a aprendizagem da boa realização dos movimentos de forma ativa, sendo o seu desejo o sentido de realização. Essa atividade foi definida como atividade de aprendizagem avaliativa prática do bimestre.

Para as **AULAS 9 e 10**, a fim de que os estudantes sentissem um processo de ensino e aprendizagem significativo, planejamos um momento em que o professor e o estudante interagiram com o objeto de conhecimento: o cordel. Nessas aulas foram feitas as apresentações dos cordéis, de forma que cada grupo organizou uma dinâmica de apresentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino, foi possível estabelecer uma inter-relação entre o que se ensina na Educação Física com a Língua Portuguesa por meio da metodologia, que nos permitiu conhecer novos processos de aprendizagem, abrindo possibilidade de promover aos estudantes o entendimento

sobre a construção da cultura de movimento, prevalecendo mais a ampliação da capacidade de aquisição de saberes teórico-práticos, fazendo-os entenderem a vinculação que existe entre o ensino e aprendizagem, já que em depoimento eles externaram que suas aulas anteriormente (ensino fundamental) eram estruturadas na lógica do “rola bola”, ou seja, o professor entregava a bola aos estudantes e eles estruturavam as práticas corporais que queriam. Assim, o ensino não favorecia que os estudantes aprofundassem e ampliassem os significados da aprendizagem nas práticas corporais.

Ao planejar as aulas em parceria, nós, professores, cuidamos de pensar a intervenção a partir da articulação das situações de dificuldades de aprendizagem dos estudantes no tocante à produção textual e, em particular, na Educação Física, os níveis rudimentares de movimento que os privavam de construir sua cultura de movimento, a partir das experiências corporais vividas na escola.

A sequência didática que orientou o processo de ensino e aprendizagem favoreceu ao estudante a consciência de que era preciso dominar os conteúdos, aprendendo-os efetivamente, para saírem da situação apresentada de fragilidade de aprendizagem motora nos elementos da cultura de movimento, jogo, esporte, dança, ginástica e lutas; com a compreensão do sentido/significado do conteúdo aprendido, passaram a experimentar as situações de ensino sentindo as mudanças que o conhecimento produzia em sua prática corporal.

O exercício interdisciplinar é desafiador para nós professores, pois exige que busquemos as condições que sustentem situações de aprendizagem abertas a novas formas de aprender e relacionar os conhecimentos das diversas áreas do currículo, sendo o estudante encorajado a assumir uma atitude favorável para aprender, atuando ativamente no seu próprio processo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. (Coleção Contextos da Ciência).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE-IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base**. DANTAS, Anna Catharina da Costa; COSTA, Nadja Maria de Lima (Orgs). Natal: IFRN Ed., 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012 v.6; 176 p. (Curso de Pedagogia).

▶ **CAPÍTULO 5**

PERCEPÇÃO DA CORPOREIDADE PARA COMPREENDER A CULTURA DE MOVIMENTO

Joaquim Mafaldo de Oliveira Neto

IFRN – João Câmara – joaquim_mafaldo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de reflexões acerca da prática pedagógica da disciplina Educação Física no ensino médio, na busca de conscientizar nossos alunos quanto à formação do pensamento crítico sobre o corpo e relações com o contexto que nos cerca, ampliando a percepção do mundo em nossa volta.

Em meio ao planejamento das possibilidades de reflexão sobre a cultura de movimento, os conceitos e definições do movimento humano, como sugere a Proposta de Trabalho do Componente Curricular Educação Física (IFRN, 2011) e de discussões sobre as temáticas envolvidas, despertou o interesse em conhecer como os estudantes do primeiro ano do ensino médio percebem o corpo para futuras vivências corporais e com objetivos de incentivar os estudantes a compreender e utilizar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade; conhecer e compreender possibilidades de reações que ocorrem no corpo humano ao se movimentar e sentir a interação corpo-natureza em diferentes vivências corporais.

Pensar o corpo e suas inúmeras possibilidades de percebê-lo em diferentes situações da vida requer incentivo a tal fato buscando por meio da educação o aprendizado sobre o corpo. Nos deparamos com estudantes no primeiro ano do ensino médio, que nos primeiros encontros argumentavam não possuírem muitas vivências corporais com a educação física escolar e poucas reflexões sobre o corpo no âmbito de senti-lo em movimento. Assim, é premente a necessidade de incentivar os jovens estudantes a experimentarem a prática do movimento e a percepção corporal para futuras vivências e reflexões acerca da cultura de movimento.

Esta, que envolve,

a relação entre corpo, natureza e cultura por meio de uma lógica recursiva é pensar que as técnicas corporais influenciadas pelo funcionamento orgânico e pelas trocas culturais, ao mesmo tempo em que criam e recriam os jogos, as danças, os esportes, as lutas ou as ginásticas, provocam mudanças tanto no organismo quanto na sociedade em que estão inseridas (MENDES e NÓBREGA, 2005, p. 6).

Como conteúdo para o ensino médio, a Proposta de Trabalho da Disciplina de Educação Física nos Cursos Técnicos de Nível Médio - PTDEM (IFRN, 2011) sugere para o primeiro ano os conteúdos de cultura de movimento, jogos e ginásticas; para o segundo ano, os conteúdos esportes, lutas e danças. Buscamos, nas abordagens desses conteúdos, relacioná-los à realidade local.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de incentivar os estudantes que se farão presentes em todo o processo educacional na cultura de movimento, a compreenderem sua corporeidade como algo que estará presente em todas as situações vivenciadas em qualquer momento da relação corpo-natureza.

Desse modo, concordamos que “as sensações produzem emoções estéticas. O saber incorporado, a experiência vivida, os sentimentos e valores humanos são próprios à sensibilidade e são fundamentais como alternativa para uma nova percepção da realidade” (NÓBREGA, 2010, p. 98). É por meio da educação que os estudantes reformulam seu processo cognitivo e se tornam capazes de criticar seu próprio saber.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A atuação na disciplina Educação Física escolar deu-se com estudantes de turmas de primeiro ano dos cursos técnicos de nível médio em Informática nos turnos matutino e vespertino, Administração vespertino e, Eletrotécnica vespertino, na forma integrado, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN no *Campus* João Câmara, na cidade de João Câmara / RN, no 1º (primeiro) bimestre do ano letivo de 2015 com,

conhecimentos que o permitam vivenciar diferentes práticas oriundas da cultura corporal de movimento, inclusive, sendo capaz de emitir opinião crítica sobre elas e de gerenciar de forma autônoma as atividades mais adequadas às suas condições de prática e de expressão corporal (IFRN, 2011, p. 6).

Conforme os conteúdos que se sugerem no PTDEM (IFRN, 2011), e reconhecendo a relevância de tais conhecimentos, ampliamos as discussões para ‘as reações e percepções do corpo ao se movimentar’ e ‘o movimento como modo de linguagem e comunicação corporal’.

A abordagem desse conteúdo teve duração de 8 (oito) encontros, cada um composto em duas aulas de 45 minutos, com momentos intercalados entre sala de aula com abordagem mais teórica do conhecimento e no ginásio da instituição com práticas relacionadas à abordagem anterior em sala. A abordagem culminou na vivência de

uma trilha sensitiva no ginásio da instituição, com duração de quatro aulas divididas na preparação das estações e vivências e posterior organização do espaço.

No primeiro encontro com as turmas do primeiro ano do ensino médio, após as devidas apresentações, realizamos uma contextualização da disciplina, no âmbito deste nível de escolarização, com apresentação da ementa e planejamento dos conteúdos a serem trabalhados no ano letivo, bem como metodologias de nossos encontros e as avaliações. Em seguida, distribuiu-se, para cada aluno, um texto didático adaptado do Caderno do aluno para disciplina de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SP, com o objetivo de embasar os alunos a compreenderem que, com o estudo da disciplina, eles se tornarão capazes de perceber “a importância do corpo como veículo de expressão de uma série de valores que representam diferenças, não só em relação às expressões corporais em si, mas também em relação aos significados por elas expressos” (SÃO PAULO, 2014, p 83). Concluímos solicitando aos alunos que pesquisassem o significado do termo ‘corporeidade’, podendo tê-lo escrito ou impresso.

Para o segundo encontro, tendo os alunos consultado a internet em artigos e sítios de colaboração de informações, tarefa proposta no fim da aula anterior, realizaram leituras para o grande grupo e, a partir de tais, pontuamos a abordagem filosófica do corpo; transcendência do corpo; as dimensões fisiológica, social e espiritual; relação corpo e cultura; explanando-os.

Para tal, fomos buscar em Nóbrega (2005) o entendimento de corporeidade na perspectiva fenomenológica, a qual:

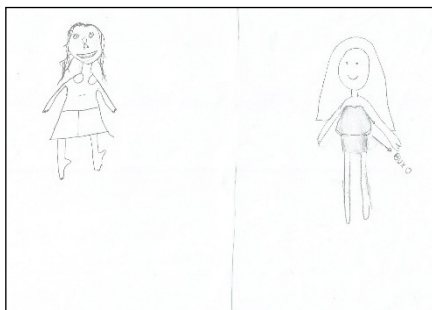
É compreendida como a condição essencial do ser humano, sua presença corporal no mundo, um corpo vivo que cria linguagem e expressa-se pelo movimento, com diferentes sentidos e

significados. A corporeidade funda-se no corpo em movimento, configurando o espaço e o tempo, relacionando-se diretamente com a cultura e com a história (NÓBREGA, 2005, p. 80).

A circunstância que nos leva a refletir a corporeidade juntamente com alunos do ensino médio motiva-se pelo argumento de existirem poucas reflexões no âmbito filosófico do corpo e as relações com a cultura de movimento, agindo como incentivo a conhecer o contexto cultural que o cerca e perceber o corpo com seu modo de ser, com sua corporeidade, compreendendo-a como sendo o que constitui um corpo tal qual é, com suas características, e que cada corpo é uno, individual, inalienável (SANTIN, 2008).

Na intenção de incentivar os jovens estudantes a se perceberem, refletirem sobre seus corpos e suas características, mostramos, a um aluno por vez, um espelho dentro de uma caixa, no início ficaram curiosos, pois iniciamos a vivência com a explicação de que dentro da caixa havia uma imagem de alguém e eles deveriam comentar se conheciam a pessoa da imagem, o que mais lhe admirava nela e se sabiam informar se essa pessoa era satisfeita com seu corpo. Causou surpresa nos primeiros ao identificarem o espelho e, conforme prosseguimos, os demais alunos, devido aos comentários dos colegas, descobriram que dentro da caixa havia um espelho, mas mesmo assim ficavam interessados a participarem, gerando respostas de que não conheciam bem quem estava vendo; que não gostavam da pessoa que estavam vendo; que não gostavam do cabelo da pessoa vista na caixa; alguns eram apaixonados

Imagem 01 - Desenho dos estudantes



Fonte: Acervo pessoal do autor.

pela pessoa vista; outros argumentos que levavam a uma reflexão da imagem corporal, influenciados por alguns padrões de beleza impostos. Após a dinâmica do espelho, entregamos a cada estudante uma folha em branco e solicitamos que se desenhassem, conforme vemos na imagem 01.

Alguns afirmaram que tentaram fazer o registro fiel ao seu corpo com todas as características, as que gostam ou não; outros informaram não terem sido fiel por não serem satisfeitos com algumas de suas características.

Em uma turma surgiu a discussão do corpo belo, sobre o que tornava uma pessoa ser bonita, o corpo de uma pessoa que praticava musculação e sem caráter ou uma pessoa com caráter solidário/amiável e que não adepto da prática de atividade física?; então questionamos: qual o ideal padrão de beleza? Desse ponto, configuramos um Júri, no qual um lado da sala deveria argumentar a favor do corpo belo como sendo o corpo forte, viril, magro; e outro grupo deveria argumentar sobre a importância de considerar o caráter e a personalidade do ser como belo, independente dos padrões corporais impostos pela sociedade; e o grupo central da sala deveria emitir um parecer sobre a discussão. Após argumentarem, demos destaque ao parecer favorável à necessidade de ‘considerar relevante o caráter da pessoa, o que ela possui de valores, e não uma pessoa musculosa, com beleza externa e vazia’, argumentou o porta voz do júri final.

Podemos afirmar que há diversas possibilidades de situações que geram aprendizado nos contextos socioculturais e a que estamos expostos no cotidiano e concordamos que “os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento” (SOARES, 2006, p. 110). Assim, os questionamos com perguntas que possibilitassem o incentivo de respostas e opiniões diversas: O que é corpo? O que é movimento?

Quais as características do nosso corpo? Por que somos esse corpo? Por que nosso corpo é conforme é? Pensamos em questionamentos com possibilidades amplas de respostas para incentivar a diferentes respostas.

Logo tivemos inúmeras respostas, dentre elas, ‘corpo é tudo que tem matéria’; ‘corpo é tudo que se move’; ‘movimento é o corpo sair de um canto para o outro’; ‘movimento é qualquer deslocamento corporal’; ‘sou assim por causa dos nossos pais’; ‘sou assim por causa do estilo de vida’. Pudemos perceber a intenção de consciência corporal e a necessidade de proporcionar mais experiências para se conscientizarem de sua corporeidade e de seu corpo em movimento expressivo onde, a partir das reflexões com a Educação Física, buscamos “interpretar a linguagem da corporeidade, as necessidades, os desejos, as emoções que compõem o seu quadro linguístico e que se expressa nos movimentos” (NÓBREGA, 2005, p. 81).

Com esse pensamento, incentivamos a compreenderem que,

a corporeidade é a matriz a partir da qual as expressões corporais estruturadas pelo homem ao longo da história – os jogos, as danças, os esportes, as lutas estariam fundamentadas, no sentido de que são expressões temporais, históricas, vivas e significantes, portanto mutáveis, o que pode oferecer possibilidades de reagir aos condicionantes da ideologia do mercado e o viés mecanicista de corpo banalizado pela sociedade de consumo, sendo necessário o resgate da sensibilidade e o redimensionamento do ser” (NÓBREGA, 2005, p. 80).

Continuando o encontro, com interesse nos conhecimentos sobre o corpo com as mais variadas possibilidades de movimento e seus significados na cultura, abordamos a temática da Linguagem Corporal, mostrando sua presença enquanto área do conhecimento que promove

o desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito das Linguagens, códigos e suas tecnologias e ressaltando a importância de estudarmos o corpo na perspectiva da Educação Física no ensino médio para formação do pensamento crítico e para o exame nacional do ensino médio.

Iniciamos a reflexão sobre a linguagem corporal com o pensamento da professora Suraya Darido, em uma análise gramatical com morfologia e sintaxe próprias à interpretação do movimento, nos levando a perceber que “o ser humano tem uma personalidade corporal que o identifica como pessoa. Ele é não somente o que sente e pensa, mas também tudo aquilo que está presente, como texto, em seu corpo” (BRASIL, 2006, p. 143).

Na composição do movimento pelo corpo, configurando a linguagem corporal, percebemos a influência dos signos caracterizando-os,

Por meio dos gestos somos capazes de expressar símbolos e esconder outros, formando, portanto, a linguagem do corpo. Por possuir espacialidade e temporalidade próprias, cada corpo vai adquirindo percepções de acordo com o mundo que lhe é específico. Cada corpo mantém relações com o espaço em que está inserido (MENDES e NÓBREGA, 2009, p. 4).

Nesse momento, os alunos relacionaram os gestos utilizados na língua de libras, dos movimentos com as mãos e a expressão corporal pelas pessoas com deficiência auditiva e os intérpretes, sendo cada movimento/gesto utilizado com significados diferentes, e que não era necessário realizar sinais de cada letra do alfabeto, mas que também existiam gestos específicos para determinadas intenções de comunicação; no âmbito da linguagem corporal citaram as diferentes expressões: de cansaço, de alegria, de fome, de sono, de raiva,

de estresse, entre outros, e que não precisa utilizar a fala para ser interpretado pelos outros.

No encontro seguinte, agendado na aula anterior para o ginásio, nos pusemos em círculo no centro do espaço de mãos dadas e foi questionado se todos se conheciam por nomes, e informaram que não. Então sugerimos que cada um dissesse o nome de quem estava segurando a sua mão direita e a esquerda, após todos o fazerem, pedimos que se movimentassem aleatoriamente e distante de seus vizinhos, ao sinal de pare todos deveriam pegar as mãos na ordem correta (direita/esquerda) dos colegas do momento anterior e refazeremos o círculo sem soltá-las. Houve expressão de euforia, argumentos de que seria impossível mas, aos poucos, foram colaborando e conseguiram reorganizar o círculo. Essa dinâmica de grupo foi utilizada por Chagas (2011) em uma ecovivência denominada por 'teia da vida', com o objetivo de incentivar à socialização, desprendimento da timidez, e interação. Em seguida, na mesma organização do círculo, escolhemos um representante para ser o maestro, o qual deveria criar movimentos e os demais deveriam seguir, com exceção de dois alunos escolhidos para se retirarem enquanto escolheríamos o maestro e, na volta, os dois precisavam descobrir o maestro. Após muitos vivenciarem o maestro, dividimos a turma em três grupos e solicitamos que cada um elaborasse uma apresentação, encenação de qualquer situação possível, seja música, filme, ou do cotidiano e expressassem por mímica para os outros adivinharem. A criatividade prevaleceu, desde uma situação de assalto vivenciada por alguns, como música, filme de zumbis, documentário Ayrton Senna, até professores da instituição.

Com as vivências percebemos o quanto se mostravam tímidos em realizar os movimentos e expressões corporais, mas com a possibilidade de participar das dinâmicas se desprenderam prevalecendo a criatividade. Sentamos ao centro do espaço para refletirmos a prática vivenciada e para orientá-los sobre os objetivos a serem alcançados

no próximo encontro, o qual passaríamos a pensar e sentir o corpo em práticas corporais com esforço físico e a importância de conhecermos o corpo no âmbito fisiológico. Assim, aproveitando o momento, questionamos sobre aferir a frequência cardíaca, orientando-os a perceberem a pulsação pela arterial braquial ou pela carótida no intervalo de 30 segundos. Perceberam, com isso, que os que realizaram mímicas com menos esforço estavam com frequência cardíaca abaixo de 100 batimentos por minuto, já a frequência dos que foram mais agitados mostrou-se elevada.

No encontro seguinte, iniciamos com a reflexão acerca da ‘percepção do corpo ao se movimentar’, questionando-os sobre ‘o que acontece com seu corpo ao se movimentar?’. Tivemos respostas no âmbito fisiológico e motor: “ele se move”, “aumentam os batimentos do coração para jogar mais sangue para o corpo e levar mais oxigênio”, “aumenta a respiração”, “fica suado”. Contextualizamos nossas reflexões utilizando-se de simuladores e animações como recursos didáticos, disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – PR. Iniciamos retomando a reflexão da frequência cardíaca, a predição da máxima e de repouso, com outras possibilidades de mensurá-la além do método manual, como o eletrocardiograma e o monitor cardíaco, este mais utilizado pela sua praticidade por praticantes de exercícios físicos. Ampliando as discussões, os recursos didáticos nos ajudaram a refletir sobre os ‘efeitos da adrenalina sobre o coração’ e os benefícios do exercício físico para o condicionamento cardiorrespiratório; ‘corrida: efeitos fisiológicos, cuidados e vantagens’; e ‘conhecendo o valor dos alimentos’ com explanação de alguns distúrbios nutricionais e incentivo a perceberem o comportamento alimentar. Com esse último, retomamos a discussão da imagem corporal, dessa vez abordando os transtornos alimentares e transtorno dismórfico corporal, e encaminhamos um seminário em que deveriam abordar a anorexia, bulimia, ortorexia, hipergafia, vigorexia, transtorno da compulsão alimentar

periódica (TCAP), transtorno obsessivo compulsivo por alimentos, com suas possíveis causas, sintomas, conseqüências, medidas para evitar tais transtornos e curiosidades gerais. Para o preparo do seminário disponibilizamos duas semanas, planejando a apresentação para o sexto encontro.

Após abordar o corpo em tais perspectivas, pensamos que para dar continuidade no processo de percepção corporal na educação, devemos considerar o corpo anatômico e fenomenológico, relação para a qual Medeiros (2009) afirma,

Merleau-Ponty assegura que o corpo é, sobretudo, sensível. O elemento sensível está unido a cada percepção, a cada movimento, presente em todo momento na existência do corpo vivo, ou seja, em cada espessura visual, tátil, sonora, presente em nosso corpo como uma expansão e uma geminação dele (MEDEIROS, 2009, p. 109).

Buscando compreender os processos implícitos da cognição humana, Freitas (2008, p. 319) afirma que esse “envolve uma trama conceitual que integra cérebro, movimento, sensação, percepção, visão dentre outros órgãos e processos, e seu papel na estruturação tanto da imagem corporal, quanto da representação do próprio corpo”.

Seguindo o pensamento, no quinto encontro nos encontramos na sala e entregamos uma venda para os olhos a cada dupla de aluno, um seria o guia e o outro, de olhos vendados, confiaria ao parceiro orientá-lo pelo percurso até metade da distância da sala de aula ao ginásio, ponto em que haveria a troca da venda. Antes e durante o percurso, salientamos a necessidade de cuidado com o guiado, respeitando-o, e para valorizar a oportunidade de sentir o corpo, o espaço e a natureza a partir de outros sentidos, de um modo diferente ao que é acostumado. No percurso, os guias não se limitaram ao caminho pavimentado, andando devagar por vias aleatórias. Assim feito, sentamos

em círculo no centro do ginásio, e questionamos sobre a sensação de envolvimento na vivência. Obtivemos relevantes colocações entre elas, “é difícil se ver na situação de deficiente visual”, “não sei como seria se eu ficasse deficiente”, “é legal, passamos a perceber o ambiente com o corpo todo”.

Dando sequência a essa vivência, dividimos o grande grupo em cinco com quantidades iguais de integrantes, os quais ficaram responsáveis, cada um, por um dos sentidos do corpo: visão, olfato, audição, tato e paladar. Intitulamos a atividade como trilha dos sentidos e cada grupo teria uma estação referente a seu sentido e deveria desenvolver estratégias para que os participantes o percebesse através dos órgãos equivalentes, passando em cada estação da trilha. Essa atividade foi planejada para ser vivenciada no sétimo encontro.

Imagem 02 – Sentidos do Corpo 1



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Com a participação de 4 (quatro) turmas do primeiro ano, sendo duas de informática, uma de eletrotécnica e uma de administração, surgiu a ideia de realizarmos a vivência na trilha juntando duas por vez e assim o fizemos, reunindo a turma de informática matutino e a turma de administração em um turno pela manhã. Para a realização desta prática foi necessário que houvesse a troca de horários com um

professor de outra disciplina na turma de informática e aula extra para a turma de administração que, por estudar a tarde, presenciou a atividade de manhã.

Imagem 03 – Sentidos do Corpo 2



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Para uma turma de informática e a de eletrotécnica, ambas do turno vespertino, que possuíam os encontros um seguido do outro, também ajustamos a troca de horário com outros professores para a presença dos alunos durante a vivência.

Imagem 04 – Sentidos do Corpo 3



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Houve participação de todos os alunos das turmas. Na quadra do ginásio, organizaram as estações pelas quais os participantes de olhos vendados deveriam ser conduzidos do ponto de partida (entrada na quadra) por um guia integrante da primeira estação e de uma para a outra por um integrante da estação seguinte. Cada estação apresentou, por escrito, ao professor, as estratégias a serem utilizadas, bem como materiais que eram necessários para o planejamento do momento. No sentido do paladar, utilizaram frutas em estado de consumo, doces e sucos em vasilhas diferentes e um por integrante conforme imagem 02; no sentido do olfato, utilizaram frutas em seu estado maduro com odor natural e forte, essências, bebidas, substâncias medicinais, ervas, dentro de recipientes envoltos de papel alumínio e furos no local de sentir o aroma, ver imagem 03; no sentido do tato, utilizaram objetos de uso diário, de diferentes texturas e consistências e placas de isopor com palavras escritas em relevo com letras formadas por barbantes; para a audição, escolheram músicas instrumentais e outras diversas do dia-a-dia e alguns integrantes optaram também tocar instrumentos como violão e pandeiro e, conforme a atividade seguia, as músicas tocavam. Além dos alunos das turmas, contamos com a participação de um servidor, o qual desempenhava um serviço no espaço e sentiu-se atraído pela atividade, que também vivenciou o percurso das sensações em todas as estações.

Consideramos todas as reflexões, ao longo de nossos encontros, relevantes para os estudantes que se fizeram presentes, buscando conhecer e compreender o corpo para interagir com a natureza e percebê-lo ao se movimentar. Pensar o corpo na Educação Física escolar possibilita aos alunos vivenciarem e aprenderem novos conhecimentos da cultura de movimento, de modo lúdico e participativo, não se ausentando de gestos técnicos das diversas práticas corporais, mas adequando às diferenças de cada aluno e considerando o modo como cada um percebe a corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito de incentivar a percepção da corporeidade por meio das considerações nos encontros e das vivências gerou experiências exitosas. Com o incentivo a reflexões, percebemos um avanço nos argumentos dos participantes a cada encontro, que se permitiram participar das práticas propostas. Nas participações era perceptível o interesse em sentir a situação oportunizada, em participar das vivências e de estar em sala nas discussões. Participaram também dos momentos teóricos e práticos, alunos que estavam matriculados juntos às turmas em outras disciplinas que não em Educação Física.

Essa abordagem remete o pensamento dos participantes a melhor interagirem na coletividade e ter consciência de sua corporeidade, permitindo transcender o próprio corpo nas vivências corporais que possam caracterizar a cultura de movimento em encontros futuros da disciplina ou da vida no exercício da cidadania, ou que possa contribuir para o aprendizado do conhecimento com outras disciplinas.

Esperamos que essa experiência seja utilizada como referência didática, adaptada, ampliada e criticada com outras perspectivas de pensar o corpo. A partir dela, sistematizamos os conteúdos para outros encontros e abordagens da cultura de movimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Língua Portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física, Linguagens, códigos e suas tecnologias: livro do professor: ensino fundamental e médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie. – Brasília: MEC: INEP, 2002.

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +). *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília: MEC, 2006.

CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento. **Por uma educação ambiental corporalizada: a emoção em trilhas interpretativas** / Kadydja Karla Nascimento Chagas. – Natal: IFRN, 2011.

FREITAS, N. K. **Esquema Corporal, Imagem Visual e Representação do próprio Corpo: Questões Teórico-Conceituais. Ciências & Cognição (UFRJ)**, v. 13, p. 316-324, 2008.

MEDEIROS, R. M. N. **Body art e existência: o conhecimento do corpo na Educação Física. In.: NÓBREGA, T. P. Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação/ Terezinha Petrucia da Nóbrega (Org.).** – Natal, RN: EDUFERN – Editora da UFRN, 2009.

MENDES, M. I. B. S; NÓBREGA, T. P. **Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. PENSAR A PRÁTICA 12/2: 1-10, maio/ago. 2009**

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito/ Terezinha Petrucia da Nóbrega. 2. Ed.** – Natal, RN: EDUFERN Editora da UFRN, 2005.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo / Terezinha Petrucia da Nóbrega.** – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. (Coleção contextos da ciência).

SANTIN, S. Corporeidade. In.: **Dicionário crítico de educação física/ Org. Fernando Jaime González, Paulo Evaldo Fensterseifer.** – 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

SÃO PAULO; Tema 6 – **Contemporaneidade – Corpo, Cultura de Movimento e pessoas com deficiência. CADERNO DO PROFESSOR**

EDUCAÇÃO FÍSICA: ENSINO MÉDIO. SÉRIE 2^a, VOLUME 2. – São Paulo – SP, 2014.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In.: **Corpo e história**/Carmem Lúcia Soares (organizadora). – Campinas, SP: Autores Associados, 2006 – 3. ed. – (Coleção educação contemporânea)

▶ **CAPÍTULO 6**

DANÇA COMO CONTEÚDO PARA A TURMA DE INFO-INTERNET DO IFRN/CNAT

Ivana Lúcia da Silva

IFRN – Natal Central – ivana.silva@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) prima pela formação integral dos seus alunos. Dessa maneira, reformulou seu Projeto Político Pedagógico (PPP) depois de diversas discussões durante mais de 03 anos com toda a comunidade do IFRN e todas as áreas que fazem o Instituto e, em março de 2012, este foi aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN.

O grupo de professores da disciplina de Educação Física produziu um documento, tomando-se como referência os princípios educacionais propostos pelo PPP/IFRN por meio de seus pressupostos teóricos metodológicos, respeitando as orientações dos documentos curriculares norteadores da prática pedagógica para o Ensino Médio e as abordagens pedagógicas desenvolvidas pela produção científica no mundo acadêmico, procurando integrar a Educação Física à função social da instituição e, no caso do ensino Médio Integrado (PTDEM, 2012), este deverá atender os seguintes conteúdos: 1º ano: Cultura de Movimento, Jogos e Ginástica; 2º ano: Esportes, Lutas e Danças; 3º anos: Qualidade de vida e trabalho.

No primeiro bimestre do 2º ano da turma de informática para internet do CNAT, no ano de 2013, ministramos o conteúdo dança

procurando desenvolvê-lo através dos diversos processos metodológicos, alguns regidos no PPP, e outras que conhecemos, uma vez que temos consciência que é um tema que os alunos gostam mas que, inicialmente, resistem, como foi o que aconteceu quando apresentamos o conteúdo à turma.

Somos conhecedoras de que as escolas muitas vezes possuem regulamentos rígidos que quebram a liberdade de expressão dos alunos. Para Ceccon *et al* (1993), “Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como a causa de muitos dos problemas que as crianças e os pais têm que enfrentar” (p.42). Conteúdos, como a dança, colaboram e proporcionam que o aluno interaja mais entre eles e assim consigam juntos soluções para minimizar as pressões existente na escola e conseqüentemente o aprendizado para a vida.

Dessa maneira, e pensando na minimização dos problemas de socialização e interação dos alunos, por se tratar de uma turma que têm muitos alunos tímidos, desenvolvemos as aulas de danças procurando a formação de um caráter crítico, reflexivo, social e participativo dos alunos, levando-se em conta a valorização individual e coletiva, acima de tudo.

Diante desse contexto, o objetivo geral das aulas foi: proporcionar uma maior interação e socialização entre os alunos através do conteúdo dança.

As ações desenvolvidas nas aulas intencionaram proporcionar práticas corporais, através das aulas de Educação Física, que não sejam de domínio e conhecimento dos alunos, contribuindo na ampliação dos seus conhecimentos teóricos e práticos.

A relevância do conteúdo dá-se também pelo fato de se tratar de um tema que é universal criado pelo homem como meio de divulgação e apropriação da cultura, da religião, e acima de tudo os aspectos sociais e culturais. Para Stokoe (p.17, 1987): “... a dança não é apenas

cópia ou imitação de criações alheias; ...”. “A dança é a expressão corporal da poesia latente em todo ser humano”.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O percurso histórico da Educação Física que passou por higienista, militarista, pedagogicista, desportiva generalizada e popular, desvinculada e descontextualizada de um projeto político pedagógico, suscitou uma crise de identidade na década de oitenta. Evidenciada pelas tendências supracitadas, surgiram, com isso, estudos na área, que culminaram em novos pressupostos pedagógicos, principalmente no trato dessa disciplina nas escolas, todos respeitando o que rege a LDB que em seu Art. 26, § 3º afirma:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

Partindo-se da premissa de que deva fazer parte do Projeto Político Pedagógico, ressaltado como matriz teórica e metodológica, os conhecimentos surgidos com os novos pensadores, envolvidos e preocupados com as questões sociais e individuais dos alunos, como é o caso das abordagens crítico-empocipatória de Kunz (1994); a crítico-superadora do Coletivo de Autores (1992); as concepções de aulas abertas de Hildebrandt (2003; 1986); a criatividade nas aulas

de Educação Física, de Celli Tafarel (1991); a Pedagogia do Esporte abordada por Paes (2006); a sociologia do esporte de Bracht (2000) e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), se mostram como tendências que contribuem para quebrar e resignificar o tão esmagador processo esportivista e tecnicista existente no ensino escolar dessa disciplina. As aulas de Educação Física neste *Campus* vêm tratando dos conteúdos defendidos pelas abordagens supracitadas bem como compactuando com o PPP/IFRN.

Ao considerarmos que o nosso principal objetivo enquanto disciplina é construir o conhecimento crítico-reflexivo acerca das práticas corporais pertinentes à cultura de movimento considerando o seu percurso histórico e suas representações Bioculturais. Dessa maneira, para atingí-lo, utilizou-se do ensino não diretivo abordado nas concepções de aulas abertas defendidas por Hildebrandt (1986), nos métodos diretivos, nos métodos de criatividade nas aulas de educação Física, na concepção crítico-superadora, entre outros, que proporcionam aos alunos o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da construção da liberdade, enfim, da cidadania, apropriando-nos de estratégias metodológicas como estudos dirigidos, aulas expositivas, atividades individuais e em grupos, práticas corporais de diversas danças, produção de vídeos e aulas teóricas e práticas diretivas e não diretivas em nossas aulas.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de dados numéricos quantitativos para sustentação qualitativa da análise dos dados, sendo recorrida a abordagem da Pesquisa-Ação.

A pesquisa qualitativa, que nos dará subsídios para fundamentar nossas discussões, segundo Chizzoti (1995):

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p.79).

Além de pesquisa qualitativa, acreditamos que a abordagem da Pesquisa-ação atenda aos pressupostos das aulas, pois, segundo Betti (p. 248, 2009), “a compreensão da pesquisa-ação como delineamento de pesquisa ficará facilitada se a situarmos no quadro das tipificações da abordagem qualitativa proposto por André (1995)”.

Para André (1995) *apud* Betti (2009, p. 249-250):

a pesquisa-ação surgiu com o propósito de investigar relações sociais e promover mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos, e apresenta atualmente várias correntes, mas todas elas envolvem um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.

Como as aulas foram desenvolvidas com a intenção de aproximar os alunos, a pesquisa-ação contribuiu para atingirmos esse objetivo maior, uma vez que, segundo Betti (2009), um dos aspectos dessa pesquisa é a tomada de consciência e a produção de conhecimento por parte dos participantes da ação.

Os instrumentos de coletas de dados foram: questionário semi-estruturado, observações das aulas práticas, filmagens e imagens das práticas corporais. Esses instrumentos são fundamentais para que

possamos perceber os mínimos detalhes e contribuir com fidedignidade nas considerações finais, como aponta Lüdke e André (1986, p. 12): “Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada”.

Análise dos dados

Os dados foram analisados de forma discursiva de acordo com a interpretação dos gráficos dos dados tabulados de um questionário semi-estruturado, aplicado após o término do bimestre e das observações do comportamento dos alunos em sala de aula.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a aplicação da entrevista semi-estruturada, a qual foi feita com a turma de informática para internet, composta de 37 alunos, sendo 28 alunos e 09 alunas, tendo respondido às questões 26 alunos/as, elegemos 06 questões de estudos compostas de questões fechadas seguidas de um comentário a ser feito sobre a resposta dada, segue as que entendemos mais significativas de apresentar neste momento.

Segue a tabulação para o item “Primeira impressão sobre o conteúdo dança”: 15% ruim, 23% regular, 27% muito bom e 35% bom. Obtivemos os seguintes comentários dos alunos a respeito dessa questão:

- gostei assim que soube que era dança porque é algo muito bom de realizar;
- achei muito estranho o conteúdo “dança”;
- algumas pessoas não gostaram no início, mas depois começaram a gostar de pelo menos assistir; inicialmente houve receio, mas o desenvolvimento da atividade tranquilizou;

- o conteúdo foi apresentado de maneira que uniu a turma;
- dançar é sempre bom e conhecer novas danças também, gostei bastante;
- a apresentação da história e alguns exemplos foi boa;
- foi bom, pois é uma coisa nova, geralmente não se vê isso em educação física;
- eu vi o conteúdo de forma bem aprofundada e criei um desafio pra mim;
- gostei muito, acho legal este tipo de trabalho;
- achei que a turma não ia se envolver.

Segue a tabulação para o item “Divisão dos grupos pela professora”: 04% ruim, 11% regular, 35% bom e 50% muito bom. Obtivemos os seguintes comentários dos alunos a respeito dessa questão:

- uniu as pessoas que participavam dele;
- no início eu gostei, mas quando começamos a fazer o trabalho alguns componentes do grupo não participavam de alguns encontros;
- no início foi ruim, mas uniu muito a turma;
- no começo, achei horrível, mas depois do trabalho, gostei do meu grupo;
- foi ruim no início, mas depois os grupos se uniram, o que não parecia que ia acontecer;
- a princípio não foi bem aceito, só que posteriormente foi visto que aproximou a turma;
- foi bom porque tivemos a oportunidade de conviver com outros colegas;
- mesmo os colegas se conhecendo esta ajudou a uni-los ainda mais;

- nós tivemos a oportunidade de nos aproximarmos mais de outras pessoas da sala;
- a princípio, pareceu uma escolha aleatória, porém os componentes se encaixaram bem, e os grupos eram balanceados;
- isso no começo para mim foi, como podemos dizer, inovador, porque realmente tinham grupos pré-definidos e ninguém queria se separar deles. Mas isso mudou, pois uma coisa que no início foi ruim, acabou sendo bom, pois uniu mais a turma.
- senti um pouco por não ter intimidade com algum outro componente;
- colocou gente que faz o trabalho no meu grupo;
- serviu para unificar mais a sala e todos souberam trabalhar como um grupo;
- apesar do choque que tivemos foi muito legal pois interagiu com a turma;
- no começo não fiquei muito contente com o fato de não ficar do meu grupo habitual, mas o meu grupo ficou bom;
- apesar de primeiramente ninguém ter concordado, vimos que essa atitude foi muito boa, pois conseguimos unir mais a turma;
- ajudou a criar novas relações dentro da própria turma;
- não gostei muito, pois não pude ficar no mesmo grupo que meus amigos;
- gostei, pois os do meu grupo eu queria conhecer mais.

Observe, na imagem 1, a expressão de timidez e descontentamento do aluno à esquerda, algo que durante as aulas foi modificado.

Imagem 01- Grupo de Cibele



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Segue a tabulação para o item “A escolha do forró para apresentar”: 08% ruim, 19% regular, 38% bom e 35% muito bom. Obtivemos os seguintes comentários dos alunos a respeito desta questão:

- foi bom, pois é uma dança que muitas não sabiam dançar;
- acho que foi o melhor de todo o trabalho foi ter que apresentar o forró;
- foi um ritmo nordestino e que a maioria conhece;
- foi uma boa escolha afinal somos do nordeste;
- por preferência pessoal foi regular, apesar de ser um ritmo onde se conduz com mais facilidade;
- foi uma nova experiência com bons resultados;
- reflete muito o período das aulas;
- realmente eu não gosto do forró em relação a dançar, assim como a maioria da turma, mas foi uma experiência boa, mas fazer novamente não;
- muito bom, algo da nossa cultura nordestina;
- todas as músicas foram boas;
- foi bom aprender passos básicos de forró (um dia irei precisar);
- houve uma dificuldade para “coreografia”, mas deu certo. Todos foram ótimos;

- a escolha do forró foi boa, pois é um ritmo nordestino e nos fez conhecer mais sobre o mesmo;
- me ajudou a conhecer novos estilos;
- adorei esse negócio de dançar forró;
- era um ritmo que eu queria saber dançar.

Segue a tabulação para o item “Estrutura das aulas”: 00% ruim, 04% regular, 38% bom e 58% muito bom. Obtivemos os seguintes comentários dos alunos a respeito dessa questão:

o fato das aulas terem sido realizadas na sala de dança foi algo que ajudou muito e pela presença de um professor de dança de salão;

- aulas práticas e mais divertidas;
- foi muito bom bem organizado;
- muito boas, pois explora a prática assim como a história;
- as estruturas aumentam a interação da turma;
- bastante prática;
- gostei do dinamismo das aulas;
- foi interessante e até um pouco divertido;
- as aulas foram bem descontraídas, gostei;
- muito boas, aprendemos muito e Felipe nos corrigia.

Segue a tabulação para o item “As danças típicas”: 00% ruim, 35% regular, 38% bom e 27% muito bom. Obtivemos os seguintes comentários dos alunos a respeito dessa questão:

- não conhecia todas as danças e passei a conhecer;
- todo o grupo ajudou e participou em algo;
- foi interessante descobrir as danças típicas de Natal e do estado;
- algumas danças foram estranhas;
- bom, apesar dos estilos estranhos de dança como o coco de zambê;

- particularmente preferia as danças de época, por isso não achei tão boa a escolha;
- foi muito bom, pois nos fez conhecer danças que mal conhecíamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das aulas de dança para a turma de 2º ano de informática para internet do *Campus* Natal Central do IFRN, 2013, foi bastante gratificante porque atingimos o principal objetivo que era integrar mais a turma e ampliar o nível de sociabilidade dos alunos. Nas reuniões pedagógicas os professores reclamavam da falta de envolvimento entre os alunos e da timidez deles, algo que podemos constatar no depoimento dos próprios alunos ao apresentarmos os gráficos e os comentários deles após o desenvolvimento das aulas. Segundo eles, a escolha ou “imposição” da divisão dos grupos pela professora aproximou mais a turma por ter colocado pessoas que pouco se conheciam e mesmo após um ano de convívio no IFRN, sequer se falavam. Em relação às danças típicas, eles conheceram mais nossa cultura. Finalizo este artigo com o depoimento do aluno Deyvison sobre a realização das aulas.

Este relatório tem o objetivo de mostrar meu ponto de vista em relação às aulas de educação física lecionadas durante o primeiro bimestre sobre dança e movimentação corporal. A ideia da professora Ivana foi bem bacana, apesar de ter gerado alguns conflitos nos primeiros momentos. Na primeira aula do ano, durante a apresentação da grade curricular, foi esclarecido que teríamos aulas de dança durante o ano. A primeira reação da turma não foi muito boa, justamente pelo fato de sermos uma turma bastante tímida em relação às outras. Nossa turma não é festeira, muito menos dançarina. Muita gente tinha dificuldade até de conversar e não se sentia bem ao fazer isso

com outras pessoas. A reclusão era uma característica dominante em nossos grupos. Apesar da discordância inicial e de ter sido necessário um pequeno puxão de orelha dado pela professora Ivana sobre a vivência de novas experiências, a turma aceitou a ideia após bater bastante o pé. Assim, ficou combinado com a turma que as atividades avaliativas seriam baseadas naquelas experiências que estariam por vir, em pequenas apresentações que faríamos primeiramente com o ritmo de forró e depois com outros ritmos brasileiros, os quais seriam escolhidos futuramente. Primeira aula prática (21/06/2013): foi combinado de irmos para a sala de dança para que a professora pudesse explicar o que seria feito durante as aulas e explicar como ela iria querer que os trabalhos ocorressem e isso foi feito na prática. Nesse dia a turma teve o primeiro contato com Felipe Sales, professor de dança no IFRN, o qual leciona aulas para alunos e servidores e, ao mesmo tempo, guia a Cia de dança do IF, da qual eu faço parte. Pelo fato de eu ter entrado nas aulas de dança antes do pessoal e já ter um contato maior tanto com a dança quanto com Felipe e Ivana, fui convidado a participar ativamente do projeto para acompanhar e ajudar os meus amigos durante sua realização. Talvez essa tenha sido uma das melhores experiências que já tive e por isso mereceu ser relatada. O momento mais marcante dessa primeira aula foi a divisão dos grupos que causou bastante polêmica. Imaginávamos que iríamos escolher os grupos e estes já estavam praticamente todos montados em nossas mentes, quando fomos surpreendidos com o fato de que a professora iria escolher os grupos. Estávamos acostumados em escolher nossos próprios grupos, coisa que piorava bastante o relacionamento da turma como um todo, já que isso só isolava mais

os pequenos grupos que eram sempre os mesmos. Aceitei o desafio e segui em frente tendo em vista que não iria ser fácil, pois meu grupo tinha muita gente tímida, o que tornava difícil o diálogo e a comunicação já quase inexistente. Uma música de quadrilha chamada “São Xangô Menino”, de Elba Ramalho, foi apresentada aos grupos em forma de poema a fim de nos familiarizarmos com a mesma para que, depois, cada grupo apresentasse uma pequena coreografia de uma estrofe da música escolhida por Ivana. Um pequeno texto sobre a dança (anexo 1) também foi passado para os alunos junto com umas questões (anexo 2) que deveriam ser respondidas sobre a música que foi tocada em sala a qual seria nosso objeto de estudo durante a próxima aula. No segundo momento do primeiro dia foi feita uma dinâmica muito divertida e interessante onde a Ivana colocou várias músicas para tocar enquanto dançávamos e confraternizávamos. A medida que a música parava, deveríamos escrever adjetivos em papéis que estavam colados nas costas de nossos colegas e amigos de turma. Aquele foi nosso primeiro contato com a dança, que no caso foi livre, e foi um ótimo momento de integração da turma. Dancei e me diverti muito. Ao final foram repassados os avisos em relação às atividades avaliativas e ficou combinado que na próxima aula seriam apresentadas as coreografias das estrofes de “São Xangô Menino” e a análise da mesma. A semana entre a primeira aula e a segunda correu muito bem. Até estranhei o fato de os grupos começarem a interagir entre si e se ajudarem. As mudanças proporcionadas pelas escolhas de grupos feitas pela professora Ivana pareciam começar a surtir efeito mesmo que sutilmente. Na sexta-feira, 28/06/13, ocorreu a segunda aula experimental de educação física. Nesse dia deveríamos apresentar as coreografias

das estrofes da música São Xangô Menino. O nervosismo aparentemente sem razão era visível em grande parte dos grupos que estavam preocupados em fazer tudo direito ou ao menos conseguir fazer. A falta de vontade em apresentar parecia um sentimento compartilhado por quase todos. Mesmo assim, Ivana não desistiu e mais uma vez conversou com toda a turma, explicando que não era nada demais dançar; que não necessitava ter vergonha, pois estávamos diante de nossa própria turma; que apesar de algumas pessoas serem restritas a dançarem, ou por causa da religião ou pelo que quer que seja, aquele momento era importante e necessário, já que educação física é uma matéria como qualquer outra e não podemos ignorar sua existência. Cada grupo apresentou sua coreografia para o pessoal da sala, reproduzindo os movimentos de acordo com a música que tocava e pausava. No fim, todos os grupos apresentaram e todos viram que aquilo não era nada demais. Nos unimos em uma só rod, e fizemos todas as coreografias de todos os grupos de uma vez só. Dia 5 (19/07/2013): finalmente havia chegado o grande dia, o dia das apresentações. O nervosismo do pessoal começou assim que o sinal para os horários de educação física tocou. Nos dirigimos para a sala de dança, onde nos sentamos todos em círculo nas extremidades da sala, em tapetinhos que estavam espalhados por ela. Todos fomos pegos de surpresa quando Ivana falou que nós iríamos avaliar os nossos grupos. Ela mostrou um papel que seria usado com alguns critérios de avaliação nos quais as pontuações variavam de 10 a 40. Nós deveríamos avaliar, em grupo, componente por componente, dando as notas devidas de cada um. Estava tudo pronto para as apresentações começarem, o primeiro grupo já estava no local, até que faltou energia. A única solução

foi usar uma caixinha de som que um de nossos colegas trazia na bolsa e um pouco da bateria que restava do notebook do professor Felipe para que fosse possível dançar. E, assim, o primeiro grupo dançou a música “Você não vale nada”, mesclando humor e dança.... O meu grupo foi o seguinte a se apresentar. Dançamos “Oh chuva”, de Falamansa. O nervosismo tomou conta quando chegou nossa vez. Apesar disso saiu tudo como no ensaio e o que não foi ensaiado ficou bom do mesmo jeito. Foi uma sensação muito boa ao final da apresentação, apesar de ter ficado um pouco triste por um dos componentes de meu grupo não aceitar ser gravado. Ao fim das apresentações, todos sentamos e fomos avaliar nossos grupos. Foi difícil. Quase no final da aula, sentamos e conversamos sobre como aquela experiência vivida nas aulas de educação física havia sido boa para nossas vidas e nossas relações sociais dentro das turmas. Assim termina meu relato da experiência das aulas de dança, ministradas pela professora Ivana, no IFRN. Não preciso dizer novamente quão bom foram esses dias. Só quem viveu realmente sabe quanta evolução e quanta alegria esteve envolvida durante todo processo. Agradeço a Ivana e a Felipe por terem se dedicado de corpo e alma nesse projeto e por terem aplicado o mesmo em minha turma.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2009.

CECCON, C., OLIVEIRA M. D. & OLIVEIRA, R. D. (1993). **A vida na escola e a escola da vida**. 26^a edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: VOZES.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortes, 1995.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Acesso 16 Ago. 2013 in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

LÜDKE, M.; MARLI, E. D. A. ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

STOKOE, P. (1987). **Expressão corporal na pré-escola**. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus.

PTDEM, **Proposta de trabalho do componente curricular educação Física cursos integrados de nível médio**. IFRN, 2012.

▶ **CAPÍTULO 7**

A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O USO DO XBOX COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Alison Pereira Batista

IFRN – Parnamirim – alison.batista@ifrn.edu.br

Ingrid Patrícia Barbosa de Oliveira

IFRN – Ipangaçu – ingrid.oliveira@ifrn.edu.br

Irapuan Medeiros de Lucena

IFRN – Parnamirim – irapuan.medeiros@ifrn.edu.br

Allyson Carvalho de Araújo

UFRN – allyssoncarvalho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As sociedades vêm passando, ao longo da história, por transformações políticas, sociais, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas. Como consequência dessas modificações, surgem novas características, demandas e perspectivas, no âmbito das instituições sociais, das relações humanas e na produção de conhecimentos que, de um modo particular, apontam a necessidade de mudanças de paradigmas.

Muitos pesquisadores no campo educacional, por exemplo, têm despertado o interesse em alavancar reflexões e práticas que favoreçam o trato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como também se multiplicam os interesses pelas imagens e símbolos que

estão atrelados a esses aparatos. É cada vez mais urgente e imprescindível atentar para as diversas referências presentes nos modos de produção cultural manifestados por esses processos midiáticos. Além disso, faz-se necessário atentar para como e de que maneira a tecnologia está entrelaçada com a cultura juvenil. Por isso, é imprescindível agregar novos valores às possibilidades que foram abertas com o advento das tecnologias. É preciso notar as suas predileções, as formas de compreensão do mundo que os cercam, os produtos culturais criados para seu consumo, bem como os significados que deles emanam.

Na contemporaneidade, a maioria dos sujeitos estão inseridos no mundo de imagens, e por muitas vezes abdicam de sua própria identidade em função de uma identidade alheia, aliada a um padrão estabelecido que atende aos interesses do consumo e da indústria cultural. Nesse sentido, percebemos a existência de muitos profissionais, nas mais diversas áreas, preocupados também com o processo de distanciamento do homem consigo mesmo, a partir dos investimentos de modos próprios de produção e compreensão da cultura que desrespeitam e desconsideram as individualidades dos sujeitos.

Há, portanto, uma pulsão na tentativa de reconstituição da intimidade perdida entre o homem e o mundo, entre o homem e ele mesmo, entre o homem e sua própria cultura. Um esforço coletivo se engendra na tentativa de configurar uma compreensão mais ampliada da existência, conduzindo o olhar para as possibilidades de preparação do jovem para a vida, para emancipação e participação social, dando condições para que os sujeitos percebam as especificidades e articulações das diversas linguagens na vida cotidiana, conforme os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) defendem e sugerem.

Nesse contexto o documento realça, então, orientações metodológicas que agregam ao ensino dos jovens a aproximação com as

linguagens proeminentes da TV, videogame e internet, como podemos perceber no trecho a seguir.

A cultura do jovem caracteriza-se pela concomitância de som, palavra e imagem. Nessa cultura, fala-se mais do que se escreve, vê-se mais do que se lê, sente-se antes de compreender. Estas são as principais características da linguagem que predomina na TV, no videogame, na internet. É papel da educação e, conseqüentemente, da disciplina Educação Física, trazer essas experiências vivenciadas pelos alunos para a escola, a fim de contextualizá-las e analisá-las criticamente. (BRASIL, 2002, p. 149).

A sociedade como um todo tem sido bombardeada pelas imagens e afetadas nas diversas nuances por esse fenômeno, ou seja, cada vez mais estamos imbuídos num processo de formação cultural, social e política em que o jogo de imagens e símbolos se faz ativo. São diversos contextos estéticos que atendem a vários interesses e que disputam nosso olhar e nosso afeto. Nesse sentido, percebemos a existência de uma demanda que requer o exercício reflexivo, o questionamento e as ressignificações nesse âmbito.

Percebemos, portanto, a necessidade de descolonizar olhares e agregar atitudes de criticidade frente aos apelos imagéticos que insistem em distanciar os sujeitos de si mesmos, de sua própria cultura, de seu mundo vivido. É favorável a preocupação no âmbito educacional com esse fenômeno, pois se torna emergente o interesse em construir conhecimentos que possam trazer contribuições e perspectivas outras que permitam essa reaproximação.

Nessa perspectiva, temos buscado intervenções no ensino da Educação Física que apostem no envolvimento dos sujeitos com a reflexão dessas relações com o mundo imagético, no sentido de permitir a reinterpretação de si mesmos, do outro e das coisas que os

cercam. Temos nos preocupado, então, em garantir possibilidades que permitam aos sujeitos agregar, em sua existência, criticidade perante as estéticas culturais expressadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Dessa forma, somos consonantes ao pensamento de Bianchi, Pires e Vanzin, quando defendem a utilização das TICs nas aulas de Educação Física.

Acredita-se que ao incluir as TICs nas aulas de Educação (Física), ela estaria se conectando à mesma linguagem e frequência dos alunos, lançando conteúdos exibidos nas mídias em que os alunos têm interesse e curiosidade, discutindo-os, reconstruindo seus significados e inovando nas estratégias de ensino-aprendizagem dos seus próprios conteúdos escolares. (BIANCHI; PIRES E VANZIN, 2008, p. 67).

Assim, a nossa problemática brota da tensão triangular que confere ao uso das TICs, a ressignificação das estéticas culturais advindas desses aparatos e a construção de conhecimentos emergidos dessa relação. Dessa forma, este escrito surge do desejo de refletir sobre aspectos teóricos e metodológicos que possam contribuir com a experiência de intervenções no contexto das aulas de Educação Física do ensino médio com o conteúdo da dança.

O texto apresentado resulta, então, da reflexão de uma experiência docente na instituição de ensino IFRN, com o ensino da dança no ensino médio integrado desenvolvida na disciplina de Educação Física, com alunos dos segundos anos, tendo como objetivo descrever, avaliar e refletir sobre as relações de ensino-aprendizagem configuradas nesse cenário a partir do uso do XBOX por meio do jogo do Just Dance. Assim, apontaremos elementos significativos que contribuíram para o uso de uma tecnologia, o videogame XBOX 360 Kinect⁶ com o

6 O XBOX é um console de vídeo game produzido pela Microsoft. É um videogame de movimento corporal que utiliza uma câmera – Kinect – para captar os movimentos do (s) jogador (es), sem haver a interação com o controle.

jogo Just Dance 4, como ferramentas de ensino e aprendizagem do conteúdo de dança nas aulas de Educação Física.

Há que se considerar que seu uso no ensino da dança se fez no sentido de dar condições para que os alunos compreendam, apreciem e participem ativamente das produções da dança em seus contextos culturais e, assim, compreendam a dança como conhecimento. Para Porpino (2006) os alunos devem fazer uso criativo da dança para além da linguagem gestual do dançar, devendo aprender também a apreciar os gestos dançantes em suas peculiaridades técnicas, estéticas e históricas a partir da diversidade de contextos diversos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O texto a seguir apresenta a proposta inicial de nossa experiência pedagógica, a avaliação dos impactos e algumas reflexões advindas dessa experiência. Nesse sentido, para atender ao objetivo deste relato, apresentaremos primeiramente a situação didática que vem sendo construída e ressignificada com os professores do IFRN *Campus* Parnamirim e Ipanguaçu desde 2014, com as turmas dos 2^{os} anos. A cada ano, este grupo de professores vem refletindo e aprimorando as proposições das aulas no sentido de garantir um desfrute cada vez mais significativo dos alunos em relação ao conhecimento da dança, como também usando o vídeo game como recurso, com vistas a atender de maneira mais satisfatória a reflexão sobre a temática da pluralidade cultural.

Nesse sentido, optamos primeiramente por fazer uma breve descrição dessa unidade didática, apresentando de maneira geral como tratamos o conteúdo dança nas aulas de Educação Física. Após isso, realçamos a discussão no que tange a utilização do XBOX, no sentido de fazer reflexões pertinentes que alcancem a criação e a leitura crítica como estratégias metodológicas norteadoras de procedimentos de ensino.

É válido realçar, ainda, que nossa proposta de apresentar esta experiência pedagógica não deve soar como receita de bolo, pois não se engendra com fixidez, mas como um guia que estará disponível para estimular a mistura de tantas outras informações, agregar outras experiências de diferentes sujeitos, com o objetivo de encontrar novas proposições criativas no âmbito da construção do conhecimento sobre a dança em nossa área.

Assim, colocamo-nos em situação de um fazer e refazer contínuo de nossas ações pedagógicas, compreendendo a importância de retomadas constantes das experiências vividas no sentido redefinir as ações a partir de um exercício reflexivo. Nessa direção, realçamos a participação coletiva de professores e alunos no processo de ensinar e aprender, bem como a necessidade de instigar a curiosidade crítica “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento” (FREIRE, 1996, p. 35).

Em nossas últimas atuações com o ensino da dança, trabalhamos a unidade didática com uma sistematização de oito encontros que foram planejados e executados a partir da articulação e consideração de dois contextos, a saber: primeiro, levamos em consideração os documentos que regem o ensino do conteúdo dança nas aulas de Educação Física no ensino médio em nível nacional e local (PCNEM, PTDEM – IFRN); além disso, consideramos, é claro, as nossas idiossincrasias com a experiência de professores com o universo da dança.

Imbuídos desses norteamentos, traçamos para o primeiro encontro uma partilha sobre o que planejamos para o bimestre, abrindo espaço para as observações e susgetões dos alunos. Na ocasião, fizemos uma atividade diagnóstica no sentido de conhecer os modos de produção cultural da região e identificar as experiências dos alunos, as compreensões que traziam deste universo e como as danças faziam parte de suas vidas. Consideramos esse levantamento imprescindível

no ensino da dança na escola, pois, de acordo com Porpino (2006), precisamos começar a falar e viver a dança a partir dos modos como ela pode fazer sentido e ser reconhecida pelos alunos, pois, se não for assim, o ensino da dança pode ser sem significado, dotado de uma linguagem muda que pouco tem a dizer para os alunos.

No segundo encontro, projetamos o tratamento com um dos conteúdos específicos que caracterizam a dança como produção cultural, efetuamos, então, uma vivência de improvisação em que os alunos foram desafiados a experimentar várias gestualidades na perspectiva de identificar-se com alguns ritmos, inclusive aqueles apontados por eles mesmos inicialmente, como também na possibilidade de estranhamento e negociações corporais para o esforço de dançar e dar vazão a infinitas possibilidades de expressão. Além disso, a abordagem se concretizou no sentido de despertar neles o conhecimento de si e de suas possibilidades gestuais, suas potencialidades criativas e suas particularidades individuais com o movimento e a expressão.

No terceiro encontro os alunos foram provocados a retomarem a vivência anterior e refletirem sobre o sentidos e significados que deram ao viver os desafios. A partir desse diálogo, foram desembocadas discussões significativas para tratar da história da dança, mostrando, então, o quão diversificado é o cenário de gestos, ritmos, significados, dinâmicas, técnicas e estéticas que ajudam a compor o universo da dança. Além disso, os alunos foram oportunizados a conhecer e identificar os elementos da Coreologia⁷ de Laban, como também provocados a apreciarem alguns vídeos de dança no sentido de analisarem os elementos coreológicos existentes nas cenas escolhidas.

7 A coreologia ou lógica da dança é um termo designado inicialmente por Rudolf Laban na primeira metade do século passado e inclui, além do estudo do movimento em si, as relações com o dançarino, o som e o espaço geral em que a dança acontece (MARQUES, 1999; 2003).

No quarto encontro, a oportunidade se fez no viver e apreciar a dança por meio da utilização do console XBOX com Kinect. Na ocasião, desfrutaram das estéticas apresentadas no jogo de dança chamado Just Dance 4. De primeira mão, é uma estratégia interessante para romper com as fronteiras existentes que ditam que o “dançar é coisa de menina”. Muitos alunos possuem a disponibilidade para o dançar afetada, pois trazem ainda consigo esse conceito arraigado, pois percebemos que se sentiam envergonhados, tendo em vista pouco desprendimento no expressar. Pensamos que o uso do jogo nesse momento seria uma maneira de atenuar essa tensão e quebrar os preconceitos existentes, visto que no jogo há vários personagens masculinos envolvidos com o universo da dança.

No quinto, sexto e sétimo encontros, foram planejadas atividades que compuseram o ateliê de composição coreográfica. Os alunos foram orientados para elaboração de um projeto coreográfico, ou seja, desafiados a se envolver com o processo de criação em dança, no sentido de se aventurar nas descobertas das possibilidades corporais construindo, então, um produto final artístico. No oitavo encontro realizamos a culminância desse ateliê, em que cada grupo expressou e partilhou suas composições e assim também apreciaram as composições alheias. Um momento rico de aprendizagem sobre a dança se configurou nesse processo.

Mas, de que forma o uso do XBOX colaborou para o conhecimento da dança como conteúdo das aulas de Educação Física? O que esse recurso possui para ser explorado? Quais são suas dinâmicas? Quais os elementos estéticos, simbólicos e culturais estão atrelados? Em que estes elementos colaboram para pensar a dança e sua pluralidade cultural? Em que esses elementos colaboram para a ação de compor a dança?

Em nosso fazer pedagógico, o conhecer, vivenciar e apreciar a dança foram pensados a partir da articulação dos conhecimentos agregados ao ensino da dança, o uso do jogo Just Dance no XBOX como recurso

metodológico, a problematização e análise estética e coreológica desta experiência com o jogo e a provocação para as composições coreográficas.

É válido destacar que o jogo aqui evidenciado foi tomado como um provocador para abrir janelas de reflexão e criação, um ponto encadeador, um recurso para estimular, motivar, incentivar as análises estéticas, culturais e coreográficas, enfim, o próprio fazer dança. Destacamos anteriormente que antes mesmo dos alunos experimentarem o jogo em si, eles foram envolvidos com o conhecimento e a vivência dos elementos constitutivos da dança, favorecendo uma compreensão de como podemos dançar, por meio do experienciar dos seus aspectos coreológicos preconizados por Laban (1978).

Nesse sentido, os alunos foram desafiados no encontro três a expressarem-se sob diversos ritmos e ações a partir dos estímulos que requeriam respostas de movimentos advindas, por exemplo, das várias partes do corpo (cabeça, tronco, ombro, quadril, pernas, braços, dedos, etc), dos verbos (socar, chutar, cair, encolher, expandir, inclinar, espanar, pintar, sacudir, balançar, girar, caminhar, pular, etc), das tensões espaciais em seus níveis (alto, médio, baixo), planos (*porta* que explora altura e largura; *mesa* que explora largura e profundidade e *roda* que explora profundidade e altura), progressões e direções (como o corpo se locomove no espaço). Além disso, foram desafiados também a sentirem as intensidades do movimento no que se refere ao peso (leve, moderado, pesado) e à fluência (livre que tem qualidade de ser fluente, abandonada, continuada; controlada que tem a qualidade de ser contida, cortada, limitada). Além disso, viveram no corpo os seus relacionamentos identificados com o contato com o outro, com o grupo, no que tange às aproximações, distanciamentos e entrelaçamentos. Na imagem 01, por exemplo, podemos observar os alunos explorando o verbo arrastar, no nível baixo, com o desafio também de descolocar-se explorando várias direções.

Imagem 01 – Vivência com os desafios coreológicos



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Com essa experiência os alunos foram orientados a perceber que o universo da dança permite a criação de muitas possibilidades de movimento e que o saber dançar não está atrelado somente a um modo e ou estilo de movimento, mas pode ser experimentado e vivido nos mais diferentes jeitos e sentidos. Portanto, cabe realçar uma reflexão que se sobressaiu nas discussões sobre o estranhamento dos gestos. Uma parte do alunos destacaram que alguns gestos experimentados não correspondem bem ao ato de dançar por considerá-los estranhos para uma composição coreográfica. Na discussão foram provocados a perceber que a dança, ao logo de sua existência, vem se configurando por uma diversidade riquíssima de formas e conteúdos que se originam em cada época e contextos diferenciados, em função das necessidades e desejos de cada povo, de cada lugar.

Na oportunidade, destacamos que nossa cultura ocidental tornou-se refém dos padrões europeus e assumiu consideravelmente essa característica eurocêntrica no seu dançar, desconsiderando as gestualidades de influências culturais diferentes, como as africanas, indígenas e de tantas outras etnias que com suas peculiaridades

compuseram a diversidade no dançar. Isso permitiu que os alunos pudessem pensar o quão diversificado é o cenário de gestos, ritmos, significados, dinâmicas, técnicas e estéticas que ajudam a compor o universo da dança. Embora admitissem a importância de conhecer a dança para além das fronteiras da cultura americana e europeia, como é comum nas manifestações expressas nas academias, mídia e em seus próprios contextos, os alunos demonstravam motivações em experimentar a dança com o uso do vídeo-game com o jogo de perfil norte-americano Just-Dance.

Concordamos, assim, em oportunizar o uso do jogo, mas deixamos claro que a vivência com ele estava agregada à aquisição de novos sentidos, novos relacionamentos e novos valores ao ato de dançar. Assim, os alunos foram apresentados aos elementos da Coreologia⁸ de Laban, aqueles com os quais foram provocados a experimentar na aula anterior. Entendemos que a percepção desse conteúdo pelos alunos é de suma importância para que a aprendizagem com a dança supere a mera decodificação e imitação de uma sequência de passos, que seja realizada para além de uma técnica específica ensinada de modo acrítico e descontextualizado, assim com Porpino (2007) sugere para uma aprendizagem significativa em que os elementos que a constituem, os sentidos histórico-culturais que a revestem, sejam problematizados e vivificados. Dessa forma, o viver a dança no jogo Just Dance 4 no XBOX se configurou com o interesse também de se fazer uma análise dos elementos coreológicos, despertando para ficarem atentos para as relações que iriam viver com o espaço, com o som, com os elementos estéticos e culturais.

Os alunos foram orientados com esse alerta para desfrutarem das gestualidades da dança que foram projetadas no quadro, como

8 A coreologia ou lógica da dança é um termo designado inicialmente por Rudolf Laban na primeira metade do século passado e inclui, além do estudo do movimento em si, as relações com o dançarino, o som e o espaço geral em que a dança acontece (MARQUES, 1999; 2003).

podemos ver na imagem 02, e se organizaram em fila de grupos de quatro pessoas. Esse agrupamento se refere ao número máximo de pessoas que o Kinect reconhece para a interatividade no jogo. Todavia, foram orientados para que vivessem os gestos das danças para além dos momentos oportunizados frente ao Kinect, em que suas pontuações eram registradas, mas que pudessem dançar também na posição de detrás, nas ocasiões em que os outros grupos estavam pontuando. Percebemos que as participações dos alunos na atividade foram bastante efetivas, em que o envolvimento corporal estava explícito na interação com o jogo no XBOX.

Imagem 02 - Projeção no quadro dos personagens-bailarinos e a imitação dos alunos



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

É válido destacar a satisfação e alegria que os alunos demonstraram na aula tanto espontaneamente, como podemos ver na imagem 3, como através de verbalizações, quando elogiaram a metodologia que estávamos adotando para abordar o conteúdo dança nas aulas de Educação Física. A motivação e a euforia em buscar a articulação entre os gestos expressivos dos personagens do jogo e os gestos brotados de si era aparente nos risos e gargalhadas e nas expressões verbais espontâneas que saíam no decorrer do desafio.

Imagem 03 – Explorando o Justin Dance



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

O Just Dance é um jogo eletrônico de música desenvolvido pela AiLive e publicado pela Ubisoft Paris, tendo seu lançamento em 2009 na América do Norte, Austrália e Europa. Foi produzido para ser experimentado na versão do Nintendo Wii, Playstation 3 e também na plataforma do XBOX 360, em que o jogador utiliza de um sistema de sensor que capta os movimentos reproduzidos pelo jogador, o Kinect que permite o controle dos movimentos da tela com seus próprios gestos e voz, o que garante aos usuários uma liberdade e envolvimento maior com o universo dançante.

Para a intervenção com o console XBOX nas aulas de Educação Física com o conteúdo de dança, usamos a versão do Just Dance 4, porém é válido destacar que existem outras doze versões na atualidade, como: Just Dance Summer Party, Just Dance 2014, 2015 e o mais recente, Just Dance 2016, que possui um menu renovado que permite até a possibilidade de jogar com smartphone. A versão do “Just Dance 4” que usamos agrega em sua dinâmica mais de 40 músicas de vários gêneros e épocas diferentes. A lista inclui vários sucessos musicais elencados em 2012, com a participação dos mais variados artistas, sendo em sua maioria artistas norte-americanos que fazem sucesso no mundo, como por exemplo, Maroon 5, Christina Aguilera, Carly Rae Jepsen, Rihanna, Elvis Presley, etc. Nessa listagem, inclui-se também

um artista brasileiro bem americanizado, Sérgio Mendes, que tem a música Mais Que Nada, contemplada nas animações do jogo.

Esse cenário marcado culturalmente pelas estéticas e simbólicas norte-americanas são experimentadas pelos grupos de maneira organizada. Cada grupo possuía a oportunidade de estar à frente para garantir os pontos reconhecidos pelo sensor a partir da performance individual de cada sujeito. Cada participante, então, contribui na soma de pontos que são registrados numa planilha. No final, há a somatória de pontos que cada grupo alcançou em suas passagens pelo reconhecimento do Kinect. Assim, pode-se evidenciar o grupo que obteve maior pontuação. Na ocasião, terminamos a aula com uma roda de conversa em que os alunos puderam fazer também algumas observações breves sobre a vivência, atendendo às problematizações provocadas pelo professor referente aos elementos coreológicos na análise das articulações no espaço, como também referente às configurações estéticas e culturais do conjunto das danças.

No que se refere à coreologia, os alunos perceberam que os personagens se expresavam nas mais diversas possibilidades quanto aos movimentos das partes do corpo. Perceberam que em algumas danças requeriam o movimento com maior ênfase de uma determinada parte do corpo. Mas, no conjunto das danças escolhidas, expressaram ter movimentado todas essas partes. Conseguiram também apontar alguns verbos e ações que realizaram, como também algumas posturas referentes ao espaço como a observação da postura em linha e o destaque das progressões que diziam ser poucos utilizadas. Eles perceberam que na maioria das gestualidades expressadas no jogo do Just Dance 4 havia o uso do nível médio com maior intensidade. Quanto às suas peculiaridades gestuais experimentadas com o peso, os alunos disseram sentir que dançaram num peso moderado. Ao serem provocados a perceber os relacionamentos, os alunos destacaram que as interações se fizeram na maioria das vezes com distaciamientos,

pois poucas danças permitiram a aproximação e o entrelaçamento entre eles.

Na análise estética e cultural das cenas do jogo, os alunos destacaram o colorido e o efeito purpurinado dos cenários, chamaram atenção para os objetos animados que participam das cenas, as vestimentas incrementadas e condizentes com a forma temática das músicas e o efeito do som. Nesse ponto perceberam que o som não advinha somente dos arranjos musicais, mas também era composto de efeitos de aplausos, som de euforia de plateias e coisas do tipo que animam e envolvem o jogador num clima de desprendimento e festa.

Um dos assuntos problematizados também, foi a possibilidade de dançar na forma “espelho-imitação”, característica das danças exploradas normalmente nas academias, em que o professor se posiciona na frente e os demais imitam seus gestos e ações. Sob esse prisma os alunos foram levados a pensar que o dançar podia emergir de outras situações em que não necessariamente deveria ter um referencial para o ato do dançar. Então despertaram para o dançar criativo, atentando para a possibilidade de aprender os gestos da dança a partir da experiência gestual que já possui e das referências de seus próprios contextos.

Essa breve discussão sobre a vivência e o jogo propriamente dito alavancou novas orientações para o processo de ensino-aprendizagem com a dança, por isso as questões problematizadoras e as análises coreológicas vividas nessa experiência foram tomadas como ponto de partida para tratar de outro conhecimento específico no trato com a dança na escola, a composição coreográfica. As reflexões feitas nessas análises foram orientando os ateliês que aconteceram em três encontros, os chamados ensaios foram sendo configurados e organizados para serem apresentados como seminários de dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os PCN's, o ensino da dança nas disciplinas de Educação Física e Artes se configuram numa educação estética necessária ao reconhecimento e participação ativa dos indivíduos nas manifestações culturais. Por isso, salientamos que o ensino desse conteúdo requer a compreensão de especificidades existentes nos contextos sociais dos alunos, tomando referências de dança que fazem parte da vida dos alunos. Portanto, trazer o Just Dance para as aulas é dar condições para que os alunos compreendam, apreciem e participem ativamente das produções da dança.

O uso XBOX, em nossas aulas, permitiu que fizéssemos uma problematização dos elementos estéticos, simbólicos e culturais provocando reflexões que colaboraram para que os alunos desfrutassem de novos conhecimentos sobre o ato de dançar. Com isso, pudemos trazer à tona elementos de sua história, as diversidades de ritmos existentes, as configurações estéticas e articulações com tempos e espaços diferenciados.

Essa experiência pedagógica permitiu que os alunos percebessem também que muitas gestualidades vividas nas músicas do jogo se distanciavam de outras expressões de dança que faziam parte de sua constituição cultural, como por exemplo as danças de influência da cultura africana e/ou indígenas. Dentre as 40 coreografias/músicas disponibilizadas na versão do jogo utilizada, apenas uma fazia referências culturais próximas de nossa cultura brasileira.

Somos conscientes que o XBOX e o Just Dance foram concebidos pela indústria de consumo numa perspectiva recreativa e de entretenimento. Por isso, cabe aos docentes adicionarem uma intencionalidade pedagógica ao seu uso, buscando, por exemplo, fazer uma exploração de seus elementos estéticos, simbólicos e culturais para que possam ser refletidos e assim permitirem a experimentação de outros universos dançantes através da vivência com os processos

criativos. Dessa forma, é necessário utilizar esses aparatos tecnológicos como uma ponte entre a interatividade e os conteúdos, permitindo o aguçamento da criatividade e o interesse em conhecer e viver tantos universos dançantes.

Corroboramos com o entendimento que trabalhar com as TICs nas aulas de Educação Física não garante a realização de aulas inovadoras ou minimamente dialógicas. Por isso, faz-se necessário realizar uma escolha criteriosa desses aparatos tecnológicos, pensando e ressignificando o seu manuseio, para que não sejam reduzidos ao uso meramente instrumental e acrítico, em que modelos de aulas ortodoxos e tradicionais adquirem apenas novas roupagens. Assim, defendemos o uso das TICs, games com sensor de movimento, de *smartphones*, dentre outros aparatos tecnológicos nas aulas de Educação Física, como possibilidades metodológicas de contraponto à utilização meramente ilustrativa e “pseudoinovadora” do manuseio de recursos didáticos contemporâneos. Por isso, é importante que o educador não adote o XBOX e o Just Dance como o único meio de ensinar a dança. Ele é um dos atributos da aula, necessitando eleger outras formas de dançar e experimentar os diversos contextos de dança.

Acreditamos que os diversos componentes curriculares poderiam buscar aproximações com as TICs, no sentido alavancar um ensino que acompanhasse os anseios da juventude. No caso da Educação Física seria possível proporcionar aos estudantes aulas mais dialógicas e interativas em que o corpo e o movimento também pudessem ser interpretados a partir das reflexões originadas pelos diversos discursos midiáticos e aparatos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ASMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BIANCHI, P; PIRES, G. L.; VANZIN, T. **As Tecnologias de Informação e Comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física).** Revista Linhas, v. 9, n. 2, p. 56 – 75, jul/dez. 2008.

BRASIL. **PCN'S + Ensino Médio.** Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. SEEB; Brasília, 2002.

FRANCO, L. C. P. **Jogos digitais educacionais nas aulas de educação física:** Olympia, um videogame sobre os Jogos Olímpicos. 2014. 165 f. Tese (Doutorado) – Desenvolvimento Humano e Tecnologias – Universidade Estadual Paulista/Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, 2014.

KENSKI, V. M. **O papel do professor na sociedade digital.** In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org). **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ensino da dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfases entre corporeidade e estética.** Natal-RN. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

▶ **CAPÍTULO 8**

CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA

Carlos Eduardo Lopes da Silva

IFRN – Macau – lopes.carlos@ifrn.edu.br

Liege Monique Filgueiras da Silva

IFRN – Macau – silva.liege@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

“O corpo nem sempre, nem em toda a parte, sabe jogar bola” (SERRES, 2001, p.17). Essa frase mobiliza a nossa reflexão sobre o ofício da Educação Física na escola. Como disciplina pedagógica, não busca conceitos cristalizados, métodos fechados, o simples desenvolvimento de habilidades e técnicas esportivas, mas atitudes, novos modos de olhar, de compreender e de viver. Talvez por isso, afirma Nóbrega (2002, p.2), “ela seja necessária, para, entre outras coisas, ensinar a jogar bola e outras expressões da linguagem do corpo e do movimento humano”.

Compreendemos que a Educação Física, em sua versatilidade e multiplicidade de conteúdos, é capaz de abrir espaços para diversos corpos, diversos movimentos e para as mais variadas experiências que permitam ao corpo se expressar e comunicar através de uma linguagem própria, a linguagem do gesto, visível a partir da relação com a natureza, com a cultura e com a história. Essa comunicação corporal implica sentidos diversos: as técnicas de corpo, os aspectos

fisiológicos das práticas corporais, o corpo como objeto de intervenções, a compreensão sobre nós mesmos e sobre o outro.

Do ponto de vista educativo, a Educação Física pauta-se na proposta de cultura de movimento divulgada por Kunz (1991), em que ao considerar o movimento humano a partir das significações culturais e da intencionalidade daquele que o realiza, nos permite reconhecer o homem inseparável do mundo em que vive. Dessa forma, “o movimento humano é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Portanto, isso só pode ser um acontecimento relacional, dialógico” (KUNZ, 200, p.7).

A compreensão de diálogo nesse contexto leva ao entendimento de que nessa conduta é considerado um sujeito que se relaciona a algo exterior a ele, portanto, o se-movimentar, enquanto ação relacional do ser humano, se mistura ao mundo, construindo o sujeito e tornando o mundo a sua mesma face.

Nesse pensamento, compactuamos com Mendes (2013), que ao apresentar horizontes de compreensão para a Educação Física além dos sentidos tradicionais que o cercam, investe na cultura de movimento como campo de conhecimento relevante para área, sobretudo no que se refere às relações entre corpo, natureza e cultura, a partir dos usos do corpo e das expressões do movimento humano.

Realizar investimentos nas compreensões supracitadas, vislumbrando a incorporação delas às reflexões dos indivíduos, os quais, em sua maioria, nunca tiveram acesso a discussões tão amplas sobre o movimento humano é, sobretudo, partir do rompimento da tradição e dos paradigmas que envolvem a compreensão de corpo e do próprio movimento presentes no imaginário desses indivíduos.

Conforme nos expõem Cassimiro, Galdino e Sá (2012), a representação de corpo aceita por cada grupo social é influenciada, sobremaneira, por motivações políticas, econômicas e religiosas que permeiam o contexto em determinado período histórico. Assim, hoje, como produto

e resquício da modernidade, da visão cartesiana e, ainda, influenciado pela mídia e pelo poder das novas tecnologias, o corpo é concebido a partir de uma perspectiva de corpo-objeto ou corpo-máquina, o qual é regido pelas leis do Universo e é somente uma constante movimentação de partículas (NÓBREGA, 2005).

Ainda para Nóbrega (2005), a instituição escolar, ao adotar a objetividade, a racionalidade técnico-científica e o conhecimento científico como única verdade existente, apagou a subjetividade inscrita no corpo, concebendo-o como um objeto marcado pela dualidade entre corpo (matéria física) e alma, em que o primeiro é “visto como objeto a ser disciplinado, visando ao aprimoramento físico e moral das pessoas, a eficiência e a produtividade da sociedade industrial” (NÓBREGA, 2005, p. 45).

Diante do que foi exposto e do que propõe o Projeto de Trabalho da Disciplina do Ensino Médio (PTDEM – Educação Física) do IFRN, consideramos relevante apostar em diferentes práticas corporais como subsídio para ampliação da compreensão de corpo presente no imaginário dos alunos e proveniente dos seus conhecimentos prévios e, também, como forma de discutir o conceito de cultura de movimento, a partir de uma perspectiva crítica, criativa e relacionando-a a diversas maneiras de se movimentar.

Assim, considerando a cultura de movimento como referência conceitual para o critério organizador do conhecimento da Educação Física e a possibilidade de ampliação do conceito de corpo, objetivamos, neste texto, descrever uma experiência pedagógica, realizada durante 4 aulas, tendo as práticas corporais como manifestações da cultura de movimento e a concepção de aulas abertas como norteadora didático-pedagógica.

É oportuno evidenciar ainda que a intervenção aqui descrita foi constituída, em sua totalidade, de vivências teórico-práticas. Com isso, as práticas não se apresentam como experiências fragmentadas, à parte

do conteúdo abordado no bimestre. Ter nas vivências a oportunidade de discutir conceitos se mostra importante para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos começam a visualizar a conhecimento sendo construído a partir das experiências vividas, abandonando a ideia da educação física somente como um momento de “rola bola”.

Além disso, a escolha pelo conteúdo de corpo e cultura de movimento justifica-se pela necessidade de ampliação do entendimento dos alunos, fazendo-os compreender o corpo como “inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence” (MENDES, 2013), o que poderá fazê-los aceitar as diferenças corporais existentes entre os alunos, os limites de cada um, e torná-los mais receptivos e atuantes nas vivências propostas.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência realizou-se no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, no *Campus* da cidade de Macau, localizado no Polo Costa Branca do estado.

Baseamos nossa unidade de ensino nas diretrizes de ensino-aprendizagem do componente curricular da referida instituição, visível no PTDEM – Educação Física, bem como na concepção de ensino de aulas abertas, que são voltadas para o aluno, o processo, a problematização e a comunicação.

Essa proposta pauta-se na obra *Concepções abertas no ensino da Educação Física*, dos autores Hildebrandt e Laging (1986), os quais consideram as subjetividades, as singularidades, os conhecimentos e as experiências dos alunos durante todo processo de ensino-aprendizagem, ou seja:

As concepções de ensino são abertas, quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor. (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p.15).

Nessa perspectiva, de acordo com os autores, os alunos participam efetivamente da construção do processo ensino-aprendizagem, enquanto nós, os professores, participamos como mediadores entre eles e o conhecimento, visando a resolução de problemas, baseando-se nas experiências do mundo vivido deles.

O planejamento e a execução, nessa concepção, são vistos como tarefas de todos e não apenas do professor. Isso permite que o processo de ensino-aprendizagem não seja na direção do professor ao aluno, mas também entre os alunos, deles para o professor. Sendo assim, prioriza a formação de indivíduo crítico e autônomo, capaz de tomar decisões conforme sua necessidade e desejo.

Desse modo, as aulas aconteceram com as turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado em Informática, Recursos Pesqueiros e Química, totalizando aproximadamente 198 alunos, de ambos os sexos, distribuídos em 6 turmas.

A experiência teve a duração de 4 aulas, realizadas durante o 1º bimestre do ano letivo de 2016 e, como dito, foi pautada na vivência do corpo e das práticas corporais em sua articulação mais ampla com o conteúdo de cultura de movimento.

Partindo da compreensão de que as práticas corporais constituem-se formas da ação humana por meio das quais o corpo se expressa e comunica através de uma linguagem singular e plural, relacionadas às coisas do mundo e aos emblemas das experiências vividas, e

ensinando-nos ainda sobre o corpo, sobre o mundo e a cultura de movimento, propusemos, como forma de oportunizar as reflexões a respeito do conteúdo do bimestre, diferentes práticas, envolvendo esportes, jogos e brincadeiras, os quais, ao serem (re)construídos ou vivenciados de diferentes maneiras, serviram como alicerce para as discussões sobre o corpo e a cultura de movimento.

No tocante ao processo avaliativo, reconhecemos que avaliar é um processo coletivo, acontecendo sempre que paramos para pensar no que foi feito. Dessa forma, Hildebrandt e Laging (1986) afirmam que a avaliação deve ser feita baseada no que aconteceu nas aulas, oportunizando, com isso, reflexões sobre as práticas corporais desenvolvidas e não apenas no êxito da aprendizagem.

Pensando assim, a avaliação deu-se de forma contínua, em todo o bimestre, considerando a frequência nas aulas, as vivências, as discussões levantadas e a apresentação de fotografias.

Descrevemos e discutimos a seguir o trabalho realizado, considerando seus diversos momentos.

Primeira Aula

Para essa aula, solicitamos que os alunos trouxessem elementos diversos, que não fossem a bola tradicional, para realizarmos uma prática de futebol. Tomamos como base os exemplos de aulas registrados nas obras de Hildebrandt e Laging (1986) sobre a concepção de Aulas Abertas, em que a utilização de materiais no princípio não se restringe ao material tido como oficial das modalidades, mas abrange os mais variados recursos, capazes de possibilitar diferentes formas de se movimentar.

Observamos que eles trouxeram vários tipos de materiais, como, por exemplo, garrafa pet, lata amassada, bola de papel, bola de gude, bola de meia, tênis, etc. Além desses materiais, acrescentamos bexigas e bolas de tênis.

Inicialmente pedimos que, livremente, a partir de suas singularidades, explorassem as bexigas, ocupando todos os espaços. Notamos que a maioria só explorava os materiais com os pés. Intervimos, então, sugerindo que outras possibilidades de explorar os materiais fossem utilizadas, como por exemplo, a cabeça, as coxas, os joelhos, a barriga, dentre outras partes do corpo relacionadas ao futebol.

Na sequência, solicitamos que eles amarrassem as bolas nos tornozelos e ficassem dispostos em todos os espaços do pátio. Nesse momento, todos deveriam estourar as bolas uns dos outros, protegendo a sua e utilizando para essa ação, apenas os pés.

Posteriormente, sugerimos que a turma formasse dois grupos. Concomitantemente, espalhamos cones em uma linha reta, no meio do pátio, pedindo, então, que os grupos tentassem derrubar esses materiais. Para essa atividade, utilizamos bolas de diferentes tamanhos e pesos. Percebemos que diversas foram as formas de chutes realizados, não havendo uma técnica sistematizada para realização do movimento, o que significa dizer que, conforme afirma Mauss (2003), há no corpo uma maneira adquirida e não natural de se comportar e se dispor no mundo. Em suas palavras, “maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401).

Baseado nisso, solicitamos que os alunos compusessem duplas, para que os materiais trazidos por eles fossem explorados de um para o outro. Nessa atividade, foi observado que as duplas foram separadas em meninos e meninas. Propomos, então, que fizéssemos um jogo em dupla mista (meninos e meninas de mãos dadas), de início surgiu uma resistência por parte de alguns, mas, conseguimos formar as duplas. Possivelmente, a forte resistência para compor as duplas proceda, sobretudo, do preconceito cultural construído da mulher no esporte, especialmente no futebol.

Sobre isso, Goellner (2003) compreende que a mulher, culturalmente convencionada à figura da mãe e da esposa, pautada pela imagem do sexo frágil, dócil e sublime, encontra no futebol um esporte de nível apurado de preparação física e técnica. Sendo assim, resiste a sua prática para não ferir o corpo, principalmente no que diz respeito à sua saúde reprodutiva e ao seu aspecto estético.

Pensando nesses aspectos, ao final, em círculo, discutimos a relação da mulher, tendo a intenção de desagregar o que culturalmente se convencionou como “esporte de meninos”. Discutimos, ainda, os elementos diversos que podem ser utilizados para jogar futebol, além da bola, bem como as técnicas de corpo como uma construção social e cultural.

Segunda aula

Passada a primeira aula, pensamos em desenvolver uma segunda vivência que voltasse o olhar dos alunos para as questões relacionadas ao corpo. Nesse momento, optamos por resgatar os conhecimentos prévios dos alunos e, assim, oferecer uma vivência pautada exclusivamente nos aspectos biológicos. A escolha por essa abordagem se deu como opção para, em um terceiro momento, confrontar os alunos em relação à compreensão de corpo trazida e que seria (re)construída naquele momento. Dessa maneira, optamos por realizar uma “caça ao tesouro”.

Divididos em 4 grupos, os alunos partiram em busca das 13 dicas espalhadas pela escola. Ordenadas de maneira a fazer com que os grupos não se encontrassem, as dicas foram postas fazendo-os percorrer sempre longas distâncias a fim de que, ao final, os alunos pudessem reconhecer mudanças fisiológicas ocorridas em seus corpos.

Por compreender ainda que a educação física hoje não é somente um campo fértil para o “saber fazer” ou para a incorporação de

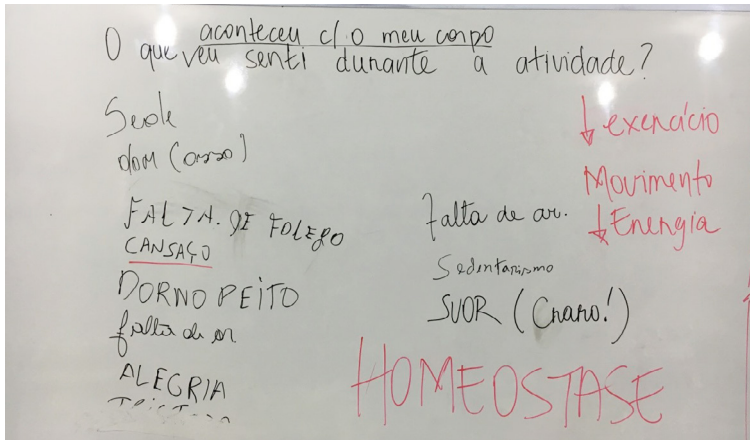
conceitos, algumas dicas foram deixadas também com servidores da instituição, os quais, em algumas ocasiões, podem passar despercebidos pelos espaços da escola. Sendo assim, o contato proporcionado atendeu ainda à terceira dimensão do conteúdo, a dimensão atitudinal (BRASIL, 1997). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Qualquer prática da cultura corporal de movimento que não considerá-los (os conteúdos atitudinais) de forma explícita se reduzirá a mera aprendizagem tecnicista e alienada. Entende-se por valores os princípios éticos e as idéias que permitem que se possa emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. As atitudes refletem a coerência entre o comportamento e o discurso do sujeito. São as formas que cada pessoa encontra para expressar seus valores e posicionar-se em diferentes contextos (BRASIL, 1997, p. 74).

A atividade proposta se mostrou bem aceita entre os alunos, envolvendo-os do início ao fim. As dicas, em forma de enigmas a serem decifrados, também geraram uma maior sensação de desafio a ser cumprido, o que fez com que os participantes demonstrassem interesse pela atividade.

Com o retorno da primeira equipe com as 13 dicas em mãos, a atividade de “caça ao tesouro” se encerrou, as dicas e respostas dos enigmas foram conferidas e o prêmio foi entregue à equipe vencedora. Cumprida essa primeira etapa, com todos os alunos de volta à sala de aula, solicitamos que eles escrevessem no quadro o que tinham sentido durante a atividade e o que o tinha acontecido com o corpo durante a atividade. As respostas de uma das salas encontram-se na imagem abaixo:

Imagem 01 – Respostas dadas pelos alunos ao serem questionados sobre as mudanças corridas em seus corpos após a vivência da caça ao tesouro



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Na cor preta estão todas as respostas dadas pelos alunos. A partir do que foi exposto, demos continuidade a aula, explicando e indagando sobre os aspectos fisiológicos relacionados ao que eles tinham sentido e estava ali, exposto no quadro. Como é possível observar ainda, um dos alunos citou o sentimento de “alegria”. Nesse momento, procuramos respostas que se articulassem aos aspectos fisiológicos do corpo, assim como todos os demais citados. Sendo assim, discutimos sobre a necessidade de oxigênio para os grupos musculares, o que exige mais dos pulmões; o aumento da frequência cardíaca articulada ao exercício ou a falta dele; o suor como resposta ao aumento da temperatura corporal; a liberação de hormônios, que estão ligados ao sentimento do prazer e, conseqüentemente, da alegria. Enfim, fomos lembrando/ampliando conceitos que, de certo modo, já fazem parte do cotidiano escolar dos alunos, seja a partir de aulas anteriores de educação física ou, ainda, de biologia.

Essa tentativa proposital de encaixar o corpo em moldes e respostas fisiológicas surgiu como afirmação ao pensamento de Nóbrega (2005, p. 39), que nos diz o seguinte: “a fisiologia cartesiana busca

explicar com clareza e distinção os fenômenos do mundo sensível, aplicando à matéria os mesmos princípios da mecânica”.

Diante disso, a autora ainda nos afirma que:

A educação física coloca-se diante de um grande desafio, o qual deve ser assumido pelos profissionais da área: estruturar-se como prática pedagógica, a partir do conhecimento sensível, cuja matriz é o corpo. Não o corpo racionalizado do pensamento cartesiano, incorporado pela Ciência e pela Educação, mas o corpo sensível, transversalizado pela percepção e pelo movimento (NÓBREGA, 2005, p. 53).

Ao partilhar do mesmo pensamento da autora, chegamos à terceira aula. Todavia, compreendemos que só conseguimos alterar o nosso pensamento tendo um anterior que possa nos indicar a necessidade de ampliação. Por tal fato, a discussão acerca dos aspectos fisiológicos do corpo foi relevante. Tivemos assim um modelo de corpo que, ao ser apenas biológico, não comporta as relações sociais e culturais que ele estabelece no espaço em que está inserido e que, com isso, também responde ao movimento que realiza, estabelecendo uma cultura de movimento própria.

Terceira Aula

Intitulada de “O corpo biológico (?)”, a terceira aula teve início com uma representação, através de desenho ou escrita, em uma folha de papel previamente distribuída, da compreensão de cada aluno do que seria o corpo. Foi explicado ainda que a produção poderia ser feita a partir das discussões da aula anterior, dos conhecimentos prévios e também do que eles entendiam naquele momento como sendo o corpo e do que ele era constituído.

Dados alguns minutos, começamos a explanação sobre o conteúdo da aula. Com o auxílio de uma apresentação de slides, buscamos

ampliar o conceito de corpo, mostrando-o não somente como “uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia” (LE BRETON, 2007), mas como “sujeitos aptos a construir um mundo singular a partir das complexas relações que estabelecem com o ambiente em que vivem” (GREINER, 2005).

A partir desse momento, fomos criando no quadro uma nova estrutura de corpo, não limitado mais apenas pela estrutura física e biológica que o constitui, mas incorporando outros elementos como a cultura, a natureza, o indivíduo que compartilha o espaço com aquele corpo.

A aula teve continuidade com diferentes exemplos de corpos, reafirmando a incorporação de diferentes aspectos na constituição de cada corpo e, conseqüentemente, a pluralização existente, o que não nos permite aceitar padrões apresentados principalmente pela mídia e pela indústria do consumo.

Alcançado esse nível de conceituação, compartilhamos dos pensamentos de Mendes e Nóbrega (2009, p. 4), que nos escrevem que cada corpo se relaciona com o espaço em que está inserido e com os outros animais (seja da mesma espécie ou de espécies diferentes). Assim, vai adquirindo percepções de acordo com o mundo que lhe é específico e fazendo emergir dessa relação entre a natureza e o homem, a cultura, a qual nos revela os padrões comportamentais, os gestos, as posturas morais e valorativas de cada sociedade.

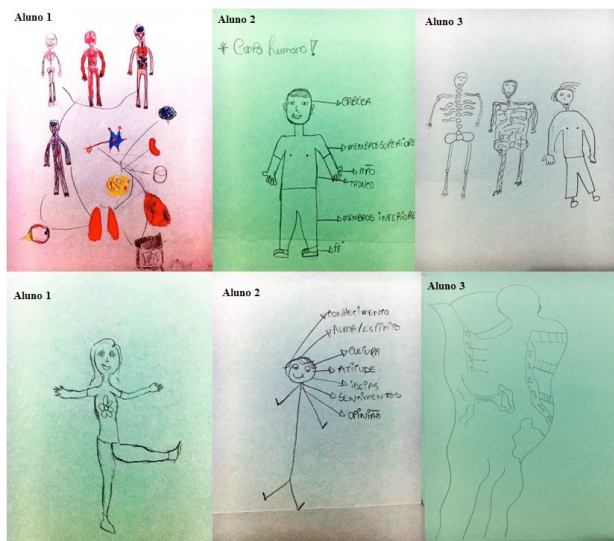
Dessa emersão surge o conceito de Cultura de Movimento, o qual também é conteúdo proposto para o nosso bimestre e subsidiará, posteriormente, a avaliação bimestral da disciplina. Imbricado nos conceitos de corpo, cultura e ainda de natureza, a cultura de movimento é apresentada aos alunos como sendo “a forma como os povos se movimentam, caminham, correm, praticam esportes, saltam, rolam e também como se relacionam, ultrapassando, dessa maneira, a concepção do movimento humano como algo meramente físico e

buscando, nas relações sócio-culturais e históricas, as significações de cada movimento (MENDES, 2013).

Como forma de exemplificar a cultura de movimento, foi exposto ainda um vídeo apresentado pelo programa de televisão Esporte Espetacular, no qual exibe-se o jogo *Nagol*, uma espécie de *bungee jumping*, realizado somente durante a colheita do inhame e como rito de passagem para os jovens de uma pequena ilha localizada na Oceania (GLOBO ESPORTE, 2016).

Após esse momento expositivo, com a apresentação do vídeo e de conceitos, com a indagação sobre a cultura de movimento do Brasil, da cidade de Macau e com a ampliação do conceito de corpo, voltamos a pedir aos alunos que, no verso da folha entregue no início da aula, eles reconstruíssem esse novo corpo discutido durante toda a aula, caso tivessem conseguido ampliar o conhecimento trazido até aquele momento. Na imagem a seguir podemos ver as representações de alguns alunos.

Imagem 02 - Exemplos de corpos desenhados por 3 alunos, antes e após a exposição sobre o corpo e a cultura de movimento



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Nas imagens expostas acima exemplificamos a mudança de compreensão do que seja corpo a partir dos desenhos de três alunos diferentes. Na parte superior da imagem é possível observar corpos compostos, predominantemente, pelos aspectos biológicos e fisiológicos, com a necessidade de órgãos e partes do corpo para o seu funcionamento. Na parte inferior, encontramos desenhos que não têm a obrigação de exibirem aspectos anátomo-fisiológicos, incorporando neste novo modelo a cultura, a natureza, a alma, as ideias, os sentimentos e a atitude.

Consideramos oportuno relatar que, durante a produção do primeiro desenho, ouvimos alunos perguntando: “*alguém tem uma régua?*”, “*é preciso desenhar a cabeça?*”. Essas perguntas nos fazem refletir sobre a concepção de corpo disseminada em nossa educação. Sempre visto de forma padronizada, igual para todos os indivíduos. Na fala desses alunos vemos a expressão do corpo retilíneo, uniforme e dicotômico, separado, assim, de uma unidade superior, que seria o intelecto. Como expõe Dias (2012, p. 24), “o dualismo é a visão conceitual que mais nos acompanha e que gera, na história humana, o sentido de fragmentação do homem”.

Os alunos, ao participarem e compreenderem essa nova visão de corpo, passam também a reconhecer o movimento humano para além do fenômeno físico, incorporando-o à cultura e reconhecendo-o como resultado das relações existentes em uma sociedade. Dessa maneira, emerge o entendimento do conceito de cultura de movimento, presente na primeira aula e na aula seguinte, a ser descrita agora.

Quarta aula

Propomos para esse momento algumas vivências que nos fizessem chegar a uma prática final, conhecida como *water polo*. Praticado dentro da piscina, o esporte, semelhante ao handebol, é dividido em duas equipes que têm como objetivo fazer o gol na equipe adversária.

Muito praticado na Europa, o *water polo* empresta seus fundamentos às brincadeiras lúdicas praticadas em ambientes aquáticos. Apesar disso, e de Macau e as cidades que a circundam terem muitos ambientes propícios ao esporte ou à atividade lúdica, a prática é pouco realizada na região, mostrando-se, inclusive, desconhecido por uma das alunas e não fazendo parte da cultura de movimento local.

Apostamos nisso para alcançar, assim como no vídeo exibido na aula anterior, uma reflexão sobre a cultura de movimento de outras regiões do planeta, fazendo-os identificar a existência de outras formas de movimento. Sendo assim, iniciamos nossa aula com um alongamento fora da piscina, seguido de um momento de primeiro contato com a água. Como alguns alunos argumentaram não saber nadar, consideramos conveniente dar-lhes a oportunidade de sentirem-se seguros no ambiente.

Após esse primeiro momento, iniciamos uma atividade de salto na piscina. Formando uma torre de “pranchas de natação”, inicialmente composta por 12 pranchas, fomos adicionando uma prancha a cada rodada de saltos. Cada vez que alguém derrubava a torre, esse indivíduo era eliminado da atividade.

A segunda vivência na piscina consistiu em um “tica gelo”. Havia uma pessoa que deveria correr atrás do restante da turma. Cada vez que alguém era tocado, deveria permanecer imóvel até que outro colega, ainda não tocado, passasse por dentro de suas pernas, liberando-o. A pessoa responsável por nadar/correr e tocar os colegas era escolhida pelo professor e permanecia na função por um tempo determinado. Uma outra versão do “tica” foi proposta, passando agora a ser “tica-ajuda”. Cada pessoa ticada deveria dar a mão ao colega que a ticou e continuar a brincadeira. Dessa maneira, foi formando-se uma corrente, e exigindo um trabalho de estratégia de ambos os lados.

Por fim, chegamos à vivência principal: o jogo de *water polo*. Os alunos se dividiram igualmente em dois grupos, compostos por

meninos e meninas. Foram colocados cones, fora da piscina, que serviriam como a trave do jogo. Inicialmente foi dada apenas uma bola. Entretanto, como forma de tornar o jogo mais dinâmico, proporcionar maior ludicidade, fazê-los criar estratégias dentro dos grupos, adicionamos mais uma bola ao jogo.

Concluída essa etapa, foi dada aos alunos a oportunidade de um momento livre dentro da piscina. Esse momento serviu para que observássemos quais atividades eles iriam realizar e tomássemos como exemplo para discussão no fim da aula. Alguns alunos realizaram um jogo de voleibol, conhecido como 7 cortes, cujo objetivo é manter a bola no ar até o sétimo toque, momento no qual o indivíduo que recebe a bola deverá realizar o movimento conhecido no voleibol como ataque, tentando acertar algum participante da brincadeira.

O momento foi importante por ter oportunizado aos alunos uma articulação para a escolha da atividade, trazendo-lhes mais uma vez os conteúdos atitudinais. Além disso, o movimento instaurado nos faz corroborar com Hildebrandt-Stramann (2009), quando ele diz que o que observamos não é um simples movimento, mas sim, pessoas se movimentando. Ou seja, o que há é “um sujeito que se movimenta e um mundo com o qual esse movimento está relacionado” (p. 84). Dessa forma, conseguimos articular discussões que façam os alunos perceberem o movimento como resultado de uma cultura na qual o indivíduo está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do desenvolvimento das 4 aulas, acreditamos termos contribuído com uma aprendizagem crítica, em que a reflexão sobre a cultura de movimento pode contribuir para ampliar as compreensões dos alunos no que se refere ao corpo, ao movimento e à própria existência.

A escolha metodológica possibilitou ricos momentos de aprendizagem. Isso porque permitiu aos alunos opinar, criar e refletir,

sendo eles “ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p.18).

Argumentamos ainda que o trabalho não se encerra nas vivências dessas 4 aulas aqui descritas. Nos momentos que se seguem, os alunos terão a oportunidade de mostrar seus olhares, vistos por entre as lentes de seus aparelhos celulares e fotográficos, e descreverão a Cultura de Movimento de sua região.

Nesse momento, que se constituirá em uma exposição fotográfica, a compreensão e o conhecimento adquirido ultrapassarão os limites da educação física, tendo em vista que se exigirá dos alunos mais do que o “clique fotográfico”. O processo criativo, envolvido na organização e montagem da exposição, lhes dará a oportunidade desenvolver conhecimento em outras áreas do conhecimento (informática, língua portuguesa, história, geografia, etc.) e também atitudes relacionadas ao trabalho em equipe, à liderança e responsabilidade.

Diante do exposto, não pretendemos oferecer modelos pedagógicos, haja vista a visão reducionista que tal ação pode trazer, bem como o fato de o assunto abordado não se esgotar nestas poucas páginas, considerando a existência de outras possibilidades de ensino sobre a Cultura de Movimento na Educação Física. Assumimos essa experiência pedagógica para refletirmos sobre os aspectos relevantes desse conteúdo, tendo a certeza de que este trabalho não se limita em uma única realidade, mas em tantas quantas forem possíveis se refletir sobre o corpo e o movimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASSIMIRO, Érica Silva; GALDINO, Flávio Sales; SÁ, Geraldo Mateus. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia Antiga à Contemporaneidade. *Μετάνοια*, São João del Rei, n. 14, p.61-79, 2012.

GLBO ESPORTE. **Jogos do Mundo**: Em Vanuatu, nativos praticam Nagol, o avô do bungee-jump. 2016. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/programas/esporte-espetacular/noticia/2016/02/jogos-do-mundo-em-vanuatu-nativos-praticam-nagol-o-avo-do-bungee-jump.html>>. Acesso em: 22 maio 2016.

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

GREINER, Christine. **O corpo**. Pinheiros: Annablume, 2005.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Educação física aberta à experiência**: uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Tradução Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. Kinein: o movimento humano como tema. **Revista Kinein**, UFSC, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. 2ªed. Petropolis: Vozes, 2007.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p.1-10, maio 2009.

_____. **Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos**. Curitiba: CRV, 2013.

NOBREGA, Terezinha Petrucia. **O corpo nem sempre sabe jogar bola: notas sobre ensinar e aprender em Educação Física**. Texto produzido para a disciplina Didática da EF. UFRN, DEF, Janeiro, 2002.

_____. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: EDUFRN, 2005.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos: filosofia dos corpos misturados**. Tradução de E. Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

► **CAPÍTULO 9**

A DANÇA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA NOVA CONCEPÇÃO ACERCA DA ABORDAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFRN

Elias dos Santos Batista

IFRN – Caicó – elias.batista@ifrn.edu.br

Debora Suzane de Araújo Faria

IFRN – Caicó – debora.faria@ifrn.edu.br

Marcia Maria Avelino Dantas

IFRN – Caicó – marcia.dantas@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação Física enquanto disciplina é alvo de discussões referentes ao seu papel na escola, tendo em vista que existem professores que não conseguem se desvencilhar da influência higienista¹, militarista² e esportivista³ que permeava e permeia o fazer desse componente curricular. Essa prática, de certa forma tradicional, acabava por não suscitar reflexões por parte do aluno acerca do que vivenciava, ou seja, “moldava” um indivíduo sem discernimento crítico. A partir da evolução de amplas discussões referentes a essa forma de trabalhar, surgiram propostas das quais destacamos as abordagens desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora (BRASIL, 2002 e DARIDO, 2005) e crítico-emancipatória (KUNZ, 2004).

Nesse cenário de mudanças recentes de concepções, observa-se que a dança como conteúdo na educação física ainda é concebida como Tabu. Na maioria das vezes, a dança é mencionada apenas em datas festivas e eventos sociais da escola. É perceptível a sua não utilização nos conteúdos de Educação Física, motivado por não estar dentro dos conteúdos formativos da disciplina ou por despreparo dos profissionais (VAZ; BRITO; VIANNA, 2010; MANFIO et al., 2008). Esse cenário se mantém latente, privando o aluno da participação em uma prática na qual possa perceber uma relação em que o professor não seja visto, apenas, como indivíduo que transmite conhecimentos e sim como um mediador disposto a reaprender com aquele outro na socialização do seu conhecimento.

A Educação Física é um componente curricular obrigatório no currículo escolar que tem tanta importância como qualquer outra disciplina obrigatória (BRASIL, 1996). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, a dança está inclusa no bloco de conteúdos, porém, poucos profissionais se sentem preparados para utilizá-la em suas aulas (BRASIL, 1998). No entanto, enquanto professor de Educação Física e por acreditar e considerar a dança como estratégia importante no desenvolvimento e aprendizagem dos discentes, foi sistematizado o presente projeto para trabalhar a dança, avaliando seus impactos no processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho em tela documenta de forma crítica e reflexiva, por meio do relato de experiência, a vivência da implantação e sistematização do conteúdo dança nas aulas de Educação Física e suas possibilidades, para alunos dos 2º anos dos cursos técnicos de Eletrotécnica, Informática e Vestuário, integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus Caicó*, no ano de 2014. A Elaboração da proposta de intervenção pelos professores de Educação Física requereu à construção, consolidação de conhecimentos e escolha de procedimentos

metodológicos que fundamentassem as práticas pedagógicas, direcionada ao conteúdo dança nas salas de aulas do IFRN/CA, enquanto instituição de ensino de educação básica.

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio compreendem a Educação Física como componente curricular pertencente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa disciplina está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, conforme o Artigo 26, § 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Nesse caminho, em consonância com a LDB e com as Diretrizes curriculares do Ensino Médio e amparado na proposta do IFRN, o professor de Educação Física deve planejar suas aulas com foco nas especificidades da comunidade escolar, captando as características do público a que se refere. Ou seja, a legislação garante ao aluno o componente curricular, mas cabe ao professor a adequação e motivação para estímulo da prática por parte dos estudantes. O professor deve estar consciente de que muitos alunos já consideram o tempo/espço desse componente curricular como um momento de relaxamento e ócio, encontro com os amigos ou de práticas de lazer. Desse modo, faz-se necessário, por meio do diálogo e motivação, que o docente consiga diante do aluno ultrapassar esse paradigma.

Os blocos de conteúdos da Educação Física são o esporte, a ginástica, as lutas, os jogos e a dança (BRASIL, 1998). Esses conteúdos devem ser ministrados de acordo com a realidade na qual o aluno está inserido, buscando romper com atividades prontas, dialogando de forma a reconhecer a individualidade inerente a cada um. Situando o

aluno como sujeito produtor de cultura, criando, assim, condição dele se apropriar de conhecimentos e transformá-los a partir de sua vivência. Ensinando que o jogo e a brincadeira são frutos de manifestações sociais e produções de saberes e (BRASIL, 2006). Pode-se dizer que o jogo, o brinquedo e a brincadeira representam formas singulares para se compreender o mundo. Mesmo ocorrendo em diferentes culturas, é possível encontrar os mesmos brinquedos. Kishimoto (1993, p. 6) acrescenta que “a modalidade jogo tradicional possui características de anonimato, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”.

Conforme afirma Kishimoto (1998), a importância do jogo já fora destacada por filósofos como Platão e Aristóteles e, posteriormente, Quintiliano, Montaigne e Rousseau, que defendiam, àquela época, o papel do jogo na educação. O termo lúdico, na língua portuguesa, apresenta mais de dez sinônimos, além das múltiplas abrangências que sua manifestação suscita.

Huizinga (2000, p. 16), conceitua o termo como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

O autor supracitado delega ao jogo o espaço de manifestação do componente lúdico da cultura e considera que de sua vivência não deve haver outra expectativa senão a do jogo pelo jogo, destituindo-o de qualquer possibilidade de instrumentalização.

Nesse sentido, a partir da compreensão de lúdico defendida por Huizinga (2000), observa-se que este deve ter caráter espontâneo e desvinculado de um fazer produtivo.

No minidicionário Aurélio (2000, p. 433) a palavra “lúdico” se relaciona “a jogos, brinquedos e divertimentos”, entendendo-se que nesse divertimento estão incluídas as brincadeiras.

As práticas corporais, pelo que se percebe, devem ser planejadas através de diálogo entre os alunos e o professor de Educação Física na busca de enriquecer essas práticas, tendo em vista o leque de experiências distintas, fruto de uma infância e adolescência construídas em situações e condições diferentes do ponto de vista econômico, social, moral, cultural, religioso e étnico. “Entendemos que um dos papéis da Educação Física é compreender e discutir junto a esses jovens os valores e significados que estão por trás dessas práticas corporais” (BRASIL, 2006). Destaca-se que nesse ponto de vista se fundamentou o trabalho desenvolvido, referente à dança, com os estudantes.

A DANÇA NA ESCOLA: UM RELATO DE VIDA

O Brasil, por se caracterizar como um país de imensa diversidade cultural, tem a dança como uma das formas de expressão mais ricas e significativas, podendo ser explorada em inúmeras possibilidades para a aprendizagem.

Essa riqueza de manifestações culturais se traduz na forte presença de imigrantes que construíram esta pátria originando esse intercâmbio cultural. As danças foram e são criadas e recriadas contemporaneamente. Observa-se que algumas preservaram suas características e pouco se transformaram com o passar do tempo, outras recebem múltiplas influências e, incorporando essas, transformam-se em novas manifestações.

A dança sendo uma prática corporal se torna um conteúdo fundamental para trabalhar junto à escola para que o aluno compreenda o próprio corpo e desenvolva as habilidades e expressões já adquiridas, valorizando, assim, as possibilidades expressivas dos mesmos, permitindo e favorecendo a espontaneidade, fazendo fluir a

psicomotricidade, que é uma percepção para gerar ações motoras que influenciam os fatores intelectuais, afetivos e culturais (MARTÍN et al., 2008). Nessa perspectiva, defende-se a ideia de que dança na escola, além de favorecer o fortalecimento de aspectos culturais regionais e locais, contribui para o desenvolvimento do aluno nos aspectos físico corporal, de sociabilidade, interacional, social, emotivo e cognitivo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A DANÇA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Guiados pelo objetivo de cumprir com o conteúdo dança no 2º ano do ensino médio na disciplina de educação física, elaboramos este relato com as experiências vivenciadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus Caicó* (IFRN/CA), com o registro das atividades em três turmas de 2º ano do Ensino Médio integrado dos cursos de Eletrotécnica, Informática e Vestuário, desenvolvidas em 20 aulas divididas em 10 encontros que em sua totalidade perfaziam o 3º bimestre do ano letivo de 2014, totalizando a participação de aproximadamente 120 alunos.

Quando pensamos em Educação Física para o ensino médio nos deparamos com bloqueios por parte dos próprios alunos em vivenciar e se doar as práticas, esses gerados por motivos diversos. Confrontamos-nos, também, com a realidade de um currículo de ensino médio integrado ao profissional onde o forte sentimento de importância e foco cultivado por parte dos profissionais da instituição e pelos próprios alunos eram as disciplinas técnicas. Percebemos que esse último bloqueio era maior, tendo em vista a gama de atividades e exigências sofridas pelos estudantes e nesta realidade conseguimos mostrar, não de forma revolucionária e nem tão pouco “reinventar a roda”, mas sim, sensibilizar e motivar de forma simples a importância da abordagem da dança.

Nessa circunstância houve diálogo, respeito à liberdade de escolha dos discentes e, por conseguinte, surgiu o entusiasmo para a experimentação, as trocas de experiência e construção de conhecimentos referentes à dança. Isso aconteceu em concordância com Ferré (1998) quando afirma que: “os outros não são outra coisa que aquilo que nós fizemos e vamos fazendo deles. Justamente isto e não outra coisa é o que nós somos: aquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós” (LAROSA, 1998, p. 186). Esse outro, nós-outros o inventamos, ou seja, vocês e eu, e fazendo-o, nos inventamos. Podemos a cada dia desfazer com nossas práticas esse outro que entre todos temos feito e, desfazendo-o, encontrar-nos com o outro. Seguindo esse raciocínio, a nossa prática compreendia uma relação na qual o professor, além de ser um indivíduo que mediava, dialogava e transmitia conhecimento por meio de sua prática, ainda estava disposto a aprender novos conhecimentos com aquele que participava do processo de ensino aprendizagem na escola.

A partir do olhar focado na aprendizagem dos conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades dos discentes, buscamos elementos que favorecessem a construção de experiências com dança que contribuíssem para a compreensão de professores e alunos, isso requereu a sistematização de inúmeras pesquisas para selecionar e definir temáticas, estratégias e futuras ações.

Nos primeiros encontros discutimos com os estudantes sobre a cultura de movimento como conhecimento pedagógico da Educação Física e as suas diversas manifestações e influências culturais. Planejamos em conjunto com os alunos o traçado e contextualização das influências da cultura corporal do movimento e seus significados com a dança; essas primeiras reflexões foram norteadas com olhar fixo sobre cultura de movimento, com o conteúdo programático dança e com a realidade dos estudantes levando em conta suas influências e origens familiares.

Dessa forma, as aulas foram planejadas e concebidas em três encontros, a saber: no primeiro, discutimos conceitos e características da dança enquanto manifestação da cultura do movimento; no segundo, vivenciamos alguns momentos de experimentação de diferentes ritmos que materializaram as discussões originadas no encontro anterior e, no último encontro, analisamos e conceituamos o método Laban e sua influência na dança desde sua execução a sua caracterização com relação concepção e planejamento dos movimentos (FERNANDES, 2006).

Em nossos quarto e quinto encontros, elaboramos vivências práticas contextualizadas na influência do método Laban e sua experimentação para fomentar nos alunos uma compreensão crítica do que o método representa e suas aplicações dentro da realidade da dança objetivando uma compreensão das perspectivas do performer, do movimento, da conexão Movimento/Som e da conexão Movimento/Espaço (RENGEL, 2005), garantindo assim que os alunos tenham a liberdade e compreensão necessária para a aplicação do método desde sua inserção histórica à sua prática propriamente dita, desmistificando a obrigatoriedade de somente lidar com as questões de ordem técnicas vinculadas ao saber fazer que tanto seja estigmatizado no conhecimento da cultura de movimento na escola (MELO, 2002).

Na sequência dos encontros abordamos uma atividade reflexiva, na qual o professor motivou um debate em sala de aula com os alunos norteados pelo texto: “Quem dança seus males...”, os alunos tiveram a oportunidade de se posicionar criticamente com relação aos conteúdos expostos. E mesmo sendo uma aula dita como “teórica”, pois aconteceu na sala de aula, os educandos tiveram a oportunidade de vivenciar a dimensão procedimental dos conteúdos quando solicitamos que identificassem nas danças “da moda” (sem a música) o sentido dos gestos coreografados, que mensagens eles passavam, e posteriormente recitassem as letras daquelas músicas sem melodia.

Nesse momento passamos a ter um momento de reflexão sobre o que fazemos e como fazemos ao vivenciar a dança em momentos de lazer e qual mensagem direta ou indiretamente passamos de forma consciente ou inconsciente.

Quando vivenciamos o Ballet Clássico em nova atividade prática, corroboramos com o rompimento da abordagem clássica na experimentação de uma nova abordagem mais libertadora. Partindo desse ponto elaboramos várias questões para reflexão, elegendo questões do tipo: A dança possui gênero próprio? Como a dança é abordada hoje em dia e como era nos tempos dos nossos pais e avós? Qual o impacto do clássico para o contemporâneo e o moderno? E vários outros questionamentos que perpassaram a aula. Com relação a este último, uma aluna provocou uma discussão interessante, quando questionou: “professor quer dizer que é errado ‘criar’ novos passos para o Ballet Clássico? A partir do momento que crio algo novo partindo clássico estou abordando uma nova forma? Teria que chamar de contemporâneo ou moderno?”. São em momentos como esse que o professor percebe que os alunos buscam a informação e que muitas das vezes o professor se sente pressionado a dar uma resposta para uma pergunta a qual o mesmo nunca havia se questionado.

Nos dois encontros seguintes vivenciamos as danças populares onde foi feito um apanhado geral do conhecimento dos alunos com relação às danças populares nordestinas através de pesquisa e entrevistas com parentes. Também incluímos uma dança popular de uma outra região que não faz parte da realidade do nordeste, mas mesmo assim é conhecida em todo o Brasil, o samba de roda carioca. Isso nos fez suscitar novos questionamentos, após as discussões e vivências, da facilidade em se dançar uma quadrilha junina, um arrasta pé e um forró pé de serra em contraste com a dificuldade em vivenciar um maracatu rural, um frevo e o samba de roda sentidas pelos alunos, apesar de todas essas serem danças de conhecimento geral. Chegamos

à comprovação de que o nível (de complexidade/exigência) de cada atividade, no caso a dança, deve ser adaptado ao nível (de compreensão/habilidade) dos seus respectivos executantes. Assim, concluímos o encontro tirando algumas dúvidas e esclarecendo alguns pontos essenciais para a apresentação das coreografias que foram realizados no encontro subsequente através de uma gincana onde se pedia que a turma, dividida em grupos, elaborasse três apresentações coreográficas em ritmos vivenciados nas aulas práticas a escolha dos integrantes.

Os alunos receberam tanto no primeiro como no último encontro a missão e as orientações para elaborarem um relato da dança e as suas experiências vividas. Esse momento objetivou aprofundar as discussões e envolver os alunos ainda mais no processo de construção do conhecimento e consciência corporal. Destacamos que a maioria dos alunos se envolveu com o processo e construção dos relatos, pois presenciamos apresentações de alunos que foram a campo, buscaram ajuda de amigos, consolidaram interações com o outro, pesquisaram em diferentes meios, editaram vídeos, confeccionaram vestimentas e cenários, dentre outras ferramentas pedagógicas.

Imagem 01 - Apresentação final das criações coreográficas



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Dentre esses relatos podemos destacar aspectos presentes em quase todos anteriores à prática, nos quais os alunos destacavam a

aula de dança como sendo, no mínimo, cômica, chata e “coisa de mulher”. A dança que, inicialmente, para uma parte era negada por não ser algo muito comum, e se percebia “preconceitos” tanto pelo medo de parecer inadequado quanto pelo fato de não dominar bem as técnicas, nem se identificar com essa forma de arte, foi gradativamente envolvendo todos no processo até as apresentações. Em destaque, para corroborar com o exposto, transcrevemos o relato da Aluna D:

Os alunos sentiam uma barreira de timidez mesclada com vergonha, achando que os colegas chamariam seu jeito de dançar de “estranho”, mas depois o professor “deu uma moral” e disse que isso não importa, devemos dançar porque é um meio de nos expressarmos, de nos comunicarmos com o mundo exterior a partir do que se sente. [...].

Após os encontros e reflexões acerca da dança, um novo relato foi pedido com base no que foi vivenciado. Destacamos, de forma geral, alguns trechos presentes na grande maioria dos trabalhos, nos quais os alunos relatam passar a enxergar a dança como forma de libertação, não de prisão nem de preconceitos, mas de limites e possibilidades; Segundo o Aluno A:

Vejo a dança de forma completa, pois pude compreender os valores e significados, dança é cultura; É vida [...]. Consigo perceber o empenho de todos, tanto na evolução das técnicas como a falta de vergonha. Acima de tudo, a dança nos proporcionou mudanças necessárias, deixamos os preconceitos de lado e nos aceitamos. Aceitamos como somos, o nosso corpo e o corpo dos outros.

Ainda em aspectos gerais, nos relatos podemos perceber a concordância geral de que a experiência com a dança foi muito proveitosa e de crescimento para os alunos e para o professor, pois era antes uma

atividade que muitos recebiam e acabou se transformando em uma explosão de criatividade, interação e empenho de todos. A experiência se configurou como inovadora, desafiadora, motivadora e bastante divertida.

Imagem 02 - Apresentação final das criações coreográficas



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Ao fim do bimestre, um fato marcante foi a diversão, aceitação da dança e o entrosamento dos alunos, principalmente, durante os últimos encontros. A aceitação se confirma na pergunta que aconteceu no último dia do bimestre pelo aluno B: “E aí professor, qual será o próximo ritmo que vamos vivenciar?”. Esse questionamento, e tantos outros durante o bimestre, sinalizaram que a dinâmica e as estratégias escolhidas para se trabalhar a dança surtiram o efeito esperado, tornando-se gratificante para minha experiência enquanto professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este relato, esperamos ter contribuído para a reflexão acerca da importância da inclusão de práticas corporais diversificadas no contexto escolar enquanto ferramenta motivacional para despertar o interesse dos alunos do Técnico integrado ao Ensino Médio o que pode ser empregado, também, para os demais níveis e modalidades

de ensino, na busca de promoção da atividade física enquanto prática integradora e participativa.

Observamos por meio deste relato o rompimento da dicotomia com a aprendizagem, que dissociava o intelecto do indivíduo com seu todo. Nessa experiência os aspectos do ser humano em sua totalidade, especificidade, complexidade, cultura, sociabilidade, emoção, sensibilidade e dinâmica corporal foram considerados e respeitados. Por esse motivo, devemos compreender a aprendizagem como um ato corporal, fundamentados a partir da leitura de autores como Darido e Rangel (2005), Fernandes (2006), Freire (2010), Manfio (2008), Martín (2008), Melo (2002), Saraiva-Kunz (2003) e Vaz; Brito e Vianna (2010), entre outros.

Como se percebe, o relato deu conta daquilo que se propôs sistematizar: um exemplo de trabalho preocupado com a construção de uma pedagogia diferenciada para o ensino da educação física que possa servir como um momento de reflexão a todos os profissionais da área envolvidos com a educação básica, técnica e tecnológica.

Objetivando a construção de uma educação integral do ser humano, torna-se relevante considerarmos a necessidade de aprofundamento dos estudos para que se possa reverter o convencionalismo histórico daquela dicotomia enraizada profundamente no fazer pedagógico. Assim sendo, temos de criar situações com intuito de incentivar nossos alunos na apropriação do conhecimento de se expressarem sem medo através do corpo, como Freire (2008, p.71) deixa claro ao dizer, “eu não existo porque penso, mas porque vivo. Minha existência não se faz sem corpo, porque sou corpo. O corpo que sou é a expressão de minha existência nesse mundo, e nada posso realizar se não agir corporalmente”, devemos estimular os nossos alunos a existirem, se conhecerem, se libertarem e interagirem.

A sociedade, por meio das diversas instituições e organizações, muitas vezes coloca limites, regras e obrigações desde que nascemos

modificando e moldando-nos como robôs que seguem ordens sem muitas indagações. Cabe a nós professores libertar e incentivar o ser humano crítico do estudante, para que esse ser livre possa tomar decisões e buscar melhoria na sua qualidade de vida. Esse pensamento não se restringe apenas à ideia de que somente a Educação Física e a Arte devem estabelecer diálogos com o corpo no processo de ensino aprendizagem, incumbindo, assim, a todos os demais componentes curriculares essa missão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL, Ministério Da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Volume 1.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. (coord.). **Educação física na escola: implicações para prática pedagógica.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. In: **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos**

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2003.

Educação Física/ vários autores. **Livro Didático Público de Educação Física** – Educadores Dia a Dia. Curitiba, SEED-PR, 2006.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas** - 2. ed. - São Paulo, Annablume, 2006.

FERRÉ, Núria P.de Lara. **Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica.** In: Larrosa, Jorge e Pérez de Lara, Nuria (org) (1998). *Imagens do outro: tradução de Celso Mário Teixeira.* Petrópolis/RJ: Vozes.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação Como Prática Corporal.** 1ª edição. Scipione: São Paulo, 2010.

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

LAROSSA, B.J. e LARA, N. P. **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MANFIO, J. et al. **A importância da dança na Educação Física escolar.** Jornada de pesquisa e extensão. Ulbra, Santa Maria, 2008.

MARTÍN, C. T. et al. **El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la danza.** Retos. Nuevas tendencias en Educación Física y Recreación, n. 14, p. 5-9, 2008.

MELO, J. P. de. **Fundamentos Metodológicos da Consciência Corporal aplicados à Cultura de Movimento.** Projeto Integrado. Natal, UFRN, 2002.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban** - 2. ed. - São Paulo, Annablume, 2005.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética.** 2003. 411 f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na Especialidade Dança) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/teses/danca_genero.pdf>. Acesso em 20 dez. 2014.

VAZ, M.; BRITO, R.; VIANNA, J. **A dança na Educação Física escolar: a perspectiva dos professores.** Revista Digital EFDesportes.com, Buenos Aires, v. 15, n. 146, 2010.

▶ **CAPÍTULO 10**

A GINÁSTICA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Loreta Melo Bezerra Cavalcanti

IFRN – João Câmara – loreta.melo@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A Ginástica, tal como a conhecemos na contemporaneidade, tem sua origem atrelada aos princípios econômicos e utilitários dos exercícios físicos praticados em diversos países europeus no final do século XVIII, assumindo a mentalidade das revoluções que marcaram o período (francesa, industrial, científica etc), bem como compondo os ideais de higienização e de disciplinarização dos corpos sociais (SOARES, 1998).

Os exercícios, embora utilizados para os ideais mencionados, partiram da reelaboração de movimentos já existentes, tais como as brincadeiras de rua, danças populares, atividades circenses, dentre outras. No entanto, o cenário histórico-social da época contribuiu para a consolidação da Ginástica como um importante componente da Cultura de Movimento.

Dessa maneira, e ao longo desses dois séculos de existência, a Ginástica se ramificou em vertentes diversificadas e vem se consolidando em práticas voltadas para o aprimoramento das capacidades físicas, melhoria da qualidade de vida, prevenção de doenças, adequação à determinada estética corporal, competições e apresentações.

A importância da Ginástica enquanto prática que revela elementos da historicidade da Educação Física, assim como propicia uma ampliação das experiências do corpo, a torna um referencial interessante a ser tematizado nas aulas de educação física escolar. Tal entendimento a legitima nos currículos oficiais de Educação Física no Ensino Médio apresentados pela área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) e no documento posterior e complementar à proposta apresentada (PCNs +, 2002). No primeiro, observa-se um forte vínculo com o conhecimento da fisiologia do corpo, enquanto as práticas corporais seriam instrumentos para uma compreensão aprofundada dessa temática, o que demanda a experiência da Ginástica voltada para sua instrumentalização. No segundo documento, justifica-se e reforça-se o entrelaçamento da Educação Física com a grande área, de modo que as práticas corporais têm seu papel ampliado já que, por si, são consideradas linguagens, conhecimentos a serem apropriados, refletidos e problematizados pelos alunos. Nesse contexto, a Ginástica se constitui como saber a ser vivenciado enquanto linguagem corporal.

Em consonância com as duas propostas apresentadas, porque entendemos que embora a segunda seja mais interessante elas não são excludentes, compreendemos que a Ginástica se constitui como uma prática interessante para compreender o funcionamento do corpo em movimento, assim como importante de ser conhecida, compreendida e experimentada.

Nesse sentido, objetivamos com esse trabalho vivenciar com os alunos do ensino médio técnico integrado o conteúdo da ginástica em um bimestre letivo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência relatada nesse texto ocorreu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus*

localizado no município de João Câmara, com as turmas do primeiro ano do ensino médio integrado, modalidade que engloba o ensino técnico profissionalizante e o currículo nacional comum para esse nível. A disciplina chama-se Educação Física I e busca adentrar o conhecimento da cultura de movimento a partir de três temas: cultura corporal de movimento, ginástica e jogos.

O documento que baliza a proposta das disciplinas Educação Física I e II chama-se PTDEM (Proposta de Trabalho da disciplina Educação Física). Nele, retoma-se do PPP (Projeto Político Pedagógico) do IFRN a

formação humana integral, com a produção e a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico-cultural e desportivo, tendo em vista as necessidades da sociedade; a inclusão social contemplando as condições físicas, intelectuais, socioeconômicas, respeitando-se a heterogeneidade dos sujeitos; a integração da educação profissional com a educação básica (PPP-IFRN, 2009, p. 07).

Para tanto, reitera-se a adoção de abordagens metodológicas críticas da Educação Física, a exemplo da crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1993) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), bem como de uma abordagem metodológica em que o aluno seja corresponsável e tenha coparticipação no processo educativo, a exemplo da Concepção de Aulas Abertas (HILDEBRANDT e LAGING, 1986).

Importante apresentar os pontos elencados pelo PTDEM (2012) que correspondem a exploração do tema Ginástica: 1. Origem e evolução do exercício físico, 2. Conceito e tipos de exercícios físicos, 3. Exercícios físicos e saúde, 4 Aspectos biológicos, culturais e sociais do corpo. Observa-se que esses pontos privilegiam a vinculação com os conhecimentos de ordem biológica, mesmo que não desconsidere os demais (históricos, sociais, culturais). Porém, e para não descartar

a contribuição de um documento construído coletivamente pelos professores da instituição, trabalhamos a Ginástica em dois (02) bimestres letivos, no primeiro priorizando a reflexão crítica acerca da historicidade da Ginástica e o conhecimento sobre o corpo e no segundo experiência desse corpo na prática, o qual relatamos a sistematização.

A Educação Física I é uma disciplina de 80 horas aulas anuais, o que totaliza 40 horas por semestre e 20 horas por bimestre divididas em 10 encontros, sendo um por semana. Em consonância com o documento balizador e priorizando as abordagens referenciadas por ele, os 10 encontros foram divididos entre momentos de apreciação, experimentação, composição de série e apresentação. De forma mais detalhada, foram subdivididos da seguinte maneira:

1. Apreciação de vídeos das diferentes linguagens ginásticas oficiais e não oficiais, esportivas ou de demonstração: ginástica Acrobática, ginástica rítmica, ginástica rítmica masculina, ginástica artística feminina, ginástica artística masculina, ginástica aeróbica desportiva, ginástica geral. A partir da exposição dos vídeos foram problematizados os contextos, os participantes, os movimentos, as aparências, os materiais utilizados;
2. Oficina de preparação corporal no ginásio: aquecimento, alongamento, formas de deslocamentos, saltitos, saltos, giros, exercícios de equilíbrios, exercícios de flexibilidade;
3. Oficina de ginástica rítmica no ginásio: manejos com aparelho arco – rotações, rolamentos no solo, rolamentos no corpo, reversões, passagens por dentro, passagens através, passagens por cima, rotações no eixo, circunduções, movimentos em oito, transferências entre partes do corpo,

- lançamentos, combinações de movimentos, ligações com movimentos específicos;
4. Oficina de ginástica artística no tatame: elementos acrobáticos, parada de três apoios, parada de mãos, rolamentos, estrelas, reversões, combinações de movimentos;
 5. Oficina de ginástica acrobática no tatame: formação de figuras em duplas, trios, quartetos, quintetos, sextetos etc;
 6. Oficina de manejo de aparelho alternativo: malabares com lenços;
 7. Orientação para composição da série ginástica;
 8. Composição de séries em grupos, com mediação da professora;
 9. Composição de séries em grupos, com mediação da professora;
 10. Apresentação.

A composição das séries deveria seguir os seguintes critérios: em grupos a partir de 6 componentes, os alunos deveriam elaborar uma sequência ginástica para ser apresentada para a própria turma. A referida sequência deveria contemplar os seguintes elementos obrigatórios: no mínimo ter 30 segundos de duração, um movimento de equilíbrio, um movimento de giro, um salto, uma figura pré-acrobática e/ou um movimento acrobático, uma figura acrobática coletiva em duplas, uma figura acrobática com mais de duas pessoas. Outros elementos poderiam ser acrescentados: utilização de música, organização de figurino, utilização de passos de dança, elementos de outras práticas corporais (capoeira, circo, esportes), uso de implementos (arcos, bolas, fitas, lenços, cordas, cadeiras, bancos etc). No arquivo

disponibilizado aos alunos, em que constavam essas orientações, havia links para vídeos no youtube, além das figuras correspondentes a cada movimento obrigatório.

Nos encontros em que eles fizeram a composição das séries eu me disponibilizava aos grupos para esclarecer sobre os elementos obrigatórios e sobre como poderia acontecer esse processo. Os alunos levavam o arquivo com as informações sobre a composição, tentavam encaixar os movimentos numa música escolhida por eles buscando elaborar uma composição que agradasse o grupo em relação à escolha da música, originalidade e ensaios.

Como o produto dessa elaboração serviria como uma das avaliações bimestrais, todos os grupos organizaram horários de ensaio no contra-turno de aulas. Observamos, com isso, que quando a responsabilidade pela criação de movimentos é transferida para os estudantes, oportuniza-se o exercício da criatividade e das decisões a serem tomadas em grupo.

Chegou o dia das apresentações, que foram realizadas na última aula do bimestre, de modo que ficou previamente combinado que cada turma só poderia assistir seus próprios grupos. Embora houvesse a possibilidade de criar um evento maior, a exemplo de um festival de ginástica na escola, esse acordo foi essencial para que se desse a participação de todos. No entanto, ficou aberta a possibilidade dos grupos apresentarem em outros eventos da escola, caso expressassem vontade.

Algo que foi bastante marcante foi a participação massiva dos alunos. As únicas exceções foram duas alunas que apresentaram problemas de saúde na semana da avaliação. Ainda assim, foram avaliadas pela participação no processo.

De modo geral, os grupos organizaram figurinos para se apresentar, cumpriram as movimentações obrigatórias sugeridas e quase todos os grupos prepararam suas composições a partir de temas sugeridos pelas músicas escolhidas, incluindo aí elementos de outras práticas

corporais e linguagens artísticas, a exemplo do teatro, da dança, das lutas e da capoeira.

Percebemos uma ansiedade geral e um clima de disputa entre os grupos, o que gerou cuidado com a composição do próprio grupo e admiração pelas apresentações dos colegas. De uma forma espontânea eles acabavam criando uma classificação imaginária dos grupos que haviam se saído melhor.

Ao final das apresentações dos grupos de cada turma, sentamos em roda para debater sobre as sensações que eles apresentaram durante a construção da série e na própria apresentação. Nessa oportunidade, recolhemos relatos sobre a dificuldade e a aprendizagem do trabalho em grupo, muitos relataram também que foi interessante porque nunca haviam tido contato com a ginástica, outros ainda destacaram que se sentiram bastante desafiados com essa avaliação, porém o resultado foi bastante gratificante.

Imagem 01 – Alunos do 1º ano do curso de Eletrotécnica



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Os resultados foram bastante surpreendentes, apesar das oficinas terem sido apropriadas com tranquilidade pelas turmas, pois muitos grupos não se contiveram em apresentar apenas os elementos obrigatórios, foram além e recriaram outras possibilidades do uso do corpo e de outros aparelhos que não haviam sido explorados (fitas, bolas etc).

Vale lembrar que para que houvesse sentido e significado para os alunos, foi necessário reconfigurar os modelos ginásticos e não apenas reproduzi-los. Concordamos com Porpino (2004) quando esta observa uma inadequação dos modelos de alta performance no contexto da escola quanto à valorização de uma estética objetivista e acrítica. A autora entende que

a escola é um espaço para a reflexão e vivência dos múltiplos referenciais de beleza e de uma concepção de estética que abarque a reciprocidade entre o sujeito e o objeto, a coisa percebida e aquele que percebe como forma de incluir o sujeito como parte indispensável nos processos de conhecimento, cuja dimensão estética é parte integrante e necessária” (PORPINO, 2004 p.11)

Porpino ressalta, ainda, a importância sobre a reflexão acerca da supervalorização de aspectos ligados à normatização e utilitarismo em detrimento de aspectos ligados ao gosto ou vivência estética e lúdica “que se dá nas múltiplas possibilidades de escolha, de interpretações de beleza e criação desta” (PORPINO, 2004, p.11).

Cabe à Educação Física Escolar estabelecer os conhecimentos e as críticas sobre os contextos e códigos esportivos, o que concerne o questionamento de regras, de condições de existência e funcionamento, de seus objetivos e atores.

Destacamos aqui a apreciação de vídeos e fotografias, as múltiplas possibilidades de criação coreográfica e de modelos de vestimenta para a apresentação, que na escola podem tomar forma coletiva, as experiências com a dança (não somente o ballet clássico) como possibilidade de enriquecer as possibilidades expressivas, bem como a vivência do desafio, da superação de limites e das múltiplas possibilidades lúdicas de manipulação

criativa dos aparelhos de ginástica (PORPINO, 2004, p. 12).

Sendo assim, alguns componentes estéticos do treinamento de alto nível podem se constituir como referencial para a Educação Física na escola, desde que o ponto seja discutir, problematizar e contextualizar as referências estéticas, não fomentando a visualização de um modelo único. Dessa forma, existe uma possibilidade de diálogo entre o esporte no âmbito da escola e o esporte no âmbito do treinamento desportivo, já que um não pode negar o outro, e o desporto de alto nível pode ter o escolar como referencial para predizer formas de “vivência menos sacrificantes e espetaculares, porém mantedoras de componentes estéticos mais necessários à vida do que à vitória nas competições” (PORPINO, 2004, p. 13).

A Ginástica acaba sendo ajustada aos ideais clássicos de beleza. Porém, esse distintivo pode servir de objeto reflexivo se oferecermos aos nossos alunos acesso a outros referenciais estéticos.

Se lembrarmos o universo da arte, podemos perceber que inúmeras obras de arte contemporânea negam o conceito clássico de beleza ao expressarem aspectos trágicos, aterrorizantes, retorcidos e pouco harmoniosos da realidade, sem no entanto serem descartados como objetos de grande valor artístico e estético. A arte popular, a arte rupestre ou a arte oriental também podem ser tomadas como exemplo de produções artísticas que não se enquadram nos padrões clássicos de beleza e no entanto possibilitam experiências estéticas igualmente relevantes (PORPINO, 2003, p. 152)

Ao subsidiar nossos alunos com os múltiplos referenciais estéticos, ampliamos sua fundamentação apreciadora e permitimos experiências estéticas variadas de acordo com a identificação pessoal, com o gosto, com os sentidos e com o prazer.

Imagem 02 – Alunos do 2º ano do curso de Eletrotécnica



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Obviamente, não queremos negar as características estéticas das modalidades ginásticas, queremos expandir seus referenciais na Educação Física Escolar. Compreendemos que é possível quando consentimos aos educandos a oportunidade de criar, de perceber seus movimentos, de conhecer os diversos contextos da atividade; quando as nossas intervenções servirem para motivar mais experiências, mais procura, mais satisfação.

Crianças e flores têm a vantagem de serem amadas por todos. Mas há um motivo para você amar: o modo como se entra no mundo infantil. Que sua habilidade saiba oferecer alegria a elas. Antes de tudo a criança precisa brincar; que tudo se faça na forma de prazer. Anime-as, encoraje-as quando conseguir alguma coisa. Note seus esforços e desejos, limite sua ambição. Tenha a capacidade de acompanhar e de se interessar por elas (RÓBEVA, 1991, p. 46).

Identificamos na literatura algumas outras possibilidades de transposição da ginástica aos muros da escola, os quais iremos identificando a seguir.

Pereira (1999) propõe em seu trabalho uma ginástica voltada para o ambiente escolar, enfocando as formas básicas de movimento, as qualidades físicas, os movimentos a mãos livres, os aparelhos alternativos, os aparelhos oficiais e a ginástica alternativa. É nesse último item que centraremos nossos enfoques. Como alternativas de inclusão nas apresentações, a autora indica o “conjuntão”, coreografia que envolve a participação de todos os alunos independente da habilidade; indica a ginástica historiada, na qual cria-se uma história a partir de uma música e todos os movimentos são elaborados conjuntamente através dessa história; indica também a ginástica para grupos especiais com o fim de “proporcionar benefícios, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social” (PEREIRA, 1999, p. 122).

Gaio (1996) apresenta a proposta Ginástica Rítmica Desportiva Popular alertando sobre a necessidade de se reconsiderar a Educação Física “na perspectiva de desenvolver uma pedagogia desportiva que possibilite aos alunos o acesso a uma cultura esportiva desmistificada” (GAIO, 1996, p.131). A autora propõe um trabalho voltado para a modalidade em ambiente escolar ou não escolar, porém educativo, balizado em seis princípios fundamentais:

1. Os movimentos corporais são reconstruídos a partir dos movimentos naturais utilizados para suprir as necessidades diárias;
2. Os aparelhos oficiais são utilizados sem normas de dimensões, tampouco movimentos obrigatórios;
3. As crianças criam novos aparelhos incentivadas pelo professor;
4. Proporcionar diferentes formas de acrobacias ou pré-acrobacias;

5. Não descaracterizar a modalidade, permitindo que o lúdico se apodere das atividades propostas.
6. Exploração do ritmo em atividades motoras diversas

Essa autora finaliza a descrição dos princípios confiando que as vivências motoras das crianças propiciam a reelaboração de novos princípios.

Todos esses trabalhos constituem-se como referências interessantes para o desenvolvimento do conteúdo ginástica na escola e podem ser tomados como base de experiências, desde que professores possam se comprometer com o ensino no sentido de mediá-lo, de desmistificá-lo enquanto prática possível apenas para indivíduos privilegiados em sua condição corporal e de garantir condições prévias de segurança para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, a partir dos resultados apresentados, que a experiência foi bastante positiva. Primeiramente pela participação de todos. Em segundo lugar, porque se mostrou significativa pelo intenso envolvimento dos alunos nas aulas práticas, no processo de construção e nas apresentações dos trabalhos.

A Ginástica, enquanto prática corporal, conteúdo da educação física e esporte na escola, pode assumir outras significações quando vivenciada de forma crítica, quando o modelo do rendimento é exposto não como um objetivo a ser alcançado, mas como uma das vertentes do esporte que não impossibilita outras perspectivas de ensino abertas para todos que quiserem praticar. A riqueza de movimentos somada à grande porção de gestos e desafios que compõem uma aula de ginástica devem ser preponderantes ao pensá-la enquanto atividade educativa. Sua prática pode ser resignificada na escola, obrigatoriamente.

Assumindo, sobretudo, a responsabilidade educacional, o professor pode se fundamentar perpassando todos os enfoques possíveis da Ginástica, para que daí possa reelaborar seu ensino tornando as aulas atingíveis, prazerosas e, ao mesmo tempo, instigantes.

Acreditar numa prática sensível da Ginástica não significa adotar um modelo espontaneísta de ensino, significa permitir aos alunos acessar às riquezas e descobertas motoras, educacionais, artísticas e motivacionais de uma atividade que volta para as emoções e afetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. PCN'S + Ensino Médio. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** SEEB; Brasília; 2002.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

GAIO, Roberta. **Ginástica Rítmica Desportiva Popular.** 1996.

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no Ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro. Ao Livro técnico, 1986.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.** Capítulo 02 – Princípios e Referenciais. 2010.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7ªed., Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **GRD: Aprendendo passo a passo.** Rio de Janeiro: Shape, 1999;

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Interfaces entre corpo e estética: (re)desenhando paisagens epistemológicas e pedagógicas na Educação Física.** In: LUCENA, R. F. e SOUZA, E. F. (orgs.) Educação Física, Esporte e Sociedade. João Pessoa: Editora UFPB, 2003.

_____. **Treinamento da Ginástica Rítmica: reflexões estéticas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: V. 26, N.1, Setembro, 2004.

RÓBEVA, Neska e RANKÉLOVA, Margarita. **Escola de campeãs.** São Paulo: Ícone, 1991.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

▶ **CAPÍTULO 11**

IFRN MOVIMENTA: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA SENSÍVEL NO ENSINO MÉDIO

Kadydja Karla Nascimento Chagas

IFRN – Natal Cidade Alta – kadydja.chagas@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Diante da inquietação em buscar alternativas para prática docente nas aulas de Educação Física no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), destacamos a educação sensível⁹ como principal exercício de reflexão. Essa opção sugere a seguinte indagação: há lugar para o sensível nas aulas de educação física? Que vivências significativas os alunos necessitam experimentar?

Para que possamos desenvolver um trabalho que atenda às diversas realidades, faz-se necessário que sejamos sensíveis o suficiente para perceber as necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, para que um docente possa educar para o sensível, este precisa ser sensível. Duarte Jr. (2001, p.206) defende “que na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, [...] como fonte primeira dos saberes e conhecimentos [...] acerca do mundo”. Essa característica da educação já se faz presente nas Diretrizes Curriculares (1999) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Assim, todos os artigos que formam as diretrizes abordam uma escola diferente daquela que

9 Sensível: proposta metodológica que articula três saberes: brincar, criar e sentir (CHAGAS, 2014).

vivenciamos em nossa sociedade. Cabe perguntar-nos, então, por que se estabelecem diretrizes se elas não são seguidas pelas escolas? Felizmente, caminha-se para um novo ofício de docência, ou seja, preocupar-se na relação do formador e formando como colaboradores e cooperadores mútuos nessa construção dos saberes produzidos na ação.

Remetendo-nos ao contexto educacional e às aulas de educação física no ensino médio, podemos revisitar alguns exemplos que possivelmente todos nós já vivenciamos. Ao planejarmos nossas aulas, é necessário ter flexibilidade sempre, pois problemas levantados e questões expostas pelo aluno podem modificar a trajetória daquilo que estava traçado. Para isso, é preciso ter coragem, disponibilidade, autenticidade e perspicácia. É abrir novos espaços sem perder de vista a essência proposta do objeto a ser estudado. Quando o professor é aberto à vida, sem preconceitos, e receptivo às novas experiências, quando é capaz de diferenciar-se, reintegrar-se e de amadurecer, surgem condições para criar e possibilitar o ato criativo aos alunos. Para que essa realidade se tornasse possível, convidamos os alunos do ensino médio do *Campus Santa Cruz*, em 2009, para participarem da disciplina de educação física através de uma proposta integrativa: *IFRN Movimenta*, no qual dedicávamos o tempo para vivências de lazer e qualidade de vida. O principal objetivo da atividade no ensino médio era trabalhar a educação física de forma que o rendimento não fosse o foco principal, estimulando a importância da atividade física, além da valorização das atividades de lazer, possibilitando o descanso, divertimento e desenvolvimento dos alunos por meio das atividades de entretenimento.

Diante de tais desafios, como aporte teórico, recorreremos aos estudos da educação sensível (CHAGAS, 2014), o que proporcionou o diálogo com os alunos, respeitando a individualidade e explorando, nas aulas, a criatividade e a ludicidade, para que houvesse um entendimento da educação física para a vida. Percebemos que os alunos se sentiam

importantes, valorizados, eram ouvidos, sentiam prazer em estarmos juntos a ponto de reivindicarem mais hora/aula de educação física.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para desenvolvimento das aulas de educação física, dentro da proposta do IFRN Movimenta, buscamos concordância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) proposto pela instituição. O PDI tem como missão promover a educação científico-tecnológico-humanística, visando a formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente tecnicamente, eticamente, além de comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais com condição de atuar no mundo do trabalho. Segundo o documento institucional, essa formação integral tem como meta contribuir com as condições de cidadania para que o jovem possa cooperar de forma propositiva para uma sociedade mais justa e igualitária, através da educação profissional técnica de nível médio, da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento.

Para dar vida ao IFRN Movimenta, propomos uma *Estrutura* que reconhece a *Educação Física como uma Arte da Vida* que participa de uma dinâmica cultural mais ampla, cujo objetivo era celebrar a *Vida*. Através desse conhecimento, oferecemos diversas atividades, incentivando a prática nas seguintes áreas: artísticas (ligados ao imaginário), intelectuais (informações objetivas), físicas (atividades esportivas/movimento), manuais (capacidade de manipulação) e sociais (contatos face-a-face), atraindo um público diversificado e proporcionando as condições necessárias para a realização das atividades propostas.

As práticas pedagógicas foram fundamentadas nos estudos desenvolvidos pelos estudiosos Soares, Taffarel, Varjal, Castellani, Ortega e Bracht, que compõem o Coletivo de Autores (1992). Essa obra apresenta uma perspectiva crítico-superadora e demonstra a preocupação de

seus autores com o desenvolvimento de novas formas metodológicas que levem à formação de um indivíduo crítico e autônomo. Os seis princípios para o processo de seleção dos conteúdos de ensino são apresentados a seguir: *a relevância social do conteúdo*, que implica compreender o sentido e o significado do conhecimento adquirido para a reflexão pedagógica; *a contemporaneidade do conteúdo*, que garantirá ao aluno o conhecimento do que há de mais atual no ensino estabelecido; *a adequação às possibilidades sociocognoscitivas*, propondo relacionar os conteúdos à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e possibilidades enquanto sujeito histórico; *a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, sendo os conteúdos de ensino organizados de forma multifacetada e interconectada; *a espiralidade da incorporação das referências do pensamento*, que significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las de modo recursivo; e *a provisoriade do conhecimento*, no qual os conteúdos de ensino rompem com a ideia de terminalidade, apresentando-se em constante evolução e inacabamento.

Na abordagem do ensino para os níveis médio e superior, é importante valorizar a cultura na diversificação das práticas corporais que, de acordo com Paes (2005), favorecem também a relação do indivíduo com o meio que o circunda, adotando valores socioafetivos, de cooperação, participação, emancipação, coeducação e convivência. As práticas pedagógicas para o lazer foram ancoradas na perspectiva dos três Ds de Dumazedier (1980). O *descanso* é a função do lazer designada para enfrentar o desgaste das jornadas de trabalho, quer sejam diárias, quer semanais, quer anuais. A relação indissociável do lazer com o trabalho pressupõe a categoria do descanso como uma das funções do lazer. O *divertimento* pressupõe prazer, bem-estar, uma nova ética da contemporaneidade que se encontra no jogo como constitutivo do lazer, liberando tensões reprimidas pelo controle

imposto ao indivíduo durante seu trabalho e na maioria dos comportamentos de sua vida social. A função do lazer como *desenvolvimento pessoal e social* do indivíduo enriquece as relações afetivas e sociais, estimulando as ações interpessoais no seio de um grupo e constitui uma forma de crescimento da pessoa, alargando o campo das suas experiencialidades culturais. Para isso, as atividades de campo, fora do ambiente tradicional de ensino, são de grande valia na popularização do lazer através de eventos sociais.

Durante um semestre desenvolvemos atividades que tinham como eixo principal lazer e ludicidade em busca da qualidade de vida. Compartilhamos momentos de prazer e alegria com as seguintes ações:

- *Dança, Música e Teatro* – Realização de oficinas de dança, música e teatro, como forma de valorização das atividades artístico-culturais da região; *Reconhecimento e contemplação* – Reconhecimento dos espaços locais nos quais podem ser desenvolvidas atividades culturais; conscientização da importância de preservação e do cuidado para com esses espaços da sociedade; *Valorização* – levantamento dos grupos artístico-culturais existentes na comunidade e posterior apresentação dos mesmos para a comunidade.
- *Jogos* – Sistematização de diversos jogos, criando novas possibilidades lúdicas;
- *Ludoteca* – Construção de brinquedos e brincadeiras com a temática ecológica, envolvendo artesãos da comunidade local; *Saúde* – Desenvolver vivências associadas às práticas corporais já realizadas pelos alunos como dança e ginástica, visando estreitar cada vez mais as relações sociais.
- *Comunicação* – Divulgação no *Campus Santa Cruz* das atividades que eram realizadas em sala de aula, de um modo criativo e

acolhedor; *Solidariedade* – Encontros com grupos e organizações que se coloquem à disposição para relatos e trocas de experiências, de forma a sensibilizar os alunos e a comunidade; *Trilhas* – Vivências em trilhas da região com tematização, valorizando o desenvolvimento da sensibilidade humana.

Como perspectiva metodológica, utilizamos os princípios da abordagem colaborativa, que se caracteriza como um processo voltado para a participação coletiva do grupo, tendo a reflexão e o diálogo como mediação. A investigação colaborativa vem sendo uma aliada metodológica no campo dos estudos que precisam de abordagens de pesquisa que deem conta do mundo sensível e do fazer cotidiano de professores e alunos, especificamente, olhando sua prática com a intenção que caracteriza essa abordagem de pesquisa - a produção de conhecimento aliada à formação. A educação colaborativa e inclusiva tem sua base na prática profissional preocupada com os aspectos afetivo-sociais e valorativos da educação e compõe empiricamente a escolha adequada de diferentes recursos e estratégias que possibilitem uma maior aproximação com realidade da comunidade local, coerente com os referenciais teóricos e com a prática profissional.

No desenvolvimento das atividades percebemos que os alunos expressaram suas potencialidades e fragilidades, de modo a favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos na prática; participaram de vivências significativas no campo da cultura, lazer e ludicidade; os alunos ressaltaram, de forma crítica e reflexiva, a importância do lazer integrado ao modo de vida. A partir dessa experiência, foi possível perceber a aquisição do hábito de leitura sobre os aspectos relacionados ao lazer e ludicidade, bem como na busca da atualização constante e divulgação dos conhecimentos necessários à qualidade de vida.

Motivados com o resultado das ações desenvolvidas em sala de aula, os alunos lançaram a proposta de realizar um dia de lazer para seus familiares e amigos com o mesmo tema: *IFRN Movimenta*.

Imagem 1 - Cartaz de divulgação do IFRN Movimenta



A atividade tinha como objetivo promover um dia inteiro dedicado ao lazer e à qualidade de vida, aberto a toda a população da cidade e região. A programação foi dividida em três momentos:

- **Primeiro Momento:** A programação começou às 7h30min, com uma roda de capoeira na praça central da cidade, seguida de algumas atividades físicas para despertar o corpo. Logo após, servidores, alunos e comunidade fizeram uma animada caminhada até o *Campus* do IFRN, com uma pausa para brincarem de ciranda no meio da ponte de Santa Cruz.

Imagem 2 – Roda de capoeira



Fonte: Acervo pessoal da autora

- **Segundo Momento:** Chegando ao *Campus*, foi servido um café da manhã a todos os participantes do evento, com música ao vivo, executada por alunos do Instituto. Mas, a programação estava apenas começando: durante toda manhã, alunos, professores e técnicos administrativos do IFRN – *Campus* Santa Cruz coordenaram diversas atividades, como ginástica mental através de jogos matemáticos, prática esportiva dos jogos de futsal e vôlei, exibição de filmes para adultos e crianças, gincana de linguagem, contação de histórias, apresentação de percussão alternativa com o Grupo Arte Viva e, body jump¹⁰ – oferecido pela Academia Performance.
- **Terceiro Momento:** A Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (Facisa) e a UFRN prestaram serviços de orientação na área da saúde. O evento teve apoio e a participação total dos alunos,

10 Modalidade de ginástica que trabalha a parte muscular e cardiorrespiratória, através de uma aula ritmada.

da direção geral e acadêmica, dos professores e servidores da *Campus Santa Cruz*, além de um grande envolvimento da comunidade, os comerciantes da cidade também apoiaram o evento patrocinando os brindes para o sorteio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, acreditamos na possibilidade de se enfatizar qualquer conhecimento de forma sensível e prazerosa, o que proporcionará um maior empenho de cada um e principalmente um enorme prazer no desenvolver do processo criativo das atividades do lazer.

A importância da ludicidade na formação humana é o que equilibra o homem dominado pela razão e também aquele dominado pelos sentimentos. Segundo Kant (1996), o prazer estético provém exatamente do livre jogo entre a faculdade da imaginação, que compõe o múltiplo da intuição, e a faculdade do entendimento, que unifica as representações.

Pensamos que corporalizando o sentir-pensar e o pensar-sentir, possibilitamos o sentir caminhar com a cognição tendo o lúdico como equilíbrio e articulador do processo, atribuindo novos significados no processo de formação humana. Precisamos assumir um compromisso de viver continuamente em um processo de redimensionamento de concepções para o surgimento de novos saberes, de novas teorias, proporcionando um olhar cuidadoso para o desenvolvimento de uma docência sensível na educação física do ensino médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases**. Brasília/MEC, 1999.

CHAGAS, K. K. N. **O Sensível no Trabalho Docente**: representação social entre Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do rio grande do norte. PPGED/ Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUMAZEDIER, J. **Valores e Conteúdos Culturais do Lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba/PR – Criar Edições, 2001.

PAES, R. R. **Pedagogia do esporte; contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PDI - <http://www.ifrn.edu.br/institucional/planejamento/plano-de-desenvolvimento.pdf>. Acesso em 17 de dezembro de 2010.

► **CAPÍTULO 12**

O CONTEÚDO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANALISANDO AS POSSIBILIDADES DE LAZER NA CIDADE DE PAU DOS FERROS

Monica Messias de Mesquita

IFRN – Mossoró – monica.mesquita@ifrn.edu.br

Rosalva Alves Nunes

IFRN – Pau dos Ferros – rosalva.nunes@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A disciplina de Educação Física, no âmbito do IFRN, está organizada e sistematizada em uma proposta de trabalho construída coletivamente pelos professores da área, com o objetivo de nortear todos os trabalhos desenvolvidos nos campi do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte - IFRN. A proposta de trabalho da disciplina de Educação Física na instituição contempla prioritariamente o ensino formal e está presente em todas as modalidades de ensino ofertadas no Instituto. Seus conteúdos são organizados no núcleo estruturante da seguinte forma: cultura de movimento, ginástica, jogo, esporte, lutas e dança. Tais componentes são ministrados nas turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio. Já os conteúdos do núcleo articulador contemplam as temáticas de qualidade de vida, trabalho, atividade física e lazer, que deverão ser ministradas no terceiro ou quarto ano do ensino médio

integrado, assim como no ensino subsequente e superior como disciplina semestral.

O presente relato ocorreu no *Campus* Pau dos Ferros do Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia – IFRN que está situado na região do Alto Oeste Potiguar. Esta intervenção se deu no ensino da disciplina de Educação Física na modalidade subsequente e contemplou o conteúdo do lazer que se apresenta como um dos temas a ser aprofundado no núcleo estruturante do curriculum.

No Brasil, o lazer é um direito social regulamentado através da constituição Federal de 1988, da mesma forma que a educação e a saúde. A importância do lazer para a vida dos cidadãos e cidadãs está explícita, direta ou indiretamente, em vários relatórios presentes na constituição, entre eles; o art. 1º, III, que trata da dignidade humana, isto é, para atingi-la, também é necessário que a vida tenha lazer. O art. 7º, IV, se refere ao salário mínimo, no sentido de que seja capaz de atender às necessidades básicas do trabalhador e às de sua família, com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social. O art. 217, § 3º, faz referência ao fato de que o poder público deverá incentivar o lazer como forma de promoção social.

Sendo o lazer um direito social que integra a vida cotidiana dos indivíduos, faz-se necessário que haja uma maior compreensão desse fenômeno por parte da população e, para isso, é essencial conhecer alguns conceitos e concepções que envolvem esse campo de estudo.

Os conceitos do lazer que transitam no Brasil contemplam duas grandes linhas: a que destaca o aspecto “atitude”, compreendendo o lazer como um estilo de vida, considerando que sua vivência independe de um tempo determinado e a linha que destaca o aspecto “tempo”, localizando-o como liberado do trabalho, ou como tempo livre das obrigações familiares, sociais, religiosas, entre outras.

Dumazedier (1976) caracterizou o lazer como um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se por livre vontade, seja para repousar, seja para se divertir, 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.

O autor destaca que o lazer possui características específicas de sua constituição, apresentando, dessa forma, caráter liberatório que é compreendido como a libertação de obrigações familiares, sócio-políticas, religiosas e profissionais de livre escolha. Esse mesmo lazer tem caráter gratuito, considerando ser uma vivência sem fim lucrativo. Apresenta caráter hedonístico, ou seja, promove a busca de um estado de satisfação e o caráter pessoal, no qual estão contempladas as funções do lazer que satisfazem às necessidades humanas.

Ainda de acordo com Dumazedier, o tempo do lazer pode ser vivenciado em quatro períodos diferentes: a) lazer do fim do dia; b) lazer do fim de semana; c) lazer do fim do ano (férias); d) lazer do fim da vida (aposentadoria). Para que esse tempo seja vivenciado de forma prazerosa, devemos considerar os principais interesses do lazer: interesses físicos, artísticos, manuais, intelectuais, sociais e turísticos.

De acordo com o mesmo autor, os interesses do lazer são caracterizados de acordo com o predomínio em suas atividades. Corroborando com Dumazedier, Camargo (1998) inseriu os interesses turísticos.

- Interesses artísticos: atividades nas quais predominam vivências ligadas à arte, como visitas a museus, cinemas, teatros, bibliotecas, entre outras.

- Interesses intelectuais: atividades em que predominam o contato com o real, o racional, com informações.
- Interesses físicos: atividades em que predominam vivências de atividades físicas, modalidades esportivas.
- Os interesses manuais: atividade em que predominam vivências de manipulação de objetos e produtos, como jardinagem, carpintaria, culinária, entre outros.
- Interesses sociais: atividades em que predominam atividades que envolvem grupos e desenvolvem sociabilidade, como programas noturnos, encontros em bares, restaurantes.
- Interesses turísticos: atividades nas quais predominam o interesse por novos lugares e novas culturas, viagens.

Segundo Marcelino (2000), deve-se levar em conta que se o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente “educativo”, também a forma como são desenvolvidas abre possibilidades “educativas” muito grandes, uma vez que o componente lúdico do jogo, do brinquedo, do “faz-de-conta” que permeia o lazer é uma espécie de denúncia da “realidade”, deixando clara a contradição entre obrigação e lazer. De acordo com o mesmo autor, não resta dúvida de que as atividades de lazer devem atender às pessoas em sua totalidade, mas, para que isso ocorra, faz-se necessário que os indivíduos conheçam os conteúdos que contemplem seus interesses. A escolha das vivências de lazer está atrelada às alternativas que o lazer pode oferecer. Sendo assim, é imprescindível o conhecimento das áreas contempladas pelo conteúdo do lazer.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência didático-pedagógica apresentada neste relato desenvolveu-se no *Campus Pau dos Ferros* do IFRN e teve como cenário de intervenção as aulas de qualidade de vida e trabalho, ministradas nas turmas subsequentes dos cursos de Apicultura e de Informática no ano de 2014. O período de intervenção compreendeu todo o semestre e, para que a vivência fosse efetivamente desenvolvida, foram cumpridas várias etapas.

Primeira etapa: aulas expositivas e dialogadas sobre o processo histórico do lazer no Brasil, principais conceitos, abordagens e autores que contribuíram para a consolidação dos estudos do lazer em nosso país e os principais movimentos que legitimaram o lazer no âmbito do IFRN.

Segunda etapa: proposição diante da turma para um desenvolvimento de uma pesquisa com intuito de identificar os principais interesses do lazer da população paufferrense, bem como o mapeamento dos espaços adequados às práticas de lazer presentes na cidade de Pau dos Ferros, para construção de uma análise diagnóstica para subsidiar estudos posteriores.

Terceira etapa: A partir do aceite por toda a turma, o grupo foi dividido em grupos de cinco alunos e foi proposta a elaboração de um questionário sobre as principais práticas de lazer. Após a sistematização do questionário, os alunos convidaram moradores da cidade de Pau dos Ferros para participarem espontaneamente do trabalho de pesquisa. O questionário foi composto por nove perguntas, algumas com alternativas de múltiplas escolhas, de A a M. As perguntas e as alternativas foram sistematizadas da seguinte forma: pergunta 1) O que você faz nos seus momentos de lazer com mais frequência? letra A) saio com amigos para ir a lanchonetes, bares ou restaurantes; letra B) Pratico esportes, vou à academia e danço; Letra C) Cultivo animais e plantas; Letra D) Faço crochê, tricô e cozinho; Letra E) Leio livros,

jornais e revistas; Letra F) Vou ao cinema, a teatro e a festas; Letra G) Viajo; Letra H) Converso com amigos em casa; Letra I) Assisto a filmes com amigos em casa; Letra J) Vou a clubes e a praças; Letra L) Faço trilhas com amigos; Letra M) Participo de atividades religiosas. Pergunta 2) Qual a frequência de suas atividades de lazer? Letra A) Uma vez por semana; Letra B) Uma vez por mês; Letra C) Quinzenalmente. Pergunta 3) O que você não faz nos momentos de lazer e que gostaria de fazer? Letra A) Ir ao cinema; Letra B) Praticar esportes; Letra C) Dançar; Letra D) Ir a festas; Letra E) Viajar; Letra F) Ir a clubes; Letra G) Sair para jantar; Letra H) Fazer trilhas; Letra I) Ler livros; Letra J) Ir a teatros. Pergunta 4) Por que não o faz? Letra A) Motivos financeiros; Letra B) Falta de companhia; Letra C) Pela distância; Letra D) Meus pais não deixam. Pergunta 5) Na sua comunidade, existe espaços que oferecem práticas relacionados ao lazer? Letra A) Não; Letra B) Sim. Pergunta 6) Você utiliza a renda mensal de sua família para suas atividades de lazer? Letra A) Não, minhas atividades não precisam de dinheiro. Letra B) Não, o dinheiro da minha casa é só para despesas comuns. Letra C) Sim, às vezes, quando surge. Letra D) Sim, todo final de semana; Letra E) Sim, quinzenalmente. Pergunta 7) Qual sua idade? Letra A) Menor de 17 anos; Letra B) De 17 a 18 anos; Letra C) De 19 a 21 anos. Pergunta 8) Qual o seu gênero? Letra A) Masculino; Letra B) Feminino. Pergunta 9) Qual a renda mensal? Letra A) Até 1 salário mínimo; Letra B) Acima de 1 até 2 salários mínimos; Letra C) Acima de 2 até 3 salários mínimos; Letra D) acima de 3 até 4 salários mínimos. Letra E) Acima de 4 salários mínimos.

Quarta etapa: Visita aos pontos considerados adequados às vivências de lazer na cidade de Pau dos Ferros e construção de um mapa sinalizando os principais pontos identificados para vivências de lazer na referida cidade.

Imagem 01 – Mapa da cidade de Pau dos Ferros e em destaque alguns pontos de lazer



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Quinta e última etapa: tabulação dos dados e construção da análise diagnóstica dos interesses do lazer e de suas possibilidades na cidade de Pau dos Ferros.

Ao final da pesquisa, os alunos somaram um quantitativo de 100 pessoas entrevistadas e construíram um mapa com a sinalização dos espaços apropriados para vivências de lazer na cidade de Pau dos Ferros. O resultado do trabalho foi socializado com toda a turma e constituiu um diagnóstico inicial sobre os principais interesses e possibilidades de lazer vivenciadas pela comunidade paufferense.

Com relação às práticas de lazer mais vivenciadas pela população, a maioria (28%) afirmou que em seus momentos de lazer prefere sair com amigos para ir a lanchonetes, bares ou restaurantes. Embora os entrevistados tenham apontado outras opções, a alternativa (A) foi apontada como a de maior interesse. Em relação à frequência de suas atividades de lazer, a maioria (60%) relatou que essas vivências ocorrem uma vez por semana. Quando os indivíduos foram investigados em relação à seguinte pergunta: o que você não faz nos momentos de lazer e que gostaria de fazer? A predominância foi de (30%) que responderam que gostariam de viajar e não o fazem por falta de dinheiro (37%). Quanto à percepção dos espaços de lazer, a maior

parte do grupo (69%) sinalizou que não identifica espaços de lazer adequados na cidade.

Quando o grupo foi questionado sobre a utilização da renda mensal de sua família para suas atividades de lazer, a maioria (42%) relatou, que utiliza, às vezes, quando surge um extra. O perfil de idade dos entrevistados é maior (66%) entre 17 a 18 anos e acima de 24. A renda mensal da maioria do grupo entrevistado (26%) fica entre um e dois salários mínimos e a maioria do grupo entrevistado (52%) é do gênero masculino.

Foi constatado, por meio da construção do mapa que a cidade apresenta várias possibilidades de vivências de lazer, entretanto, resta saber se esses espaços são democratizados e se o poder público implementa políticas públicas de lazer para essa população.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi essencial no sentido de promover o estreitamento entre os componentes teóricos e a pesquisa de campo, favorecendo significativamente o processo de ensino aprendizagem dos alunos dos cursos subsequentes, enfatizando de forma significativa o aprofundamento sobre o conteúdo do lazer.

O propósito da continuidade desse trabalho é afunilar a pesquisa, com o intuito de investigar quais as políticas públicas desenvolvidas pelo poder público que garantam o direito ao lazer, de forma adequada, à população da cidade de Pau dos ferros.

REFERÊNCIAS

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. SP: Moderna, 1998.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. 2. ed., ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e Educação Física**. 2ªed. Ijuí - RS: Unijuí, 2003.

▶ **CAPÍTULO 13**

MOSTRAS DE ARTE E CULTURA: INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA, TEATRO E MÚSICA NO IFRN, *CAMPUS SÃO PAULO DO POTENGI*

Ana Cláudia Silva Morais

IFRN – São Paulo do Potengi – ana.morais@ifrn.edu.br

Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino

IFRN – São Paulo do Potengi – elizabete.paiva@ifrn.edu.br

Monique Dias de Oliveira

IFRN – São Paulo do Potengi – monique.oliveira@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

No Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus São Paulo do Potengi – SPP*, foi desenvolvido, no ano letivo de 2015, um trabalho interdisciplinar que contemplou as disciplinas de Arte e Educação Física. Essa proposta foi iniciada em 2015.1, a partir do projeto-piloto “Sentidos”¹¹, o qual contemplou as práticas pedagógicas em produções artísticas, colaborativas e participativas no encerramento do 1º semestre letivo do *Campus*, denominada de I Mostra de Arte e Cultura.

Mergulhados nos poros da sensibilidade, os alunos e as alunas dos cursos Técnicos de Edificações e Meio Ambiente, na modalidade

11 O sentido aqui exposto está relacionado à fenomenologia da percepção do filósofo Merleau-Ponty. Para este filósofo, a experiência do sentir se refere ao modo de conhecimento ligado ao corpo. É a partir da experiência sensível que conhecemos o mundo.

integrado, fizeram emergir através do corpo uma teia de significados que foram capazes de ocupar a pele e todos os órgãos dos sentidos. A Mostra envolveu as linguagens artísticas da Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Audiovisuais, apresentando os resultados dos processos de pesquisa e produção artística, construídas em sala de aula e vivenciadas nas disciplinas de Educação Física e Arte.

“O Povo brasileiro”, de Darcy Ribeiro, foi uma das obras que fundamentou as disciplinas citadas nas turmas dos 1º anos, contemplando a compreensão da miscigenação da cultura brasileira e “O Pensamento do Sul como reserva antropológica”¹², de Conceição Almeida, foi utilizado para problematizar a homogeneização tecnoeconômica do planeta. Para contemplar o conteúdo do corpo e da cultura de movimento na educação física, a professora utilizou artigos científicos e livros publicados por Kunz (2004), Soares (2002), Nóbrega (2010), Mendes (2002) e Melo (2006), articulando reflexões às vivências corporais. A culminância desse bimestre se deu com a Mostra de salas temáticas organizadas por um tema principal “O corpo e a cultura de movimento no Território do Potengi”, que destrinchou temas geradores por cada turma de 1º ano: quem eu sou? Onde estou? Quem posso homenagear na minha cidade? O corpo e o movimento na minha cidade. Cada turma, com aproximadamente 40 alunos, recebeu um tema gerador e a sala foi dividida em 6 grupos, cada grupo com um subtema¹³. Essas

12 O Sul, nesta compreensão, é destituído do sentido unicamente territorial e geográfico, ele significa modos de pensar e viver que diz respeito a reservas antropológicas da condição humana: capacidades criativas de regeneração da diversidade cultural; estilos de viver mais próximos da dinâmica da natureza estendida Almeida (2011).

13 Na turma do 1º ano de edificações matutino, tema “Quem sou?”, subtemas: árvore genealógica, literatura, religiões, músicas, artefatos e gastronomia. Na turma do 1º ano meio ambiente matutino, tema “Onde estou?”, subtemas: mapeamento do Território do Potengi, histórico do Território, fauna e flora, aspectos aculturais e esportivos, economia e a feira de São Paulo do Potengi. Na turma de 1º ano edificações vespertino, tema “Quem posso homenagear na minha cidade?”, subtemas: Monsenhor Expedito Sobral, Fabião das Queimadas, Profº Gilauco Smith, Irmã Iva Korbe e Profº Baiano. Na turma de 1º ano meio ambiente vespertino, tema: “O corpo e o movimento no Território do Potengi”, subtemas: práticas corporais no Potengi, artistas da música, artistas do teatro, academias de ginástica e dança, professores de educação física e

salas temáticas foram organizadas com obras de arte resultantes de um trabalho que se sustentou em pesquisa de campo, apreciação de filmes, leitura de textos e experiências corporais. Lá estavam expostas fotografias, objetos culturais pessoais dos familiares dos alunos, cartazes, banners, folders com o conteúdo das pesquisas, folhetos informativos sobre a fauna e a flora do Território do Potengi, maquetes, entre tantas criações e inovações que os alunos produziram.

Na disciplina de Arte I, cujos conteúdos versam sobre os Fundamentos da Arte, essas turmas experienciaram a produção coletiva de um musical, articulando conhecimentos dos elementos constitutivos das modalidades artísticas: artes visuais, teatro, dança e música, tendo a obra de Darcy Ribeiro como fio condutor da temática do musical. Para as turmas dos 2º anos, as proposições foram: em Educação Física II, a produção de coreografias para a Mostra de dança e nas disciplinas de Arte II, uma produção voltada para a linguagem da música e em Arte III, a produção teatral. Para a elaboração das coreografias em dança, a metodologia se pautou nos princípios de movimentos de Laban (1978), onde os dançarinos fossem capazes de criar movimentos, expressar sentimentos e ampliar a condição de ser corpo. Para a produção teatral foram utilizadas metodologias norteadoras da teoria e prática educacional dessa área de conhecimento, com ênfase no jogo teatral (SPOLIN, 2001) e no jogo de improvisação (BOAL, 2002). A abordagem das perspectivas da pedagogia do teatro, vislumbrando-se o sujeito participante – jogador e receptor – na aprendizagem e apreciação da linguagem dramática. Na música, foram utilizados princípios da educação musical e do teatro musical para a formação de um espetáculo que integrasse a música, a dança e o teatro em uma única apresentação, pois, de acordo com Lucentini (2014), podemos considerar o teatro musical como uma forma de teatro onde a música

é o eixo condutor, existindo a interação entre a música instrumental e vocal e entre a voz falada e a ação corporal do performer.

Com a intenção de dar continuidade ao trabalho interdisciplinar, um nova ideia surge: a construção de uma apresentação circense no final do segundo semestre do ano letivo de 2015, com as turmas dos primeiros anos. Nesse trabalho, as turmas não trabalharam separadamente, pois tiveram o desafio de interagir uns com os outros para uma produção única, em cada turno. Para a disciplina de Educação Física I, o conteúdo trabalhado referiu-se à ginástica; para Arte, o conteúdo ministrado correspondeu à “Música” nas turmas de Edificações e “Fundamentos da Arte” nas turmas de Meio Ambiente. Nesse formato, unimos os 1º anos de ambos os cursos. Após reuniões de planejamento entre as docentes envolvidas, foi acordado que as turmas do matutino trabalhariam uma proposição estética relacionada à linguagem circense contemporânea e as turmas da tarde, ao circo tradicional.

Como principais objetivos elencados, destacamos: possibilitar uma experiência corporal nas esferas discursivas, artísticas e sensitivas, favorecer a apreciação estética da proposição do circo entre os alunos e a comunidade, convidar a comunidade para a apreciação e formação de plateia, socializar a produção cultural do IFRN/SPP com a comunidade externa, motivar a autonomia e a criatividade dos alunos, desenvolver a capacidade de emancipação e valorizar a diversidade artística estimulando o conhecimento dos repertórios tradicionais e das novas modalidades circenses.

A partir da proposta elaborada juntamente com as intervenções dos alunos, algumas problemáticas surgiram: como reunir as turmas no contra turno para a realização de ensaios tendo como referência a dificuldade que os alunos têm em se manter no Instituto o dia todo pela falta de transporte e alimentação? Como os alunos de turmas diversas poderiam compactuar com decisões coletivas? Como organizar

o trabalho e coordenar as orientações aos alunos, se as professoras estavam responsáveis por diversas demandas de produção?

Na abordagem da ginástica, a disciplina de Educação Física partiu da contextualização histórica pesquisada em SOARES (2004; 2005), da vivência e discussão dos métodos ginásticos (da escola alemã, sueca e francesa), da inserção da ginástica no Brasil moldada pelos métodos europeus e na apropriação dos fundamentos da ginástica aeróbica, da ginástica rítmica, da ginástica acrobática e da artística como propõe NUNOMORA; TSUKAMOTO (2009). Considerando o circo como componente da ginástica foi necessário nos debruçarmos sobre a origem, o desenvolvimento e a diversidade das proposições que a contemporaneidade apresenta (circos itinerantes, circos tradicionais ou circo família e o circo contemporâneo). Nesse debruçamento, nos amparamos nos escritos de TORRES (1998), que delinea o circo no Brasil, em CASTRO (1997) e no livro de Educação Física do Estado do Paraná (2006). Vale salientar também a apreciação do filme “O Circo”, de Charles Chaplin, e dos vídeos das apresentações circenses contemporâneas do circo canadense *Cirque du Soleil*.

Após as trocas de experiências vivenciadas nas aulas e considerando as habilidades corporais já inscritas nos corpos dos alunos, os números circenses do circo tradicional que os alunos intitularam de “Circo Pompeu”, ficaram assim estipulados: apresentador, pirâmides humanas, acrobatas, contorcionistas, palhaços, dançarinos e bailarina. Os grupos dos números circenses se dividiram de forma que as duas turmas envolvidas nesse espetáculo se entrelaçaram formando apenas uma. Na proposição do circo contemporâneo, os alunos o denominaram artisticamente de “Amantes Virtuais”. Nessa proposição performática, os alunos iam se apresentando sucessivamente com o decorrer da cena; mágicos, palhaços, malabares, acrobatas e dançarinos iam se mesclando nas práticas corporais, fazendo uso também das técnicas e elementos da tecnologia como luz e som.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para as turmas de primeiro e segundo ano, as aulas são ministradas semanalmente, de acordo com a matriz curricular de cada curso, resultando em carga horária de duas horas aulas semanais para Educação Física e duas aulas para a Arte. Essas aulas foram ministradas de forma expositiva e prática, visando trabalhar com a temática central do semestre – Sentidos (2015.1) e o Circo (2015.2) – e buscando fornecer aos alunos oportunidade de criar, inovar, reconstruir, modificar e ampliar aspectos e/ou elementos relacionados às pesquisas realizadas sobre o tema.

A disciplina Arte I¹⁴ tem como meta abordar os conteúdos gerais que fundamentam o conhecimento e o pensamento estético e artístico das sociedades, independente da formação específica do professor (a) que a ministre. O componente curricular se apresenta de forma integrada, envolvendo as artes visuais, o audiovisual, o teatro, a dança, a música, a história, a literatura e outras áreas do conhecimento. É possível trabalhar mantendo o diálogo entre todas essas áreas; apesar de aparentemente muito distintas, todas são fruto da ação e criação humana e, como tal, estão inevitavelmente ligadas. Na perspectiva de abrir a percepção da diversidade e amplitude no campo das artes e suas relações com a ciência e a tecnologia, essa disciplina busca ampliar o olhar, propondo um espaço voltado para a apreciação da experiência, em um processo de constante construção.

O conceito de Artes Integradas traz uma nova proposta de trabalho, acreditando que todas as formas de arte e outras áreas da criação humana possuem a mesma origem e se complementam. Esse é, também, o princípio da interdisciplinaridade, pois de acordo com Amato (2010):

14 Segundo a Organização dos conteúdos do Núcleo Estruturante de Arte para as matrizes curriculares dos cursos Técnicos Integrados.

A interdisciplinaridade visa à completude, à totalidade e à universalidade do saber, ainda que este saber seja parcial – busca, ao menos, conjugar visões que se aproximem, mais do que os saberes de uma só ciência, do conhecimento global sobre determinados objetos, que são também parcela da realidade. Cada ciência, por si só, entretanto, busca conhecimentos parciais – baseados em seus conceitos e métodos próprios – sobre parcelas da realidade, seus objetos próprios (AMATO, 2010, p. 35).

Nesse entendimento e de acordo os Princípios Orientadores da Prática Pedagógica do IFRN, a interdisciplinaridade “visa estabelecer elos de complementariedade, de convergência, de interconexões, de aproximações e de intersecção entre saberes de diferentes áreas” (DANTAS; COSTA 2012). Assim, foram utilizados procedimentos de ensino e aprendizagem que possibilitaram um constante diálogo sem, no entanto, diluir os conteúdos específicos de cada disciplina.

Nesse sentido, com a proposta de lançar uma metodologia onde a criatividade, a interatividade, a criticidade e a integração fossem delineando a montagem do espetáculo preconizado pelos alunos sob orientação das professoras, resultou num trabalho coletivo no qual planejamos o cenário, produzimos coreografias, construímos instrumentos de percussão alternativos para utilização na apresentação e, por fim, construímos coletivamente o roteiro do Musical (2015.1), o repertório e a sequência de números do espetáculo do circo (2015.2). As apresentações foram planejadas de modo que todos os alunos das turmas participassem efetivamente da sua construção e execução. Essa metodologia exigiu grande envolvimento dos alunos, com criação de grupos de estudo e de trabalho, gerando, naturalmente, procedimentos que guiaram a todos, apresentando clareza e determinando funções específicas a cada um, pois além dos personagens que estariam à

frente dos diálogos no palco, tínhamos alunos que manipularam a iluminação, os áudios, por meio da sonoplastia, pessoal de apoio que auxiliou nas trocas de cenário, alunas que se comprometeram com a maquiagem, outros que tocaram instrumentos fazendo a trilha sonora ao vivo, dentre outros.

Nas disciplinas Arte II (música) e Arte III (teatro), as turmas de segundo ano experimentaram conhecimentos mais específicos da área Arte. A música se apresentou como conhecimento estético, histórico e sociocultural através do estudo sobre conteúdos básicos da música e processos de produção em música. Compreende-se, ainda, que a música nos ensina a lidar com o nosso corpo e nossa mente, desenvolvendo nossas habilidades e permitindo nossa expressão no fazer artístico (MENDES, 2011). Com esse entendimento, compreendemos que “as várias possíveis interfaces entre o conhecimento musical e as ciências humanas, exatas e biológicas são capazes, sobretudo, de ampliar as visões e redefinir as práticas de músicos [alunos] e educadores musicais” (AMATO, 2010, p. 31. Grifo nosso).

Durante a disciplina Arte II – Música, os alunos aprenderam canções relacionadas ao tema Circo, onde puderam cantar em conjunto (uníssono), tocar instrumentos harmônicos como o violão, guitarra, piano – executados por alunos que já possuíam essa habilidade – e tocar instrumentos de percussão, como *cajón*, claves, tan-tan, pandeiro, caxixis e ganzás – executados por alunos que nunca tinham experimentado tocar estes instrumentos. Na disciplina Arte III – Teatro, os alunos são estimulados a uma ação educativa quanto às possibilidades de aprendizagem, a compreender e representar uma realidade, compartilhando experiências que contribuem para o crescimento intelectual e artístico, oferecendo uma prática grupal de interação, cooperação, diálogo, respeito e reflexão para o exercício da cidadania e da ética, pois conduz os participantes para a ação, desenvolvendo sua autonomia à medida que promove o sujeito ativo perante a passividade.

Em preparação para a apresentação, cada professora – educação física, música e teatro – sentiu necessidade de trabalhar suas especificidades por meios de ensaios no contra turno. Na educação física, os números circenses foram criados e adaptados. Malabares trabalhando com bolas de tênis, equilibristas utilizando cabos de vassouras, a ginástica aeróbica fez uso dos jumps e bolas suíças, os acrobatas fizeram uso de máscaras e utilizaram os tatames, as ginastas utilizaram bambolês e fitas improvisadas; na música, os alunos experimentaram trabalhar com o repertório do espetáculo (vozes e instrumentos) e no teatro desenvolveu-se o núcleo de cena e a postura corporal no palco. Após esses ensaios, todos os grupos de estudo e trabalho envolvidos passaram a ensaiar juntos nos horários de aulas semanalmente, totalizando, aproximadamente, 80 alunos em cada ensaio e em outros momentos, também no contra turno, em comum concordância dos alunos participantes do Circo Tradicional e do Circo Contemporâneo.

Quanto ao trabalho desenvolvido tanto na proposição do circo contemporâneo quanto na do circo tradicional, foi observado que as turmas mostraram-se motivadas com o projeto, dividindo tarefas e propondo ações. O grande desafio veio com os primeiros ensaios conjuntos entre as duas turmas, devido ao grande número de alunos envolvidos. Observou-se que houve participação, colaboração, cooperação e respeito entre as turmas, mas o diálogo pareceu um pouco difícil. Porém, isso não inviabilizou o trabalho e não provocou muitas desistências, tendo sido superado na apresentação final.

As maiores dificuldades apresentadas foram quanto aos ensaios coletivos, pois reunir todas as turmas juntamente com os horários das três professoras no *Campus* foi muito difícil. Assim, foi perceptível até os instantes finais algumas lacunas no espetáculo, como por exemplo: a falta de unidade em alguns figurinos; a falta de limpeza das

coreografias de alguns números circenses e a falta de planejamento na execução da iluminação do espaço.

Quanto ao aspecto de produção de cada grupo específico da turma de Meio Ambiente, avaliou-se como bastante produtivo. O grupo 1 (Roteiristas e direção) atuou de forma propositiva em todo o processo de trabalho; o grupo 2 (atuantes, brincantes) foi colaborativo e propositivo, recebendo com aceitação a nova prática cênica proposta, motivados com “o conjunto de impulsos vivos e pulsantes, prontos para se transformar em ação no espaço e no tempo” (SILMAN, 2011, p.50), embora alguns brincantes tenham desistido durante o processo e se engajado em outra tarefa, o apoio; o grupo 3 (sonoplastia) e o 6 (audiovisual) desenvolveram um trabalho em conjunto, criando a proposta da primeira parte do espetáculo; o grupo 4 (dança) desenvolveu um trabalho de composição coletivo com alunos/as das duas turmas, apresentando uma proposta logo no início, quando foi escolhido o subtema. Mas, por ser o mais diverso de todos (quanto aos componentes), não mostraram o que estavam propondo nos ensaios coletivos, o que levou a um distanciamento da proposta inicial na apresentação final; o grupo 5 e o 7 atuaram nos bastidores e foram responsáveis e deram conta das máscaras emojis, da elaboração das fitas, das maquiagens, da recepção do público, do apoio com os materiais utilizados. Enfim, todos os grupos foram bem-sucedidos no trabalho proposto.

No dia da apresentação, as demais turmas do *Campus* foram liberadas para apreciar o espetáculo. Todos os alunos e servidores estavam na área de vivência do *Campus* acompanhando a concentração do Circo Pompeu, salientando ainda a presença de alunos de uma escola municipal convidada, localizada na cidade de Santa Maria/RN. Para acompanhar as vozes das turmas, alguns alunos tocaram instrumentos de percussão e outros tocaram violão e contrabaixo elétrico. Entretanto, nesse dia, o *Campus* sofreu consequentes “quedas” de energia. Dessa forma, os instrumentos não eram audíveis e o circo não poderia fazer

seu cortejo com sucesso, em direção ao palco do auditório do IFRN/SPP, juntamente com o público. Além disso, no auditório era necessário o controle de luz e som, também dependentes da eletricidade.

O gerador do *Campus* foi acionado, mas também não deu resultado imediatamente, pois apresentou problemas. Esse momento de instabilidade durou aproximadamente uma hora, mas os alunos mantiveram a alegria do circo, a disposição e a autoestima. Enquanto o problema elétrico não era resolvido, os artistas circenses cantavam, dançavam e entretiam a plateia na área de vivência do *Campus* do IFRN/SPP. Enfim, após ajuste no gerador, seguiu-se o cortejo da área de vivência até o auditório, sendo necessário aguardar mais um pouco até iniciar o espetáculo preparado e planejado durante todo o semestre. “O Circo Pompeu” apresentou seus números com êxito e foi bastante aplaudido, finalizando com a satisfação do dever cumprido pelas turmas e professoras.

Uma semana após as apresentações foi realizada uma avaliação em sala de aula, duas professoras realizaram uma auto-avaliação com questões pertinentes ao planejamento, elaboração e execução da proposta e a outra professora realizou uma avaliação aberta. Nesse processo, os alunos foram capazes de analisar e criticar o processo e eles externaram insatisfações acerca do nível de compromisso dos colegas, da disponibilidade individual com ausências de componentes nos grupos de trabalho e a dificuldade de diálogo entre as professoras. Contudo, destacaram a união, amizade, ajuda mútua e companheirismo firmados durante o processo de construção coletiva e colaborativa. Quanto à produção final da proposição contemporânea e tradicional, concluiu-se, na avaliação coletiva e aberta com as turmas, que a atividade foi positiva e bem-sucedida, apesar de observados alguns problemas na execução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a proposta interdisciplinar é desafiadora pois exige que cada professor se desnude, compartilhe, acolha e amplie o olhar sobre a sua área em consonância com outras áreas, entrelaçando métodos de trabalho. Vale ressaltar a participação da comunidade externa (escolas da região, pais, familiares e amigos dos alunos) nesse processo de apreciação estética. Os convites foram socializados nas redes sociais e presencialmente em algumas escolas, como resultado, presenciamos o auditório lotado nos dois turnos.

No geral, o espetáculo cumpriu com a proposta estética de apresentar um Circo Contemporâneo denominado “Amantes Virtuais”, que seguiu um eixo dramático: adolescentes “viciados” em internet que se isolam do mundo social real. O público se envolveu e compreendeu a história que estava sendo encenada. Os/as estudantes envolvidos/as no processo se divertiram e reconheceram aprendizagens em suas auto avaliações. No circo tradicional, os alunos organizaram um cortejo que desfilou pela escola. Esse cortejo simulou a chegada do circo na cidade, com palhaços arrancando risadas através das suas *chulas*, com carro¹⁵ desfilando com a bailarina, com palhaços distribuindo pipocas e balas, com caminhões sonorizados pelos apitos e com muita música anunciando o início do espetáculo.

A magia do circo esteve pulsando naquele momento, desde a energia no momento do aquecimento, no estresse de correr contra o tempo para dar conta da maquiagem

Imagem 1- Preparação para o cortejo do Circo Pompeu



Fonte: Acervo pessoal das autoras

15 Trazendo essa característica para o palco, os alunos confeccionaram carros e caminhões produzidos com papelão, colagem, pintura e muita criatividade, nos quais se inseriram alguns personagens como palhaços, malabaristas e bailarina, simbolizando a chegada do circo na cidade – IFRN, esbanjando alegria, autoestima e prazer em realizar a atividade, entoando a canção “Circo da alegria” dos palhaços “Atchim e Espirro”.

dos inúmeros palhaços, dos dançarinos e de todos os artistas. Das acrobacias que os alunos (capoeiristas e judocas) fizeram que deixaram a plateia em suspense, da harmonia e surpresa que as pirâmides humanas estabeleceram com o público, da alegria e criatividade com que os palhaços encantaram a todos, da suavidade da bailarina, da magia dos malabares, da flexibilidade das contorcionistas, da graciosidade da dança.

Esperamos que essa proposta possa ser desenvolvida por outros grupos interdisciplinares, promovendo assim uma maior interação entre os alunos, os professores e a proposta de trabalho. Além disso, que possa proporcionar aos alunos uma experiência sensível, discursiva, reflexiva, corporal e estética.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Pensamento do Sul como reserva antropológica**. Diálogos com Edgar Morin. – Rio de Janeiro: Sesc. Departamento Nacional, Março/2011.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Interdisciplinaridade, música e educação musical**. *Opus*, Goiânia, v. 16, n.1, p. 30-47, jun. 2010.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: Da técnica à representação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

DANTAS, Anna Catarina; COSTA, Nadja Maria (Orgs). **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: IFRN Ed., 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA/VÁRIOS AUTORES – Curitiba: SEED-PR, 2006.
–248 p.

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

LABAN, Rudolf. **Dominio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MELO, José Pereira. **Educação Física e critérios de organização do conhecimento in Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

MENDES, M^a Isabel B. S. **Corpo e cultura de movimento: Cenários epistêmicos e educativos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2002.

MENDES, Jean Joubert. **A música na escola**. In.: Caderno do módulo II de Pedagogia e fazeres. Programa continuum de formação continuada para professores da educação básica. Natal/RN: UFRN, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1945/1994.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora livraria da Física, 2010.

NUNOMURA, Myriam; TSUKAMOTO, Mariana H. (Orgs). **Fundamentos das ginásticas**. 1. Ed. – Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: companhia das letras, 1995.

SILMAN, Naomi (org). **LUME, Teatro 25 anos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

SOARES, Carmen Lucia. **Corpo, prazer e movimento**. São Paulo: Sesc, 2002.

_____. **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

▶ **CAPÍTULO 14**

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES METOLÓGICAS DE ENSINO DA CANOAGEM NO ENSINO MÉDIO DO IFRN

Augusto Ribeiro Dantas

IFRN – Natal Cidade Alta – augusto.dantas@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta de um esforço coletivo, compartilhado entre professor da instituição, estudantes, lideranças comunitárias, parceiros institucionais, entre outros. Por isso, destacamos, de antemão, a opção pelo uso da primeira pessoa do plural ao longo de todo o texto.

Aqui, entendemos que a produção de conhecimento ocorre em diferentes espaços/tempos sociais e, dentre eles, a escola se constitui um lugar privilegiado para tal. Acreditamos que o processo pedagógico desencadeado na/pela escola torna-se fundante e transformador, não obstante a tensão permanente que observamos entre os sujeitos participantes, quando valoriza as ações coletivas, pelo (com)partilhamento das experiências, dos fazeres, dos saberes, do companheirismo entre estudante-estudante, professor-estudante, professor-comunidade, estudante-comunidade, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, consideramos fundamental que a discussão das ideias e estratégias de pensamento, a técnica e suas formas de aplicabilidade, a

construção de artefatos e a busca por soluções para problemas diversos sejam compreendidos como um processo permanente de produção de conhecimentos advindos das diversas práticas culturais (corporais) que permitem ao ser humano, numa relação mútua de sujeito passivo e ativo, ser construído/construtor, ser inventado/inventor, ser feito/fazedor, ser formado/formador, de cultura, ampliando e aprofundando suas relações com os seus semelhantes, com o meio, com os objetos, com a natureza e, principalmente, consigo mesmo.

Nesse sentido, concordamos com Vago (2003, p. 201) quando, apoiado nas teses de importantes estudiosos da História da educação, tais como, António Nóvoa e André Chervel, defende “a necessidade de compreender e investigar a escola como lugar de organização e produção de uma cultura própria, específica – isto é, uma cultura escolar”. Com isso, faz-se necessário atentarmos para uma visão que se contraponha à concepção tradicional de escola entendida como “puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela”. Percebemos que é nesse contexto de elaboração e disseminação do saber-fazer humano que nos fortalecemos enquanto espécie; é na troca de experiências pedagógicas, de ensino-aprendizagem, que consolidamos nossas convicções e/ou corrigimos nossas falhas, refutamos teorias, religamos saberes e, não obstante, por meio do saber-fazer da escola, ampliamos e asseguramos a legitimidade pedagógica das diversas disciplinas curriculares.

Se, por um lado, a Educação Física enquanto disciplina curricular assume códigos e princípios da escola ou, como descreve Vago (2003, p.215), constitui-se “uma das ‘entidades culturais’ da escola”, assumindo o caráter específico desse lugar e pelo qual se realiza. Por outro lado, essa relação não se desenvolve unilateralmente, ocorrendo uma mútua intervenção entre disciplina curricular e escola pela qual a Educação Física, tal como qualquer outra disciplina, também intervém a partir da escola, rivalizando por meio de seus saberes e

práticas, por exemplo, as representações de corpo, de ser humano e de cultura construídos por ela e para ela. Nesse sentido, nos amparamos na escrita das Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM), para realçar esse caráter mútuo e de tensão permanente no contexto escolar:

A identidade da Educação Física, assim como a identidade de qualquer disciplina, é construída a partir de processos de negociação e disputa de valores, concepções e perspectivas. Como toda disciplina do currículo, a definição do papel da Educação Física dá-se a partir das negociações e das disputas que ocorrem entre seus profissionais, mas também por aquelas travadas por outros atores da escola (BRASIL, 2006, P. 217).

Diante do exposto, entendemos que a Educação Física constitui-se um campo de experimentação desse saber-fazer transformador da escola que, no desenrolar de sua atuação naquele contexto, visa compreender, dar sentido e ampliar o repertório de conhecimento do aluno sobre os temas da *cultura de movimento*, por meio do trato pedagógico às diversas práticas corporais que, ao longo do tempo, vêm sendo construídas e reconstruídas por diferentes sociedades e em diferentes contextos históricos, tais como o esporte, o jogo, a dança, a ginástica, entre tantas outras expressões culturais em que o corpo e o movimento se constituem os maiores protagonistas.

Nessa perspectiva, temos acreditado em uma prática pedagógica de Educação Física que valorize o caráter polissêmico e dialógico dos seus saberes produzidos na/pela escola, dos quais destacamos o tratamento pedagógico que vem sendo dispensado às práticas corporais que, por meio de intervenções, permitem a ampliação do repertório cultural de movimento dos estudantes do ensino médio. Entendemos que, assim, podemos garantir o “lugar das práticas corporais no

processo educativo”, como está expresso no próprio documento da OCEM:

A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que essas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares [...] Por meio do movimento expressado pelas práticas corporais, os jovens retratam o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc. Também “escrevem” nesse mesmo mundo suas marcas culturais, construindo os lugares de moças e rapazes na dinâmica cultural (BRASIL, 2006, p. 218).

Diante desse cenário, destacamos que as práticas corporais relativas às atividades de aventura, tais como, canoagem, *slackline*, escalada, *parkour*, fazem parte cada vez mais do cotidiano das pessoas da atualidade, refletindo-se em diferentes faixas etárias, da criança ao idoso, que manifestam interesses diversos por estas experiências: “Indivíduos em busca de um retorno à essência humana, de reaproximação ao meio natural e ao desejo do desafio e superação de limites” (CAVASINI et al., 2014, p.103).

Durante a vivência das práticas corporais de aventura, destacamos que os aspectos ligados à emoção, ao risco, o contato do homem com a natureza, em suas diferentes formas, a relação interpessoal, a sociabilidade, o companheirismo, o trabalho em grupo (pequenos e grandes) se apresentam com mais nitidez, em detrimento de outras formas de práticas corporais como o esporte tradicional. Não obstante a essas características, temos que:

Os esportes tradicionais, tais como, o basquete, o voleibol, o futebol e o handebol, tratados na maioria das aulas de Educação Física e do PST, podem dar conta de atender ao gosto de uma parcela dos alunos, mas não de todos. Tem-se a convicção de que estas crianças, adolescentes e jovens têm o direito de vivenciar outras situações presentes na cultura corporal e assim, aumentar seus conhecimentos, experiências e possibilidades de escolhas (CAVASINI, 2014, p. 106).

Os autores acima mencionados discutem conceitual e metodologicamente acerca do emprego dos diferentes termos e expressões para definir as atividades de aventura, reflexão que não será possível no texto em tela, e defendem o conceito de *práticas corporais de aventura*, o qual adotamos no presente estudo, como a expressão mais abrangente dentre a diversidade de nomenclaturas presente na área, “[...] por dar um sentido mais sistematizado a esse conjunto de conhecimentos [...]”. Outras terminologias como, por exemplo, “esporte de aventura”, “esportes radicais”, “esportes selvagens”, dentre outros, são identificadas em outros estudos e, para saber mais, sugerimos ver estudos de Bétran (2003).

Sendo assim, nossa problemática surge da tensão permanente entre o ensino dos conteúdos tradicionais da Educação Física e as novas possibilidades metodológicas, a partir do diálogo com as práticas corporais de aventura no cenário escolar.

O texto apresentado resulta, então, de experiências pedagógicas vivenciadas com estudantes do 2º ano do ensino médio integrado, do Instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), durante a disciplina Educação Física, tendo-se como objetivo descrever e discutir as possibilidades teórico-metodológicas do ensino da Educação Física a partir dos conteúdos advindos das práticas corporais de aventura no contexto escolar.

As práticas corporais de aventura tematizadas nas experiências pedagógicas aqui apresentadas dizem respeito à experiência vivenciada com a canoagem que, a partir de agora, passaremos a descrever de forma mais detalhada.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como dissemos inicialmente, o relato que se segue é fruto de um investimento coletivo, discutido e planejado com estudantes em sala de aula, no qual analisamos, por meio da exposição de um documento oficial local (PTDEM - IFRN), da leitura de textos e argumentações do grupo, a escolha e organização dos conteúdos que deveriam ser abordados naquele período letivo. Observamos que o documento oficial apontava o esporte como conteúdo possível de ser tematizado para o 2º ano do ensino médio, porém, concluímos que já havíamos desenvolvido em unidades didáticas anteriores experiências com o voleibol e, agora, alguns estudantes reivindicavam a experiência com outras situações de esporte. Aproveitando o momento, apresentamos algumas experiências vivenciadas com a canoagem que vinham sendo desenvolvidas em um projeto de pesquisa e em uma disciplina do curso superior tecnólogo em gestão desportiva e de lazer do IFRN, *Campus Natal-Cidade Alta*. Foi nesse contexto que chegamos ao relato dessa experiência de práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física.

O próximo passo se deu pela análise das condições locais, dos espaços, dos equipamentos e o contato com os parceiros (instrutores, remadores, escaladores, representantes de clubes de canoagem e de escalda), de modo a adaptar a organização didática das aulas do ensino médio.

A experiência pedagógica sobre a canoagem em tela ocorreu durante o segundo semestre letivo (4º bimestre) do ano 2015 e teve a duração de quatro encontros, sendo dividido da seguinte forma:

dois encontros em sala de aula, para discussão, análise conceitual, análise de segurança, caracterização das técnicas e das modalidades e dois encontros reservados às vivências nos espaços específicos das práticas. Os encontros destinados às vivências tiveram duração de 4 (quatro) horas/aula e aconteceram no contra turno das aulas, enquanto os demais encontros ocorreram no período regular, em sala de aula, totalizando 12 (doze) horas/aula ou 12 unidades de aula de 50 (cinquenta) minutos, destinados ao estudo e à vivência da canoagem como prática corporal de aventura.

Canoagem: primeiras aproximações

No primeiro encontro destinado ao estudo da canoagem, em sala de aula, indagamos aos estudantes a respeito do que sabem sobre essa experiência de prática corporal de aventura. Para tanto, aplicamos uma avaliação diagnóstica, por escrito, na qual, por meio de perguntas e respostas, questionamos quais as experiências deles acerca das práticas corporais de aventura, dentre elas, a canoagem; o que entendem pela expressão “aventura”, “risco”; se possuem algum tipo de medo. Identificamos, no diagnóstico, que a maior parte da turma respondeu “conheciam pouco” e/ou “nunca” vivenciaram experiências com práticas corporais de aventura, especialmente, a canoagem. Quando questionados sobre a percepção das palavras aventura e risco, responderam que significa:

[...] conhecer experiências não convencionais. Algo que vai te fazer sentir adrenalina. Significa conhecer algo novo, novas experiências, fugir do comum. Algo que tenha adrenalina, que seja inesquecível e emocionante. Desafio, algo divertido, algo inusitado. Divertimento com coragem de arriscar. Sair da zona de conforto. Se arriscar. (Estudantes do ensino médio, 2015).

Essa atividade foi importante para identificarmos e conhecermos um pouco mais sobre as experiências anteriores dos estudantes, suas expectativas, seus anseios e, assim, podermos dialogar e conviver numa linha de aproximação real ou próxima desta.

Iniciamos o segundo encontro, em sala de aula, tecendo considerações sobre a canoagem pelo viés histórico. Apresentamos e problematizamos a origem da canoagem como prática corporal inserida na cultura de movimento no Brasil; ressaltamos a importância da herança cultural indígena, reconhecendo o legado dos primeiros habitantes do país, a construção das primeiras embarcações, feitas de troncos de árvore, as diferentes finalidades, inclusive, caçar, pescar e se divertir. Nesse diálogo, identificamos a linha evolutiva do uso das canoas como esporte moderno e suas variações de esporte olímpico e prática corporal de aventura. Ilustramos esses fatos por meio do uso de slides e análise de vídeos relativos a essa prática corporal. Diferenciamos as possibilidades de prática da canoagem, conforme o local, o equipamento, o nível de dificuldade, podendo ser praticada em caiaques (individual ou duplo), canoas ou botes (*rafting*). Esse momento foi marcado pela apreciação e análise de vídeos sobre canoagem e suas variações; apreciamos as técnicas de remo (remada), os equipamentos, seus diferentes formatos e funções na prática da canoagem, identificamos as modalidades que utilizam botes (*rafting*), bóias (*boia cross*), competição de caiaques, os critérios, as medidas e equipamentos de segurança obrigatórios.

Logo em seguida discutimos com os estudantes as condições necessárias para desenvolver as vivências de canoagem, as dificuldades naturais da prática como, por exemplo, a influência da correnteza do rio, a frequência da maré, as condições meteorológicas (o vento, chuva, sol); analisamos também os recursos materiais, os espaços específicos, a logística quanto ao deslocamento dos estudantes e do professor até o Rio Potengi, local da vivência.

Canoagem: vivências

Destinamos dois encontros, de 3h/cada, para vivenciarmos a prática da canoagem. Essa fase contou com a parceria, que já ocorre há um ano, entre o Clube Náutico Passo da Pátria e o *Campus* Natal-Cidade Alta (IFRN). O clube está localizado na comunidade Passo da Pátria, próximo ao prédio do IFRN, entre os bairros do Alecrim e Cidade Alta. Situado entre as margens do rio Potengi e a linha férrea, o clube Náutico Passo da Pátria tem se tornado um ponto estratégico para o desenvolvimento pedagógico da canoagem como prática corporal de aventura, seja como conteúdo de lazer para comunidade ou como conteúdo das aulas de educação física, contribuindo significativamente com a qualidade e diversidade temática das nossas aulas. O clube disponibilizou desde os equipamentos (os caiaques duplos, de boa estabilidade e confortáveis, remos, coletes salva-vidas) até o pessoal qualificado, os instrutores, os quais são atletas de remo olímpico, representantes do clube em competições.

Durante as vivências percebemos a redução do número de estudantes participantes. Dos 38 estudantes da turma, apenas 13 participaram das vivências no rio Potengi, conforme a imagem 01, abaixo. A maior parte dos ausentes justificou impedimento dos pais ou responsáveis, que entenderam que o local, o acesso e a prática ofereciam algum risco e comprometiam a segurança dos seus filhos. Tais argumentos fazem parte do imaginário que se tem da comunidade, bem como das notícias veiculadas na mídia acerca da poluição do rio, da insegurança pública, estigma associado à periferia.

Apesar do sentimento de tristeza que sentimos pelos que não puderam participar dessa intervenção, avançamos e resolvemos desafiar, com organização e planejamento, nossas inseguranças, medos, ansiedades. Assumimos os riscos, de modo controlado, de explorar um ambiente e uma prática corporal desconhecida para a maioria. Os resultados dessa aventura podem ser apreciados nas imagens e depoimentos que se seguem.

Imagem 1 - Estudantes em frente ao Clube, às margens do rio Potengi.



Fonte: Acervo pessoal do autor

A imagem 01 mostra a preparação da turma para entrar na água e iniciar a vivência da canoagem em caiaques. Inicialmente, procedemos com explicações prévias sobre as condições naturais do local, vento, correnteza, tráfego de embarcações; também foram retomadas as explicações técnicas de remada, de condução e de manobras do caiaque na água e uma breve demonstração por parte do instrutor e do professor da turma sobre a posição do remo em relação ao corpo, como inseri-lo na água, bem como destacamos a importância do uso dos coletes durante a vivência, de modo a garantir a segurança dos participantes.

Nesse momento, percebíamos entre os participantes um misto de emoções que variavam entre ansiedade, entusiasmo e um pouco de receio pelo fato de jamais terem vivenciado aquela atividade nem conhecerem o rio. Entretanto, logo que os caiaques foram colocados na água, com os estudantes divididos em dupla (por caiaque), aqueles sentimentos de medo, de receio, de apreensão ou nervosismo foram

sendo transformados em expressões de alegria, de descontração, num clima de grande brincadeira, tal como percebemos na imagem nº 2.

Imagem 2 – As primeiras remadas em caiaques duplos



Fonte: Acervo pessoal do autor

Muitas dessas emoções, de alegria, divertimento, espontaneidade, tensão e apreensão, representadas nas imagens, também se fazem presentes nos relatos produzidos pelos próprios estudantes, ao final das experiências de canoagem:

A princípio tive um pouco de receio em começar as atividades de remo, por achar que o caiaque era muito pequeno para duas pessoas e também especulei e logo após concluí que apenas uma pessoa remando fica muito mais difícil de controlar o sentido desejado. O vento, juntamente com a correnteza, dificulta muito o desempenho de quem está começando, precisa-se de muito trabalho braçal para conseguir chegar em algum local específico, caso contrário vai ser puxado para trás até alguém ceder socorro. (Estudante L, 2015)

Não senti-me com medo em praticar remo no rio Potengi, apesar de me encontrar muito ansioso e nervoso, não senti medo.

Senti-me seguro, pois estava em um barco aparentemente de estrutura confiável e usava um colete salva-vidas[...]As técnicas utilizadas para a prática do remo no rio Potengi foram as de remadas em uma cadência constante e sincronizada com o parceiro[...]As dificuldades em praticar remo em dupla são a concentração necessária para sincronizar a cadência das remadas, a constante percepção para direcionar o caiaque e a grande resistência necessária para deslocar o caiaque. (Estudante I, 2015).

Logo no começo, quando nos foi informado de que teríamos aula de remo, eu achei muito legal e fiquei bastante animada, mas quando chegamos lá no Rio Potengi para a prática fiquei com um pouco de medo de não conseguir remar e ficar no meio do rio, ser levada pela correnteza e não conseguir mais voltar para a margem, e quando eu e minha dupla começamos a girar sem conseguir sair do lugar eu fiquei com mais medo ainda, porém quando trocamos as duplas e consegui sair do lugar fui perdendo o medo, no entanto, depois que entramos na água e demos as primeiras remadas fiquei mais confiante, quando começamos a sair da margem perdi o medo inicial e quando fomos a segunda vez já estava mais confiante e sem medo. (Estudante B, 2015).

Eu tive apenas duas dificuldades que foi de relacionar o caiaque, pois eu me confundia com relação à esquerda e à direita, girando o barco para o lado errado. A outra dificuldade foi que no início os caiaques estavam concentrados todos próximos

um dos outros aí eu não conseguia desviar deles ocasionando a colisão entre os caiaques.

Nas falas dos estudantes compreendemos que as experiências proporcionadas pelas práticas corporais de aventura “podem estimular as emoções dos alunos e proporcionar experiências únicas, por meio de desafios e superação de limites”, como bem destaca Cavasini et al. (2014, p. 107). Percebemos que a presença dos riscos não impede a realização da experiência, uma vez que estes constituem muitas vezes molas propulsoras da ação, da tomada de decisão. Nesse sentido, salientamos a importância do trabalho coletivo e participativo, emancipado, construído pela reflexão crítica do professor em conjunto com o entusiasmo dos adolescentes e jovens. Por meio do trabalho em conjunto, em grupo, proporcionamos mais segurança a quem tem receio ou dúvida e, assim, contribuímos significativamente para uma formação de pessoas que sabem partilhar, que sabem ajudar, que se sentem responsáveis pelo outro.

Imagem 3 – desenvolvimento da técnica de remo em caiaque duplo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Não obstante aos aspectos pessoais (psicológicos e individuais), percebemos, ao longo do processo avaliativo dessa intervenção

pedagógica, que os estudantes também apreenderam técnicas, noções de técnica de canoagem, como visualizado na imagem 03, ao mesmo tempo em que foram solicitados pela natureza da atividade a desenvolver atitudes de independência, autonomia e controle de situações, além da resolução de problemas, tal como identificamos nas falas a seguir:

Eu aprendi a remar verticalmente, a fazer o contorno com o caiaque para outro sentido e só. A minha dica é que não precisar colocar muita força no remo, remar em sintonia com o seu companheiro, não ter medo, ser confiante e, se mesmo assim não saber remar, deixar a correnteza levar o seu caiaque. (Estudante W, 2015).

Outra coisa com a qual fiquei preocupada foi com a questão da segurança, caso o caiaque virasse. Mas, os coletes eram bem resistentes e deixam você com o rosto fora d'água, caso vire, e os caiaques também eram bem resistentes e era muito difícil de virar.

As técnicas foram remar direita e esquerda alternado, sempre com a parte côncava para a água, parar o remo na água para virar o caiaque e as duas pessoas remarem em sincronia.

Pra mim a sincronia entre a dupla é o mais difícil de se alcançar, o ritmo de um é mais rápido que o do outro e para um acompanhar o outro é mais complicado.

A manobra que aprendi foi virar o caiaque com o remo parado ao lado do barco.

Não ter medo de ir, manter diálogo com a sua dupla, sempre procurar remar em sincronia como

outro e não precisa colocar força, é só remar com uma frequência que o caiaque anda rápido. São as recomendações que eu daria.

A correnteza e o vento influenciam muito na direção do barco, às vezes por causa da correnteza é necessário remar um pouco mais rápido e é preciso saber a direção da correnteza para você poder dar a direção ao caiaque e ele ir para onde você quer (Estudante B, 2015).

Ao analisarmos as narrativas dos estudantes, os princípios norteadores da prática pedagógica, mediada pelos nossos interlocutores, e as imagens proporcionadas pelos participantes na presente intervenção, identificamos claramente outro elemento significativo, para além da experiência estética e da aprendizagem da técnica, que nos ajuda a refletir sobre as implicações na formação humana quando trabalhamos as experiências advindas das práticas corporais de aventuras, qual seja, a experimentação da sociabilidade.

Nesse caso, nos valem do conceito de sociabilidade aqui entendido a partir da relação que González (2007) estabelece com a prática esportiva de lazer. Para tanto, o autor descreve uma ilustração do “continuum” em que essa prática pode ser orientada para o pólo do trabalho ou para o pólo do lazer (da brincadeira). Por essa lógica, González (2007, p. 24) afirma:

[...] não ser possível haver sociabilidade em toda e qualquer situação, bem como entender que nem toda prática esportiva de lazer é produtora de sociabilidade. Por isso, somente poderíamos falar do esporte como prática de sociabilidade quando o mesmo se constitui efetivamente numa forma lúdica de *sociação*, ou seja, na medida em que se emancipa do resultado como meta e centra-se nele próprio apenas para produzir um tipo especial de convivência com o outro e para o outro.

Imagem 04 – Pausa para descanso no meio do rio Potengi



Fonte: Acervo pessoal do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos essa intervenção como sendo uma prática desafiadora, mas, necessária ao fazer docente e estimulante para os estudantes. Por meio das experiências aqui retratadas, em palavras e imagens, compreendemos que as práticas corporais de aventura constituem uma possibilidade metodológica singular no processo de formação humana, que privilegia a autonomia dos sujeitos participantes, conferindo à Educação Física um lugar privilegiado de ação/reflexão, pela qual nos comunicamos com as outras linguagens, seja no contexto escolar, seja na comunidade do entorno.

Compreendemos, fundamentalmente, que as experiências e os saberes advindos da vivência das práticas corporais de aventura, não obstante à presença dos limites (medo, risco, insegurança), permitem que tanto o professor e quanto os estudantes compreendam a importância da *tomada de consciência do processo ensino-aprendizagem* que,

em poucas palavras, é um processo que possibilita ao sujeito compreender os mecanismos de sua ação [...] é ir além do fazer pelo fazer e caminhar em

direção a um nível mais elaborado de construção de pensamento sobre nosso movimentar, e esta compreensão (como processo) se encontra na ação e não na percepção (PALMA et al., 2010, p. 197).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

CAVASINI, Rodrigo et al. Práticas corporais de Aventura. IN: **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura** / Fernando Jaime González; Suraya Cristina Darido; Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, org.; prefácio de Ricardo Garcia Cappelli. – Maringá: Eduem, 2014. v. 4 (138 p.).

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Sociabilidades e práticas corporais**: leitura de uma relação. IN: STIGGER, Marco Paulo, GONZÁLEZ, Fernando J., SILVEIRA, Raquel da. (Orgs.). 2^a ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PALMA, Ângela Pereira T. Victoria et al. **Educação física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2^a ed. – Londrina: Eduel, 2010.

VAGO, Tarcício Mauro. **A educação física na cultura escolar**. IN: BRACHT, Valter e CRISORIO, Ricardo (Coords.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: Identidade, desafios e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

▶ **CAPÍTULO 15**

MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra

IFRN – Caicó – hudson.bezerra@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto área de produção e aplicação do conhecimento, encontra no corpo em movimento compreensões, saberes e práticas que permitem estabelecer diálogos entre os sujeitos e a cultura na qual estão inseridos. Esse entendimento se sustenta nos discursos que conferem à Educação Física a responsabilidade de abordar pedagogicamente seus conhecimentos a partir do que denomina de cultura de movimento.

O termo cultura de movimento proposto por Elenor Kunz em seu livro “*Educação Física ensino e mudanças*” apresenta, para a Educação Física, novas possibilidades de usos e compreensões do corpo em movimento no esporte, dança, jogos, lutas e outros. Essa proposição compreende que:

O se-movimentar, entendido como diálogo entre homem e mundo, envolve o sujeito deste acontecimento sempre na sua intencionalidade. É por meio desta intencionalidade que se constitui o

sentido/significado do se-movimentar. Sentido/significado e intencionalidade têm, assim, uma relação muito estreita na concepção dialógica do movimento (KUNZ, p. 209, 2012).

O movimento, nessa perspectiva, amplia seu sentido para além do deslocamento físico do corpo no espaço e compreende que os movimentos são fontes de linguagens, sentidos e significados construídos pelo ser que se movimenta e pelos sujeitos que os percebem.

Segundo Surdi e Kunz (2010, p. 170), “o movimento se torna a linguagem do homem perante o mundo. Com o movimento, o homem se relaciona com tudo o que faz parte do mundo, perguntando e respondendo. O se-movimentar humano sempre está cheio de intenções”. É assim, uma pertença múltipla e multável entre corpo e movimento. Um modelamento que se faz e se refaz no encontro do corpo em movimento com o mundo e com outros corpos. Complementando a compreensão apresentada, Surdi e Kunz (2010, p. 171) destacam que:

Essa intencionalidade do movimento humano habita todo o se-movimentar, por se tratar de homens que se movimentam. Neste movimentar, o homem conhece o mundo a sua volta e se conhece a si mesmo. Dentro deste diálogo ele identifica significações e o sentido das coisas e das outras pessoas. O movimento é uma forma de conhecimento que nos possibilita identificar o significado do próprio movimento. Esta relação dialógica entre homem e mundo possibilita a construção de movimentos, que recebem significações e sentidos apropriados para cada execução.

Assim, quando pensamos a Cultura de Movimento como articuladora dos saberes e práticas trabalhadas pedagogicamente pela Educação Física, necessitamos compreender o corpo em movimento nas lutas, jogos, danças, esportes e outros, diante dessa perspectiva

dialógica do ser com o mundo, entrelaçado por intencionalidades, sentidos e significados.

Essa concepção apresenta um olhar significativo para os envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem da Educação Física, em especial por compreender os sujeitos como construtores e disseminadores de conhecimentos. Além disso, essa concepção se apoia na compreensão de corpo enquanto sujeito. Para Bezerra (2015, p. 110), o corpo sujeito “é reconhecido na integralidade dos aspectos biológicos com os elementos culturais e históricos do contexto em que viveu ou que vive”. Além disso, o autor ainda destaca:

Essa compreensão reconhece o corpo como um conceito vivo em movimento. É a representação e a expressão do homem durante o seu existir. Ele é o entrelaçamento de diferentes elementos, sejam eles biológicos, culturais, históricos, sociais e emocionais. Entretanto, essa configuração complexa e fascinante, faz do corpo um sujeito enigmático e mutável, especialmente no que concernem as compreensões, saberes e práticas que agem sobre si (BEZERRA, p. 110, 2015).

Portanto, esse corpo sujeito perspectivado pela Educação Física deve ser reconhecido no planejamento de suas práticas para que elas sejam significativas para ele e para o mundo em que habita. Além disso, devem dialogar com as características culturais e sociais do contexto em que os alunos estão imersos.

No contexto atual, as práticas pedagógicas da Educação Física necessitam ampliar seus olhares para os usos das tecnologias como possibilidades fecundas para a construção e conhecimento. Essas surgem como desafio à mobilidade corporal e, conseqüentemente, dificultam as situações de construção do conhecimento do corpo em movimento na Educação Física. Todavia, não podemos continuar com as mesmas práticas quando o contexto no qual elas estão inseridas

muda. É necessário uma adequação teórico-metodológica que assegure uma formação significativa para os alunos e professor. Segundo Nunes (2012, p. 14), “as inovações tecnológicas são um desafio para o professor de Educação Física, pois devem encarar e integrar a prática real do esporte/ginástica/luta/expressão corporal com a prática virtual na sua atuação pedagógica, não as vendo como obstáculo”.

Dentre as mudanças tecnológicas, merece destaque o uso das mídias como uma constante nas relações sociais. Elas podem ser apropriadas no contexto de ensino tanto como ferramenta metodológica para construção de saberes, quanto espaço de reflexão das informações por elas veiculadas. Desse modo, a educação escolar, especialmente na Educação Física, deve abrir-se para dialogar com essas no espaço de suas práticas.

Essa necessidade é reforçada diante da configuração social na qual estamos imersos. Segundo Santos e Ribeiro (2007, p. 9), “a sociedade contemporânea está cada dia mais, imersa em um ‘ecossistema’ comunicativo. Crianças, jovens e adultos são influenciados por ideais, se rendendo aos apelos televisivos, modificando o seu comportamento”. Para além da televisão, somos interceptados por mensagens de outros espaços como as redes sociais, blogs, revistas e outros, o que nos coloca diante da necessidade de refletirmos sobre essas influências. Santos e Ribeiro (2007) compreendem que a escola é um dos locais propícios para reflexão sobre a influência das informações midiáticas, bem como para a utilização das mídias como recurso didático durante o processo de aprendizagem.

Todavia, fica-nos o questionamento: como possibilitar os usos e reflexões das mídias na construção dos saberes na realidade escolar, especialmente, no que concerne a construção dos conhecimentos da Educação Física?

Na tentativa de encaminhar alguns indicativos ao questionamento acima apresentado, objetivamos, neste trabalho, relatar uma

experiência pedagógica realizada na Educação Física escolar com o conteúdo da cultura de movimento a partir do uso da mídia-educação como possibilidade de construção do conhecimento e avaliação.

A experiência apresentada busca contribuir com a Educação Física, especialmente no que concerne a realização de novos fazeres metodológicos que dialoguem com as tecnologias e mídias sociais. Além disso, visa contribuir na formação dos alunos para a construção de mídias sociais, reflexões das informações midiáticas e usos do corpo em movimento, ampliando os seus sentidos e significados.

Para tanto, realizaremos a seguir a descrição das estratégias utilizadas no desenvolvimento da proposta e os resultados obtidos com a realização da mesma. Além disso, colocaremos em diálogo os saberes e aprendizagens obtidas com as discussões teóricas sobre mídia-educação e a Educação Física escolar.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência apresentada foi desenvolvida no *Campus* Caicó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, especialmente com as turmas de 1º ano dos cursos técnicos em vestuário, informática, eletrotécnica e têxtil, durante o primeiro bimestre letivo do ano de 2015.

Nela, nos utilizamos da teoria da mídia-educação como suporte para refletirmos sobre as mídias e suas informações no que concerne ao corpo em movimento. No entanto, é necessário destacar que a experiência foi desenvolvida dentro do bloco de conteúdos introdutórios sobre a Cultura de Movimento. Nesse bloco, referente ao primeiro bimestre, abordamos os aspectos gerais e introdutórios da Cultura de Movimento, para que os alunos compreendessem os delineamentos teóricos-metodológicos que tínhamos sobre a disciplina de Educação Física ao longo do 1º ano. No bimestre, oportunizamos aulas que refletiram sobre o que é cultura e a cultura de movimento;

a Educação Física na história; introdução às lutas, esportes, jogos e dança; o homem em movimento na história da sociedade; o movimento no meio aquático; e mudanças de cenário no movimentar humano.

A proposta que aqui relatamos esteve centrada em dois temas principais: mudanças de cenário no movimentar humano e o homem em movimento na história da sociedade; os temas tiveram como objetivos refletir sobre os discursos da mídia em relação ao corpo em movimento, conhecer possibilidades diferentes do corpo em movimento em culturas diferentes e produzir vídeos de curta duração no formato de documentário.

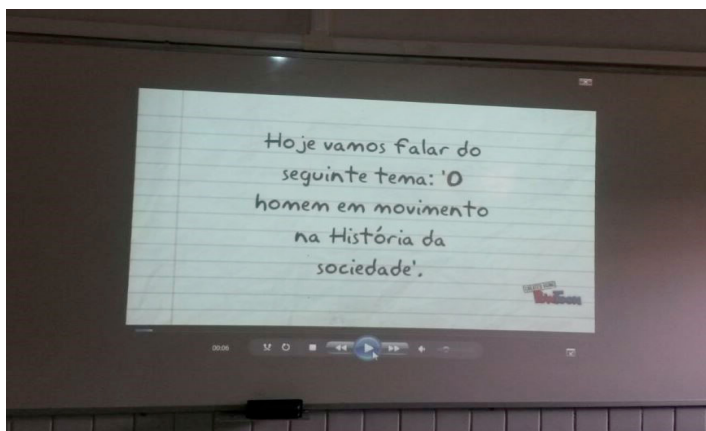
No primeiro tema, oportunizamos discussões sobre as mudanças de perspectivas dos usos do corpo em movimento nos diferentes espaços sociais, especialmente a partir do desenvolvimento tecnológico e os modos que isso afeta as relações do homem com os deslocamentos, comunicação, aquisição de alimento, entre outros. Nossas reflexões foram auxiliadas pela utilização de vídeos/documentários retirados da internet e os alunos foram orientados a refletir sobre as informações apresentadas e como se organizam as produções dos vídeos-documentários. Além disso, realizamos uma listagem de como acontecia no passado e como acontece hoje o uso do corpo em movimento no deslocamento, aquisição de alimento, trabalho, comunicação e lazer.

O segundo tema foi trabalhado a partir de uma estratégia avaliativa. Os alunos foram organizados em grupos e deveriam produzir um vídeo sobre o tema “O homem em movimento na história da sociedade”. Para tanto, realizamos a orientação em sala e disponibilizamos um roteiro de construção e avaliação para todos os alunos, destacando pontos relevantes como tempo, qualidade do áudio e imagens, participação dos componentes, usos de imagens disponíveis na internet, entre outros. Os grupos poderiam, ainda, eleger subtemas para trabalhar o tema geral de modo mais específico. Cada grupo deveria construir seus vídeos a partir da captação de imagens e áudios

com auxílio de câmeras fotográficas, celulares e outros recursos que tivessem disponíveis. As edições ficaram a cargo dos alunos e eles utilizaram diferentes programas para realizá-las.

Após a construção dos vídeos, os grupos deveriam apresentá-los em sala aos demais colegas e ao professor, destacando como efetivaram a construção, como abordaram o tema, as dificuldades e as principais aprendizagens.

Imagem 1 - Apresentação dos curtas produzidos pelos alunos em sala



Fonte: Acervo pessoal do autor

Ao final das apresentações foi aberta uma roda de conversa para discutir sobre os sentidos e significados dos movimentos corporais e as mudanças dos mesmos ao longo dos tempos. Também refletimos sobre as mediações midiáticas, as estratégias de edição e as possibilidades de manipulação dos discursos.

A reflexão sobre a mídia e as informações midiáticas devem ser uma constante nos espaços de formação escolar. Conforme argumenta Bezerra (2013, p. 81), “os meios de comunicação de massa oportunizam um contato intenso da população com as diversas áreas do conhecimento, sejam elas: saúde, educação, política, economia, filosofia, entre outras”. Assim, precisamos investir em uma formação crítica

para leitura das informações midiáticas de modo que os espectadores possam ter atitudes para além da aceitação como verdades absolutas.

Além disso, concordamos com Fantin e Girardello (2009, p. 79) quando afirmam que “as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, como também são uma arena central na construção da inteligibilidade do mundo, o que mostra que a importância das mediações culturais e pedagógicas ao processo”.

Uma das formas de atuarmos como mediadores pedagógicos desse processo é a utilização da mídia-educação. Segundo Nunes (2012, p. 7), “a mídia-educação tem o intuito de formar novas gerações que compreendam crítica e analiticamente as mensagens midiáticas”. Para Fantin e Girardello (2009, p. 79), “a mídia-educação é ao mesmo tempo um campo de reflexão teórica sobre as práticas culturais e um fazer educativo, e assim pode constituir-se como um espaço de aproximação significativa entre cultura, educação e cidadania”.

Na mesma linha de pensamento dos autores citados acima, Souza, Silva e Pires (2009, p. 6) enfatizam que “a formação escolar em mídia-educação, além de visar a um sujeito crítico, reflexivo, que saiba compreender como se dão os processos da mídia, também deve ser capaz de formar cidadãos produtores de mídia”. Ainda, os autores compreendem que:

Em síntese, o que se propõe a partir desse conceito é o uso da mídia como uma possibilidade de diálogo crítico e criativo com a cultura, entendendo-a como forma de expressão e produção cultural, como objeto de análise e reflexão sobre seus produtos, mensagens e discursos e como agente de socialização e de promoção da cidadania (SOUZA, SILVA e PIRES, p. 6, 2009).

Em nosso relato de experiência destacamos a dupla pertença apresentada pelos autores acima, de formação crítica para leitura das

informações midiáticas a partir das análises dos vídeos/documentários retirados da internet, bem como de formação para produção de mídias a partir da construção dos vídeos para avaliação da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com os usos das informações midiáticas e a construção de mídias foi relevante para pensarmos novas possibilidades de construção do conhecimento e avaliação na Educação Física escolar. Essa experiência serviu-nos também para ressaltar a necessidade de utilizar as mídias e as informações veiculadas por elas no contexto da educação escolar.

Para os alunos, a experiência tornou-se significativa por oportunizar um contato direto com as possibilidades de captação de informações e edições para construção dos vídeos, abandonando a passividade exercida como expectadores das informações midiáticas para atuarem como produtores. Como experiência de pesquisa, possibilitou também que os mesmos se colocassem em contato com o ambiente externo da escola na busca por informações sobre o tema abordado.

Como possibilidade de avaliação, essa experiência reforçou a necessidade de investirmos em estratégias avaliativas que aconteçam em um contínuo, onde o aluno participe do processo de modo autônomo e seja avaliado a partir de vertentes diferenciadas, tais como disposição para aprender, empenho na construção do trabalho, habilidade para o trabalho em grupo, qualidade do trabalho final, entre outros. Além disso, essa estratégia avaliativa, antes de buscar apenas a atribuição de notas para referenciar cada aluno, visou oportunizar uma situação de aprendizagem e construção do conhecimento significativa para os alunos e para a disciplina.

Como resultado dos vídeos tivemos acesso a uma infinidade de temas, desde aqueles que apresentaram a evolução do homem na história da sociedade, a outros que se desenvolveram sobre danças, lutas,

esportes e atividades do cotidiano. As edições foram surpreendentes no que diz respeito à articulação imagens-áudio-texto, sendo que alguns seguiram a vertente informativa, outros uma vertente mais cômica. Diríamos que, de modo geral, todos os grupos apresentaram informações relevantes para pensar o homem em movimento na história da sociedade.

No que diz respeito à cultura de movimento enquanto elo organizador dos saberes da Educação Física e também como conteúdo abordado nas turmas apresentadas, essa experiência ofereceu novos olhares para os usos do corpo em movimento. Ampliamos os olhares dos alunos para novos sentidos e significados nas situações de manifestação do corpo em movimento.

Portanto, a experiência aqui relatada, longe de pretender servir como receita para as práticas da Educação Física, visa contribuir apresentando novas possibilidades para utilização dos recursos tecnológicos e das mídias no contexto da área, bem como, apresenta-se como uma estratégia avaliativa que acontece em um contínuo e possibilita a construção de saberes significativos para os alunos e para a Educação Física.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira Bezerra. **Corpo e saúde: qual a medida certa?** 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2015.

_____. Educação em saúde e mídia: uma proposta na medida certa. **Praxia**, v. 1, nº 2, 2013.

FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, 69-96, jan./jun., Florianópolis, 2009.

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

NUNES, Rhuam José dos Santos. Mídia-educação e educação física: como funciona? In **Anais da IX Semana de Educação Física**. Universidade Federal de Sergipe, 10 a 13 de abril de 2012.

SANTOS, Cássia Fernanda Cardoso dos; RIBEIRO, Sergio Dorenski Dantas. A mídia nas aulas de educação física: uma possibilidade. In **Anais XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Recife – PE, 2007.

SOUZA, Daniel Minuzzi de; SILVA, Angélica Caetano da; PIRES, Giovani De Lorenzi. Construindo diálogos em mídia-educação e educação física: algumas reflexões a partir de estudos do observatório da mídia esportiva/UFSC. **Revista Conhecimento Online**, ano 1, vol. 1, setembro, 2009.

SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263- 290, outubro/dezembro, 2010.

▶ **CAPÍTULO 16**

EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR NO IFRN – CAMPUS IPANGUAÇU

Mackson Luiz Fernandes da Costa

IFRN – Ipanguaçu – mackson.luiz@ifrn.edu.br

Jacicleide Lourenço Bezerra de Medeiros

IFRN – Ipanguaçu – jacicleide.medeiros@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios atuais da educação é pensar como o conhecimento deve ser abordado no espaço escolar. A tradição do sistema escolar brasileiro tem adotado historicamente uma perspectiva do conhecimento disciplinar que enfatiza o processo de especialização. Como consequência, a formação do aluno tem se pautado em pouca reflexão da interligação entre os conhecimentos e sua aplicabilidade no mundo prático.

Para superar esse contexto em que se depara o conhecimento escolarizado, surgem as novas formas de pensar o conhecimento, entre elas, a visão interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar (MORIN, 2005). Cada uma dessas visões tem suas devidas limitações e dificuldades para se estabelecer enquanto prática pedagógica, mas, para este trabalho, optamos por caminhar numa perspectiva interdisciplinar que:

[...] pode significar que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Ela pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico (MORIN, 2005, p. 50).

Considerando as devidas limitações da interdisciplinaridade, acreditamos que se apropriar desta já é um avanço para se pensar a prática pedagógica do professor. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Arte durante o terceiro bimestre do ano letivo de 2015 com as turmas do primeiro ano. Na Educação Física, o conteúdo abordado no referido bimestre foi o jogo e na Arte foi a produção audiovisual.

Segundo a Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física (PTDEM) no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) o jogo é um dos conteúdos previstos para serem trabalhados no 1º ano, trabalhando seu conceito, tipos e aplicações, criação e ressignificação, brinquedos e brincadeiras populares. Para Palma, Oliveira e Palma (2011, p. 156), o objetivo para o conteúdo jogo no ensino médio é “promover o conhecimento de jogos como integrantes do repertório cultural de movimento, estudando e vivenciando diversas formas e modalidades”. Foi com base nesses pressupostos que escolhemos o jogo como conteúdo para ser trabalhado nesse bimestre, além de compreender que:

O homem não é apenas faber, fabricante de instrumentos. É também um ser lúdico, homo ludens, como escreveu o pensador holandês Huizinga. O jogo não se resume ao jogo das crianças. Amamos também o futebol, os jogos de azar, as corridas,

a loto. O sentimento lúdico nos acompanha em toda nossa vida e aqueles que não o possuem têm uma vida incredivelmente triste (MORIN, 2005, p. 92).

Na disciplina de Artes, também foi levado em consideração a Proposta de Trabalho da Disciplina Arte, que considera como os elementos constitutivos das artes audiovisuais: som, ação, roteiro, luz e sombra, espaço, plano. Assim como as tendências estéticas e artísticas das artes visuais e audiovisuais (produções figurativas, abstratas, performáticas e tecnológicas) são conteúdos previstos para serem trabalhados no ensino médio. As Tecnologias da Informação e Comunicação precisam estar presentes na escola e, através da produção audiovisual em Arte, possibilitar um fazer reflexivo sobre os temas e conteúdos do ambiente de sala de aula.

Nesse sentido, apresentaremos neste relato o que dentro do contexto de ensino do conteúdo jogo na Educação Física e produção audiovisual na Arte convergiu para um trabalho interdisciplinar, sem nos atermos aos detalhes de todas as aulas, para não oferecer ao leitor um texto de caráter meramente descritivo, pois nem todas as aulas do conteúdo jogo foram tematizadas com os jogos populares. Este relato de experiência está organizado com base no pensamento interdisciplinaridade: no primeiro momento cada disciplina apresentará a sua especificidade do conhecimento, e posteriormente, as aproximações entre elas.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na Educação Física

Como já citado anteriormente, as aulas foram ministradas com as turmas do 1º primeiro ano no terceiro bimestre do período letivo de 2015, que correspondeu do dia oito de fevereiro ao dia cinco de abril

de 2016¹⁶. Didaticamente, as aulas foram ancoradas nas abordagens crítica de ensino, principalmente na crítico-emanipatória, e consideraram as dimensões de conteúdo.

Nossa primeira aula de caráter diagnóstico e introdutório foi questionando aos alunos o que eles entendiam por jogo e quais tipos de jogo eles conheciam. A maioria dos alunos entendiam por jogos toda atividade que apresentava caráter competitivo, associando diretamente ao esporte. Esse posicionamento dos alunos seria questionado posteriormente, após apresentar as características dos jogos, que segundo Caillois (1990) se caracteriza por ser: livre, uma vez que se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre; delimitada, circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos; incerta, já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar; improdutiva, porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma, e salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida; regulamentada, sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta; e Fictícia, acompanha de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal. Essa caracterização foi fundamental para a compreensão e distinção entre jogo e o próprio esporte.

No fim da primeira aula apresentamos os tipos de jogos, os populares, competitivos, cooperativos, teatrais e jogos eletrônicos, depois foi destacado que seriam trabalhados alguns desses tipos de jogos durante o bimestre, mas que os jogos populares teriam um destaque.

Nessa primeira aula também caracterizamos o que era um jogo popular. A maioria dos alunos entendiam que o jogo popular era aquele que tinha muitos praticantes, o futebol e o vôlei foram apresentados como jogos populares. Para fazer essa diferenciação, discutimos o que era cultura de massa e cultura popular, apresentado que nem tudo que tinha muitos praticantes seria um jogo popular, pois sua disseminação era mais midiática do que geracional.

Ainda na primeira aula foi passado um trabalho avaliativo, no qual foi solicitado aos alunos que entrevistassem pais, avôs ou tios para saberem quais os jogos da infância destes e identificarem se eles fizeram parte da infância de cada um. Essa atividade implica em uma compreensão do jogo como uma prática de caráter histórico e cultural, pois:

O tempo de brincar nunca passa, lembrando que o humano é sempre criança, e o futuro é o espaço de crescer, de ir adiante. As marcas da idade na pele do rosto não apagam o jovem que sempre teremos que ser. As tristezas contam suas histórias nas rugas da fronte, mas os risos continuam brincando nos vinco profundos ao redor dos olhos e da boca (FREIRE, 2002, p. 9).

É necessário que a Educação Física apresente como um de seus papéis sociais a manutenção da cultura do brincar, da conscientização do jogo popular como patrimônio cultural de um povo. A imagem 1 mostra uma aluna do primeiro ano do curso de agroecologia vivenciando a prática do pular corda, que consiste como prática da cultura de movimento de sua região. Isso possibilitou aos alunos o reconhecimento de alguns jogos e brincadeiras que por muitas vezes são esquecidas, principalmente alunos do ensino médio que já veem sobre si a cobrança para a entrada no mercado de trabalho.

Imagem 1 – Aluna pulando corda na cidade



Fonte: Acervo pessoal dos autores

O resultado das entrevistas, realizadas pelos alunos para o documentário, deixa claro esse caráter cultural do jogo popular que, ao passo que transmitido, também é esquecido. As entrevistas foram apresentadas na terceira aula, nesse intervalo de tempo utilizamos uma aula para vivenciar jogos que remetessem à infância dos alunos e apresentamos o brinquedo cantado “escravo de jó”, um jogo popular que não era do conhecimento da maioria dos alunos dos primeiros anos. Os poucos que conheciam, sabiam apenas a música.

Como resultado da entrevista, os pais apresentaram aos filhos jogos dos quais eles não tinham conhecimento, entre eles o “jogo das pedrinhas” ou “cinco Marias”, e trouxeram também jogos que ainda faziam parte do cotidiano dos alunos, como por exemplo, o “barra bandeira” conhecido também como “bandeirinha”. Em conversa com a professora de Artes, compartilhando o que vinha sendo desenvolvido na disciplina, encontramos como ponto de encontro a possibilidade de agregar o conhecimento do que estava sendo trabalhado em cada disciplina em uma avaliação coletiva e, tendo a entrevista como elemento catalisador, pedimos para os alunos elaborarem um documentário sobre um jogo popular presente na cidade deles, tendo em vista que uma das características do *Campus* Ipanguaçu é a presença de alunos de várias cidades da região. Nesse documentário, como critério

avaliativo da Educação Física, os alunos deveriam contextualizar o jogo e entrevistar pessoas de gerações diferentes que o tenham vivenciado.

Entre o espaço de tempo para elaboração do documentário, o conteúdo jogo teve continuidade com outras temáticas. Duas aulas foram para a criação e vivência de jogos criados pelos alunos, nas quais eles foram provocados a resignificarem jogos por eles já conhecidos, outras duas aulas vivenciamos jogos aquáticos. Em todas essas aulas destacou-se a diferença entre jogos competitivos e cooperativos.

Na Arte

As aulas sobre os elementos da produção audiovisual foram ministradas entre os dias 07 de março e 29 de março de 2016. Inicialmente, iniciamos com a apresentação dos elementos constitutivos da produção audiovisual, onde cada elemento era analisado em produções já existentes, no circuito nacional, dando ênfase às produções estaduais. Os alunos ficaram impressionados com as possibilidades de produção ao apreciar curtas de diversos gêneros produzidos por outros alunos, em outros momentos. Nesse trabalho interdisciplinar com Educação Física, decidimos trabalhar o gênero Documentário. Dessa forma, seguimos as aulas no estudo desse gênero. A oficina de roteiro ocorreu no laboratório de informática, os alunos já estavam divididos em grupos e puderam começar as pesquisas para confeccionar seus documentários. As pesquisas iniciaram na escolha do jogo do qual iriam tratar, em seguida, um breve histórico do mesmo, seguindo da pesquisa da trilha sonora. Em cada uma das etapas, eles registravam suas ideias e informações no roteiro, que foi sendo lapidado no decorrer das aulas e nos encontros dos grupos fora dos horários de aula. Ao término, os roteiros continham as cenas, áudio (falas, sons, músicas), cenário (local de locação – externo ou interno) e tempo (duração de cada cena). Como os grupos eram constituídos em média de cinco ou seis alunos, cada um tinha sua função definida (diretor, roteirista, editor,

entrevistador, câmera e assistente), mesmo assim todos colaboravam uns com os outros (e muitas vezes com outros grupos).

Todo o processo de construção dos documentários foi baseado na autonomia artística dos alunos, apesar da supervisão e apoio técnico nos roteiros, as filmagens aconteciam em horários que os alunos não estavam em aula e, dependendo da locação, não aconteciam na escola, e sim em suas residências, ex-escolas, ruas, centros comunitários, entre outros. Essa independência de produção proporcionou uma maior atenção por parte dos alunos, entretanto, também ficou observado que alguns alunos ainda não conseguiram desenvolver sua autonomia plenamente, o que causou alguns contratempos em algumas produções (áudio deficiente, ausência de legendas, inicialmente créditos incompletos, cortes secos nas filmagens, ausência de entrevistas em algumas produções, etc). Mas, esses contratempos foram apontados e corrigidos pelos alunos. Ao término das filmagens, a oficina de edição foi realizada e os vídeos finalizados, assistidos e entregues como produto final.

No encontro interdisciplinar

O encontro entre as disciplinas ocorre a partir do momento em que os alunos, para resolver uma tarefa problema, devem recorrer a conhecimentos específicos e entrelaçá-los para as possíveis resoluções.

Estas finalidades consistem em dar aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio uma cultura, que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram. Além disso, uma das bases da psicologia cognitiva nos mostra que um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto e que mesmo o conhecimento mais sofisticado, se situar num contexto e que mesmo

o conhecimento mais sofisticado se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente (MORIN, 2005, p. 21).

A ideia de fazer essa aproximação interdisciplinar foi no compartilhamento da prática pedagógica da Educação Física e da Artes, o que nos fez encontrar uma possibilidade de aproximação. A principal maneira pensada para promover a interdisciplinaridade foi por meio da avaliação. Não apenas uma avaliação final e pontual, mas uma avaliação processual em que os encontros dos saberes ocorressem durante um determinado período do bimestre. Foi então que surgiu a ideia da produção de um documentário que envolvesse os elementos técnicos que estavam sendo estudados em artes e o tema do documentário que estava sendo estudado na Educação Física.

Um dos pontos essenciais da produção do vídeo era a elaboração de entrevistas com pessoas de gerações diferentes, o que proporcionaria ao aluno a oportunidade de aplicar e ampliar seu conhecimento referente ao conteúdo jogo mas, ao mesmo tempo, teria que se apropriar do domínio do conhecimento referente a elaboração do documentário, enquadramento de câmara, realização da entrevista e edição de vídeo. Na imagem a seguir, é representado o encontro de gerações, no qual o aluno buscar conhecer os jogos vivenciados na infância de uma pessoa de geração posterior a dele.

Imagem 2 – Entrevista de um aluno para o documentário



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Outra questão importante foi a inserção dos alunos nas próprias produções audiovisuais como atores ativos de seu contexto, seja de maneira representativa, assumindo um papel de reporte, ou apenas mostrando uma realidade do cotidiano deles mesmos, como foi o caso dos alunos que apresentaram documentários comuns ao seu dia-a-dia.

Imagem 3 – Jogo “mirim” em quadra molhada



Fonte: Acervo pessoal dos autores

A última aula do bimestre foi a apreciação dos documentários; cada aluno expôs o jogo escolhido e respondeu o por quê da escolha daquele jogo e o que caracterizava-o com jogo popular. A maioria respondeu que a escolha se deu pelo caráter geracional, alguns ainda relacionaram a ideia de jogo popular com uma prática que tem muitos praticantes. Finalizamos retomando a característica do jogo popular como uma prática cultural de uma região que é transmitida entre as gerações e quais elementos estavam faltando na produção audiovisual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de um trabalho interdisciplinar provocou uma maior mobilização por parte dos alunos. Em um primeiro momento, essa mobilização se deu pela preocupação de obter uma nota que iria compor dois componentes curriculares, mas que posteriormente se transformou em

uma grande rede de compartilhamento de saberes e se percebeu que a principal intenção dessa avaliação não era a obtenção de uma nota.

Entendemos que essa proposta foi um desafio tanto para os alunos como para professores, mas que isso é um primeiro passo para pensar a produção do conhecimento no espaço escolar, permitindo compreender a possibilidade das práticas pedagógicas e a possibilidade de ampliar os encontros entre os saberes e a necessidade de avançar para além da interdisciplinaridade.

Dessa forma, compreender a tomada de consciência de uma realidade e transformá-la em uma produção audiovisual não se restringe apenas aos domínios da Educação Física e da Arte, mas envolve um domínio da Informática, Português, das relações com o outro, das emoções, aspectos esses que não podem ser negados na formação escolar e estão diretamente ligados à formação humana.

REFERÊNCIAS

Caillois R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

Freire, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

Morin, Edgard. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, Editora da UFRN, 1999.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (ORG). – 3. Ed. – São Paulo: Cortez: 2005.

PALMA, A.P. T. V; OLIVEIRA, A. A. B; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização Curricular: educação infantil, fundamentoa, mádio**. Londrina: 2º edição, Eduel, 2010.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992.

VOLLÚ, Fátima Cristina. **Novas Tecnologias e o Ensino de Artes Visuais.** In: *Revista perspectiva capiana* nº 01. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

▶ **CAPÍTULO 17**

EDUCAÇÃO FÍSICA ORIENTADA PARA AVENTURA: VIVÊNCIA COM O ESPORTE ORIENTAÇÃO

Dandara Queiroga de Oliveira Sousa

IFRN – Campus Nova Cruz – dandaraqueiroga@gmail.com

Allyson Carvalho de Araújo

UFRN – allyssoncarvalho@hotmail.com

Alison Pereira Batista

IFRN – Parnamirim – alison.batista@ifrn.edu.br

Márcio Romeu Ribas de Oliveira

UFRN – marcioromeu77@gmail.com

Orientando o mapa...

No ano 2013 demos início a uma rica parceria que se aprofundaria mais tarde. Nesse ano, durante os estudos de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC¹⁷, realizamos uma intervenção pedagógica no IFRN Parnamirim, tematizando, dentro do conteúdo Esporte, a modalidade esporte orientação. Com essa intervenção, tivemos ricas aprendizagens e a partir dessas experiências unidas à oportunidade de aprofundamento do estudo no mestrado, reformulamos nosso planejamento, nossa intervenção.

17 Para saber mais detalhes dessa intervenção, recomendamos: SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira. **Esporte orientação no ensino médio**: Possibilidades pedagógicas na Educação Física escolar. 2013. 99 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <[http://www.cop.org.br/conteudo/artigos/TCC II - Dandara Queiroga de Oliveira Sousa.pdf](http://www.cop.org.br/conteudo/artigos/TCC%20II-Dandara%20Queiroga%20de%20Oliveira%20Sousa.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2015.

O relato aqui apresentado advém dos estudos dissertativos de mestrado da autora que contou com a especial parceria do *Campus Parnamirim* para sua efetivação. A intervenção didática aqui relatada redesenhou-se a partir da experiência do TCC a partir de três aspectos, em especial: a possibilidade de ampliar a quantidade de estudantes participantes, contar com a tecnologia e a mídia como peças chaves na metodologia de ensino e pela possibilidade de ampliar as vivências dessa modalidade para além do *Campus Parnamirim*.

Compreendemos que relacionar os esportes e as tecnologias, suplantando ambas concepções tradicionais, torna-se uma aventura enquanto intento pedagógico, a partir do momento que nos propomos a problematizar os limites e possibilidades do conteúdo esporte de aventura balizada pela metodologia de ensino mídia-educação.

É difícil delimitar em que momento histórico exatamente a humanidade iniciou o uso de tecnologia e mídia, visto que a depender do conceito adotado e da forma de compreender esses dois fenômenos, essa delimitação é mais tênue ainda. O fato é que o consumo tecnológico pode ser concebido pela ótica que compreende que a apropriação e os usos midiáticos estão cada vez mais cotidianos e produzindo significativas mudanças.

Esse movimento nos leva à reflexão sobre como a escola vem se apropriando das possibilidades de usos da mídia e tecnologia em seu cotidiano e especialmente pela comunidade escolar.

Na arquitetura de nosso percurso optamos pela metodologia de ensino mídia-educação, por ser um intento e diferencial do uso instrumental da mídia, a oportunização de criação midiática por parte dos estudantes.

A mídia-educação é um campo novo, que enfrenta como principal dificuldade a formação inicial e continuada dos professores. Sua fase pioneira se dá nos anos 50 e 60, na Europa, nos EUA e no Canadá. Ao longo de sua história, perpassa vários contextos pedagógicos, desde

seu uso como tecnologia educacional até os dias de hoje que prioriza o potencial crítico e criativo dos aprendentes (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Há que se considerar que essas possibilidades com os usos de mídia e a amplitude de acesso e divulgação da informação se deu em grande medida pela passagem do modelo comunicacional de “um-todos” para “todos-todos. Efetivando-se, então, além das novas formas de comunicar e de produzir/acessar conhecimento, novas formas de sociabilização, que estão muito presentes em nossa sociedade e são diminutamente refletidas na escola.

É um exercício de encarar o novo, o desconhecido, propor, experimentar, reformular, tentar de novo. Essa é uma aventura sem precedentes, cujo objetivo final requer um duro trabalho, de mediação constante, onde essa mediação seja o ponto alto da aventura para o professor que se compromete com o ofício docente engajado com o ritmo posto pela sociedade nas novas formas de comunicar, portanto, de ensinar e de produzir conhecimento, considerando que seus estudantes também são construtores de conhecimentos e não apenas expectadores passivos.

Relatando a aventura vivida

Nosso estudo empírico se deu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Parnamirim¹⁸, por meio da articulação entre a autora, seu orientador e o professor efetivo de Educação Física do IFRN, formalizado por meio de um documento assinado pela pesquisadora, o professor orientador e o

18 A escolha do IFRN enquanto lócus, se deu também e principalmente pela possibilidade de ampliar os estudos de TCC. Além disso, esta pesquisa também foi fruto de uma pesquisa mais ampla, intitulada: “Mídia-educação Física em tempos de Megaeventos Esportivos: impactos sociais e legados educacionais”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e desenvolvida por pesquisadores vinculados ao Laboratório de Estudos em Educação Física Esportes e Mídia – LEFEM

diretor da instituição, sendo selecionadas 4 turmas do 2º ano do ensino médio técnico e integrado dos cursos de mecatrônica e informática. Por meio de questionário diagnóstico com perguntas que se dividiam em dois blocos: Bloco I – Uso da mídia e Bloco II – Esporte Orientação, estabelecemos o perfil do nosso alunado, a partir das respostas de 144 alunos (considerando as 4 turmas juntas).

Ao responder o I bloco o estudante nos informava qual plataforma ele acessa com mais frequência (numa escala de 1 a 4, em ordem crescente); se possui *smartphone*; qual aparelho mais utiliza para acessar a internet e, por fim, nos dá sua opinião, em texto, sobre a influência da mídia sobre a população.

O II bloco trazia questões sobre o esporte orientação, a fim de conhecer o que o estudante sabe sobre a modalidade, se já teve experiências anteriores nas aulas de Educação Física. Além das questões objetivas, buscamos saber quais relações entre a mídia e a modalidade que os estudantes fazem, quais os possíveis motivos de ela não ser tão conhecida e, especialmente, se os estudantes consideram importante conhecer essa modalidade nas aulas de Educação Física.

Além dos dados advindos dos questionários, levamos em consideração, em nosso planejamento, o tempo disponível para a intervenção (8 semanas – considerando 2 aulas consecutivas por semana), os momentos pedagógicos de mídia-educação, os conhecimentos sobre a modalidade de esporte orientação. Além dessas especificidades da nossa proposta, consideramos o nível de ensino, quantidade de estudantes por turma, material disponível, espaços disponíveis, possibilidades de aulas fora do *Campus* do IFRN – Parnamirim, possibilidade de articular ações junto ao Clube de Orientação Potiguar – COP e, claro, liberação por parte da diretoria da escola, para implementação das aulas.

Baseados em experiências pedagógicas anteriores, constatamos que essa é uma modalidade amplamente adaptável e inclusiva, o que a torna relevante ao contexto escolar e por isso foi escolhida.

A aplicação de nossas aulas se deu no período de maio a julho do ano de 2015. Tivemos um total de 8 encontros que nos totalizavam 16 aulas (visto que eram duas aulas seguidas), o tempo previsto para o bimestre letivo, em que foram articulados elementos do conteúdo de ensino, de mediação na construção do conteúdo midiático, dentre outros detalhes, citados no decorrer do relato das aulas.

Conforme estamos habituados na prática pedagógica, nem todo planejamento sai exatamente como o planejado, pois acontecem surpresas positivas e negativas durante o processo. Tivemos, durante o período letivo, a realização da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, que teve a participação de uma das turmas nas quais tínhamos aulas, a turma do curso de Informática turma “B” do turno vespertino. A realização dessa prova acabou por comprometer uma das aulas com a referida turma, então eles não tiveram a aula referente ao acompanhamento da criação midiática, pelo menos, não presencialmente.

Em nosso primeiro encontro dialogamos sobre como seria nosso bimestre. Nesse ponto pactuamos um acordo pedagógico, as 4 formas de avaliação, a saber: vivência final (prova do esporte orientação na UFRN); seminário final (apresentação dos conteúdos midiáticos criados); participação nas aulas (avaliação de frequência e participação nas aulas); e participação no grupo do *Facebook* (por meio dos critérios já postos e os conteúdos tratados, referentes ao esporte orientação). Em cada uma delas, os estudantes começavam com 100 pontos e foram acertados decréscimos, de acordo com o tipo de avaliação. Maior detalhamento das atividades dessa aula pode ser acessado em: <https://prezi.com/oxocofwyrjy/encontro-1-ifrn/>¹⁹, que traz o conteúdo da aula, na íntegra.

19 Acreditamos que a disponibilização das apresentações construídas e apresentadas nas aulas, sempre que possível, por meio de links de sites onde estejam disponíveis *online*, pode auxiliar outros colegas na prática pedagógica com a modalidade.

Para fomentar a participação e o uso do grupo do *Facebook*, postamos um vídeo demonstrativo de uma corrida da modalidade e solicitamos que os alunos fizessem pesquisas sobre o esporte orientação na internet. Dessa forma, os estudantes que realizaram buscas ou acessaram o grupo da turma tiveram um primeiro contato com a modalidade, possibilitado por essa plataforma. Assim sendo, entendemos que,

Lançar mão da tecnologia para facilitar o contato com a natureza e as sensações e emoções que ela possa proporcionar, representa uma maneira criativa de pensar e fazê-la parceira possibilitando um novo diálogo com as atividades física de aventura na natureza [termo adotado pela autora] e que pode ser compreendido, como sinônimo de esportes de aventura por nos adotado (FREIRE, 2006, p. 174)

Dessa forma, pudemos diversificar e estimular diferentes formas de apreciação midiática por parte dos estudantes. Diversidade estas que foi possibilitada pela distribuição dos tipos midiáticos (imagens, textos, vídeos e portfólios) de acordo com cada turma.

Em nossa segunda aula trouxemos os resultados sobre quais elementos da modalidade eles conheciam a respeito da modalidade. Esses resultados variam de acordo com cada turma e, por isso, foram dialogados de acordo com o que os próprios estudantes trouxeram em suas respostas. O detalhamento das diferentes repostas, das diferentes turmas, pode ser acessado nos seguintes links dispostos no quadro 1.

Quadro 1: Links das apresentações utilizadas nos segundos encontros.

Turma	Link da apresentação utilizada na aula
Meca 2AM	https://prezi.com/p1lsko7uhs_w/encontro-2-ifrn-meca-2am/
Info 2BV	https://prezi.com/uzmtq8qef9-2/encontro-2-ifrn-info-2bv/
Meca 2BV	https://prezi.com/xibtrww3xfz/encontro-2-ifrn-meca-2bv-segunda-tarde/
Info 2AM	https://prezi.com/kcc7bswhs38d/encontro-2-ifrn-info-2am-segunda-manha/

A partir de opiniões bem básicas, trazidas pelos estudantes, fomos construindo o conceito, como se dá a corrida do esporte orientação, seu histórico, equipamentos usados, tipos de técnicas de orientação e quais são aplicáveis ao esporte, etc.

O esporte orientação, antigamente conhecido como corrida de orientação (COP, 2015), é uma modalidade esportiva contrarrelógio em que o participante recebe um mapa do terreno – específico para prática do esporte – no qual ele deverá localizar os pontos sinalizados em sua rota pelos prismas (bandeiras brancas e laranjas sustentadas por uma haste). O início da pista se dá no que é representado no mapa e na imagem acima, pelo triângulo e o fim, pelo duplo círculo. O participante deve seguir três regras básicas: coletar todos os pontos que consta no seu mapa, pegando-os na sequência correta e determinada e preservar a natureza.

Para finalizar esse encontro, solicitamos que os alunos pesquisassem sobre o esporte orientação e postassem o que encontrassem em nosso grupo do *Facebook*. Essa pesquisa já deveria seguir a mídia que foi sorteada para cada turma, para que eles se familiarizassem com o tipo de conteúdo midiático que deveriam criar.

Nosso terceiro encontro também foi pautado nos dados trazidos pelos estudantes, que se preocuparam em postar no nosso grupo conteúdos que não fossem repetidos, o que resultou numa riqueza de informações que não era esperada. Além disso, vários alunos postaram

conteúdos de cunho autoral, elaborados de acordo com o conteúdo de ensino e o tipo de conteúdo midiático a ser produzido. Essa criação passou desde os desenhos, até os memes²⁰ e poesias.

Finalizando a aula, foi solicitado que os alunos pesquisassem e estudassem sobre a ISOM 2000 (*International Specification for Orienteering Maps*), traduzindo para o português, Especificação Internacional para Mapas de Orientação, que são o conjunto de símbolos e cores que são utilizadas na confecção de um mapa para o esporte orientação, visto que o quarto encontro já seria nossa primeira vivência com o uso de mapas.

Nossa quarta aula foi dedicada à primeira vivência da modalidade (imagem 1). Nesse primeiro contato não verificamos os tempos de realização dos percursos dos estudantes. A realização em um espaço pequeno foi intencional para que o estudante se familiarizasse com a leitura do mapa. O mapa foi simplificado para poder ensinar a dinâmica da organização da largada dos estudantes, inserir técnicas básicas de manuseio e orientação do mapa de acordo com o terreno, utilizando representações simples para habitué-los com a linguagem simbólica dos mapas e por meio da marcação da rota que eles fizeram, verificar a consciência de si no espaço e avaliar as estratégias usadas ao final da vivência.

Imagem 1: Fotografias de momentos de nossa primeira vivência no ginásio da escola



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

20 Memes são uma forma exagerada e cômica de representar sentimentos, por meio de imagens, geralmente.

Ao final, fizemos a apuração do gabarito juntos, para acompanhar se cada um pegou todos os pontos corretamente de acordo com o percurso de seu mapa. Solicitamos, ainda, que eles sinalizassem qual caminho tinham percorrido, usando caneta ou lápis, como se fosse uma rota de Global Position System –GPS.

Solicitamos que os estudantes postassem no grupo do *Facebook* suas considerações sobre esse primeiro contato (sendo esse o seu primeiro relato de experiência com a modalidade) e reforçamos que estudassem o conjunto de símbolos utilizados na confecção de mapas de orientação (ISOM 2000), visto que no encontro 5 a vivência já seria orientada por mapa do IFRN, de acordo com a simbologia da ISOM 2000.

Os discursos dos estudantes reforçam alguns caracteres da modalidade que foram aprendidos, conforme foram postos objetivos, mas também trazem dados de que com o mapeamento, por meio da inserção de simbologias, mesmo que simplificadas, e de um espaço conhecido, pode se proporcionar experiências que não eram esperadas, superando suas expectativas de diferentes formas. Outro aspecto relevante é que os estudantes perceberam a dinamicidade e adaptabilidade do esporte, conforme apontamos no início desse relato.

O aluno L. M. O traz, em seu relato da primeira vivência, uma fala que reúne boa parte das opiniões dos estudantes de todas as turmas, quando diz que,

Ter essa experiência para mim foi essencial, pois tive conhecimento do que é Esporte Orientação e tive a oportunidade de praticá-lo. Tive um pouco de dificuldade, mas logo consegui me concentrar e me situar no espaço. Não tenho sugestões para melhorar, porque acho que foi o básico, não podemos exigir algo mais avançado do que não temos tanto conhecimento para aplicar, além do mais, isso é um processo de aprendizagem, então com a prática e coisas mais avançadas, que ao longo

das aulas os professores não de trazer, vão surgir dúvidas e sugestões de como melhorar nossas vivências. Então nossa prática no ginásio foi muito boa, pois creio que poucas pessoas tiveram uma GRANDE dificuldade.

Desde suas primeiras experiências percebemos que os estudantes reconhecem um processo gradual de ensino, por meio da organização e sistematização do conteúdo de ensino.

Acrescentaríamos, apenas, as considerações de alguns estudantes, que sugeriram fazer essa mesma prática em um espaço maior, ter mais obstáculos a serem vencidos, ser um trajeto mais longo, contabilizar o tempo e adicionar uma legenda a esse mapa.

Nossa segunda vivência do esporte orientação se deu no encontro seguinte (imagem 2). Os diferenciais dessa aula foram: o espaço mapeado maior (o IFRN/Parnamirim), as simbologias específicas do EO (ISOM 2000) e a aferição do tempo de realização do percurso que é característico da modalidade.

Imagem 2: Fotografias de momentos de nossa segunda vivência no Campus Parnamirim todo



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Após a aula, por meio do grupo do *Facebook*, postamos a apuração de quantos pontos eles acertaram e quais os seus tempos, para que eles se preparassem para a vivência final, que aconteceria no nosso próximo encontro.

Trazemos pequenos trechos dos relatos das impressões e experiências dos estudantes em suas postagens no grupo do *Facebook*

(solicitadas por nós) sobre essa segunda vivência com o esporte orientação e como texto mais completo das impressões gerais expomos a transcrição dos textos de um estudante, E. D. G, que sintetiza a opinião geral dos participantes:

Me diverti bastante durante a prática, achei interessante, apesar de cansativa e desgastante, acabou se tornando um momento de distração e de união com os colegas de classe. Ficamos, por um momento, meio distantes de diversos problemas psicológicos acarretados pelos estresses excessivos causados pela Instituição em si. Fora a desorientação no início, que foi logo resolvida, pude atravessar a escola, conhecer áreas nunca antes vistas por mim e me aproximei de algumas pessoas, seja pedindo informações ou ajudando-as a se localizarem, de fato. O ponto positivo foi a ação, aventura e o sentimento de adrenalina, sempre no limite. O negativo talvez seja o fato de não me sentir tão incluso, talvez por ter sido meio lento, ou talvez por não ter o mesmo pique ou por não estar tão disposto quanto os outros, mas o importante é que o objetivo foi cumprido e a prática foi um sucesso! Prevejo algo destruidor na UF.

Destacamos, na fala do estudante, os trechos em que descreve “Ficamos, por um momento, meio distantes de diversos problemas psicológicos acarretados pelos estresses excessivos causados pela Instituição em si”, que representa muito claramente quão benéfica pode ser a fuga do cotidiano, das obrigações e das formas controladas de vivenciar o próprio corpo, dando ênfase às motivações das buscas por esportes de aventura. E, ainda, sobre a característica primordial da aventura, de estar submetido a um novo contexto, desconhecido,

dialogamos com o trecho “conhecer áreas nunca antes vistas por mim” bem como as sensações advindas dessa experiência no trecho “o ponto positivo, foi a ação, aventura e o sentimento de adrenalina, sempre ao limite”.

Em quase todos os relatos, os estudantes fazem alusão à próxima aula, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, que será sua última vivência no bimestre. Eles se dizem ansiosos, na expectativa, estudando, revendo estratégias para que na UFRN “dê tudo certo”. O campo desconhecido de prática tem sido muito esperado pelos estudantes, tanto pela experiência com o esporte em terreno desconhecido, aproximando ainda mais da prática no contexto extraescolar, como pelo passeio.

Eis que chegou a tão esperada vivência final fora do *Campus* do IFRN, onde os estudantes tiveram a experiência de praticar o esporte da forma mais próxima da oficial. Para tanto, contamos com o apoio do Clube de Orientação Potiguar – COP, que cedeu prisms e picotadores, além de disponibilizar o mapa da área, enviou atletas e o Gerente de Orientação no Rio Grande do Norte, Oscar Moritz, para auxiliar na montagem da pista e tirar dúvidas dos estudantes. A participação do gerente também foi importante para os estudantes que estavam produzindo seus conteúdos midiáticos e tiveram a oportunidade de entrevistá-lo e trazer um pouco de sua experiência para suas criações.

Conforme dissemos, tivemos, nessa vivência, toda uma organização a fim de nos aproximarmos ao máximo do esporte oficial, mas, nossa forma de avaliá-los não foi apenas de acordo com o melhor tempo ou desclassificando quem não pegasse todos os pontos corretamente ou fora da sequência, como seria em uma prova oficial da modalidade.

Usamos como critério de avaliação um tempo limite bem alto (40 minutos para completar o percurso, para os meninos e 45 minutos para as meninas) e quem ultrapassasse esse tempo teria decréscimo de nota (a cada minuto, menos 2 pontos), além disso, quem pegasse

ponto errado também teria decréscimo (menos 10 pontos a cada ponto errado). Todos os critérios foram avisados com antecedência, via grupo do *Facebook* e lembrados na roda inicial antes da prova. Dialogamos neste ponto, com Martín-Barbero (2014 (p.133) para dizer que foi por meio desse

novo espaço comunicacional já não mais tecido de encontros e multidões, mas de conexões, fluxos e redes, onde emergem novas ‘formas de estar juntos’ e outros dispositivos de percepção mediados [...] em uma acelerada aliança entre as velocidades audiovisuais e informacionais. Atravessando e reconfigurando as relações com nosso corpo, a cidade virtual não requer mais corpos reunidos, mas interconectados.

Assim, pudemos ter, para além do espaço de convivência, o registro dos relatos desses alunos verificando suas expectativas, sentimentos, receios conforme as experiências foram acontecendo.

Tivemos a oportunidade de levar os estudantes para realizarem uma prova fora da escola, o que é muito interessante visto que estar em um terreno desconhecido é completamente estimulante aos estudantes e característica da modalidade. Podemos observar seus relatos sobre esta experiência no *Campus* da UFRN na imagem 3, que trazem um pouco de suas expectativas e impressões.

Concordamos com Coimbra (2006, p.162) quando nos diz, que é necessário “romper com a ideia de que a prática²¹, especialmente as atividades físicas fora do ambiente formal, não produz conhecimento e, por isso, ela tem menos valor”.

21 Prática, para a referida autora, vem da palavra em latim *práxis*, que indica um conceito amplo que abrange a prática pedagógica vista de forma não reducionista e dual, em prática e teoria, onde ambas se complementam.

Vale salientar que, todos os estudantes consideraram conhecer o esporte orientação (EO), como um conhecimento válido, ou significativo. Mesmo assim, muitos deles relatam não ter interesse de continuar praticando, mas também não dizem ter sido perda de tempo ou algo irrelevante.

A título de ilustração, trazemos alguns relatos. Um dos estudantes da turma MECA 2BV diz, “Tudo teve importância. Bimestre nota 10”. Na turma INFO 2BV, um dos estudantes sugere: “Lanço a ideia de Dandara & Alison repetirem a parceria ano que vem e levar as experiências, [...] para que cada vez mais alunos tenham contato com o E.O, o tornando mais conhecido e praticado”, ressaltando, inclusive a importância de outros colegas terem conhecimento sobre a modalidade.

Cabe ressaltar, ainda em alguns relatos de estudantes, a peculiaridade desta modalidade, em que o campo de jogo é desconhecido, estimulando sensações diversas. Por exemplo, para um estudante da turma de MECA 2AM “Nesta prática na UFRN, consegui realmente viver a experiência do esporte orientação, principalmente pelo fato de agora estar em um terreno completamente desconhecido e desafiador...” outro estudante da mesma turma, relata que o fato de estar em uma ambiente desconhecido tornou a prática mais estimulante e dramática, sendo a nosso ver, essas condições em que ocorrem as práticas, como as sensações despertadas, que caracterizam esta modalidade enquanto esporte de aventura.

Alguns destaques merecem ser feitos sobre as vivências até aqui. O primeiro, refere-se a não identificação do EO como esporte de aventura, por parte de diversas organizações esportivas, por compreender que essa nomenclatura pode levar ao entendimento de que é uma prática extremamente arriscada e que em última instância pode mais afastar novos praticantes do que atrair. Essa prerrogativa não se comprova em nossa intervenção, justamente por que é o sentimento de aventurar-se a conhecer algo novo, fora dos cotidianos e conteúdos

escolares, num primeiro momento, e, especialmente nesta vivência final, que estimulou os estudantes a investir nessa experiência.

Outra prerrogativa é a de que o EO é o esporte da natureza (considerando esta enquanto oposição ao cenário urbano, sempre descrevendo a natureza, pelos seus elementos de florestas e montanhas), o que também não se efetivou em nossa prática, visto que os espaços vivenciados, foram espaços urbanizados (embora a UFRN tenha pequenos trechos de vegetação em floresta, os percursos traçados para os estudantes não passavam por elas).

Nos encaminhamos para o final desta vivência, agradecendo a disponibilidade de todos em participar de todas as atividades propostas, visto que eles aceitaram o desafio de conhecer o novo e empenharam-se para ter as melhores experiências.

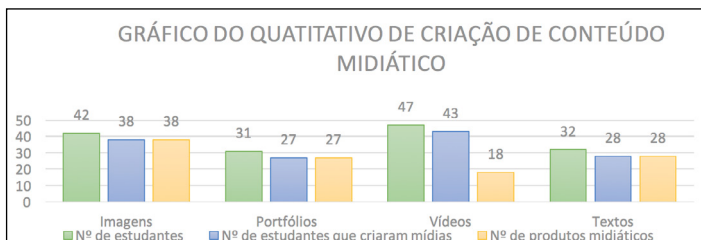
Intitulamos nosso sétimo encontro de “acompanhamento da produção midiática”, e percebemos que as turmas que tiveram mais momentos de acompanhamento surgiram menos dúvidas e o aprofundamento do conteúdo posto foi notório.

A partir deste exercício pudemos organizar a dinâmica de apresentação de cada turma. Essa dinâmica e outros detalhamentos foram postados no grupo do *Facebook* pelos professores com antecedência, para que os estudantes se preparassem devidamente para apresentação do seminário.

Em nosso oitavo encontro, os estudantes apresentaram seus conteúdos midiáticos, em formato de seminário, criados na íntegra por eles mesmos, dialogando com os conhecimentos adquiridos sobre o esporte orientação com a mídia sorteada para a turma (Gráfico 1).

O dado trazido por esse gráfico é de ordem quantitativa, pois temos que dos 152 estudantes ativos, que poderiam estar efetivamente envolvidos no processo de criação midiática, 136 se envolveram e criaram conteúdos midiáticos a respeito do esporte orientação. O dado estatístico de que 89,47% dos estudantes participaram ativamente

Gráfico 1: Quantitativo de criação de conteúdo midiático por tipo de mídia



da construção de conteúdo midiático nos diz que é possível, e extremamente bem aceita, a proposta de se trabalhar o conteúdo esporte orientação, por meio da mídia-educação, enfatizando o processo dialógico no qual os estudantes foram ouvidos constantemente e, juntos, pudemos efetivar o planejado.

Assim, Velasco (2014, p. 212) nos faz refletir sobre um ponto importante:

Nem a tecnologia pode transformar automaticamente o sistema de ensino tradicional, nem os meios audiovisuais são os inimigos da educação. Reiteramos que os problemas da escola não vêm da incorporação, maior ou menor, de tecnologia, mas sim de seu modelo comunicativo, vertical sequencial e autista, que não se abre para o exterior.

Partilhando desse ponto de vista, Martín-Barbero (2014, p.125-126) aponta que “as transformações nos modos como circula o saber constituam uma das mais profundas mutações que uma sociedade possa sofrer”, e talvez, por essa razão, há ainda certa resistência no âmbito escolar, pois trata-se de mudanças substanciais na sociedade e até que se reflita na escola, para influenciar ou repensar a dinamicidade escolar, leva-se tempo. Entretanto, desconsiderá-las, no contexto escolar, pode acarretar mais um afastamento do que aproximação dos estudantes (BIANCHI, 2009; APARICI, 2014; PEREIRA; MACEDO, 2014; MARTÍN-BARBERO, 2014).

No caminho dessa reflexão é que problematizamos o nunca dispensável ofício do professor, em ser um mediador desse conhecimento, sendo seu papel “facilitar os meios que lhes permitam diferenciar, ponderar, interpretar e desenvolver a reflexão adequada, a partir de suas próprias experiências” (VELASCO, 2014, p. 213), caracterizando-se, para a mesma autora, como um “arquiteto de percursos”.

CONSIDERAÇÕES ADVINDAS DA AVENTURA

Percebemos, pois, com o final de nossa intervenção, que os estudantes puderam vivenciar uma modalidade de esporte de aventura, no espaço escolar, passando a apreciá-lo de outras formas e, principalmente, reconhecendo e sentindo a aventura por meio dos esportes praticados em ambientes fora da escola. Seus relatos e suas múltiplas formas de demonstrar suas impressões e aprendizados nos indicam que essa foi uma experiência significativa para os alunos.

Essa experiência proporcionou, aos alunos, algo muito além de aprender sobre a modalidade esportiva, mas também de serem construtores de conhecimentos, de conteúdos sobre o esporte orientação que, com o devido processo de arquitetura docente, podem favorecer a aprendizagem de outras pessoas que possam se interessar pela modalidade.

Vislumbramos desdobramentos que dizem respeito à organização e à disponibilização dos construtos em diversas plataformas, facilitando o processo de apropriação do conhecimento sobre o EO enquanto esporte de aventura, para que outros professores se sintam mais qualificados em dar aulas sobre esse conteúdo, visto que essa é uma das fragilidades apontadas para não efetivação do ensino dos esportes de aventura na escola. Além disso, promover oficinas que visem a qualificação docente para o ensino dos esportes de aventura.

REFERÊNCIAS

APARICI, R. **Educomunicação**: Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 203-220.

BÉVORT, E; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p.1081-1102, dez. 2009. Fap UNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0101-73302009000400008.

BIANCHI, P. et al. Relato de experiência em Mídiaeducação: produção de um programa de rádio em Uruguaiana/RS. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 21, n. 32/33, p.344-351, mar. 2009.

COIMBRA, D. A. Atividades físicas de aventura na natureza e possíveis aprendizados. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí: Fontoura, 2006. Cap. 9. p. 159-167.

FREIRE, M. Diálogo entre a educação e a natureza. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí: Fontoura, 2006. Cap. 10. p. 169-180.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. Pesquisa com crianças na cibercultura: Desafios éticos, teóricos e metodológicos. In: ELEÁ, I. **Agentes e vozes**: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. Gothenburg: Taberg Media Group, 2014. p. 39-47.

VELASCO, M. T. Q. Educar em outros tempos: O valor da comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação**: Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 203-220. (Coleção Educomunicação).

SOBRE OS AUTORES

ALISON PEREIRA BATISTA

Possui Mestrado acadêmico em Educação (2013), Especialização em Pedagogia do Movimento (2003) e Licenciatura Plena em Educação Física (2002). Toda a sua formação acadêmica é vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professor do IFRN *Campus* Parnamirim e autor do livro *Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no Ensino Médio*. Tem como áreas de interesse acadêmico e profissional: CORPO, APRENDIZAGEM, CULTURA DE MOVIMENTO, EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA, ENSINO MÉDIO, TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e BADMINTON. É membro do grupo de pesquisa: *Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN)* e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM/UFRN).

ALLYSON CARVALHO DE ARAÚJO

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) e doutorado em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Atualmente é adjunto III da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor permanente do Programa Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF-UFRN) do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPGEM-UFRN) e do Programa de Pós-graduação Profissional Em Educação Física (PROEF - Pólo UFRN). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: esporte, educação física, educação, inclusão, megaeventos esportivos, memória e cinema.

ANA CLAUDIA SILVA MORAIS

Natural de Natal/RN. Mestre em Educação Musical e especialista em Música na Educação Básica pelo programa de pós-graduação em

Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Bacharel em Administração com ênfase em Recursos Humanos pela Universidade Potiguar (UnP), está cursando o Bacharelado em Música – habilitação em Percussão na UFRN, é Licenciada em Música e possui o curso técnico em percussão pela mesma universidade (UFRN). Atuou como professora de música em escolas especializadas de música – ensino do instrumento: flauta doce e percussão, nas escolas privadas de educação básica da Cidade do Natal/RN e na escola pública da Prefeitura Municipal de Natal/RN. Atualmente é professora de música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* São Paulo do Potengi, desenvolvendo trabalhos com Educação Musical, Ensino do Instrumento Musical e Prática de Conjunto, coordenando projetos de extensão e pesquisa no campo da Arte e da Música.

AUGUSTO RIBEIRO DANTAS

Possui graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Especialista em Corpo e Cultura de Movimento/ UFRN (2005). Atuou como professor da educação básica do Estado do Rio Grande do Norte (2006 a 2012) e como professor do ensino superior do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do RN (FARN, 2010–2001). Possui Mestrado no Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRN, no qual desenvolveu estudos sobre o Processo de avaliação na Educação Física escolar. Tem experiência na área de Educação a Distância, Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar. Estuda principalmente os segmentos temáticos em metodologia do ensino do jogo, didática, avaliação escolar, educação física e ensino. Atualmente, é professor efetivo, dedicação exclusiva, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no qual desenvolve estudos sobre Lazer e esporte, ensino

de voleibol, esporte de aventura, práticas corporais com ênfase na abordagem da Cultura de Movimento.

CARLOS EDUARDO LOPES DA SILVA

Graduado em Educação Física e Ecologia, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação Física (UFRN-2016). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRN – *Campus* Macau. Vinculado aos Grupos de Pesquisa: “Corpo e Cultura de Movimento” (GEPEC/UFRN) e “Corpo, Esporte e Movimento” (GCEM/IFRN). Tem interesse em temas envolvendo educação física; corpo natureza e cultura; educação ambiental; cultura de movimento; práticas corporais; educação física escolar.

DÉBORA SUZANE DE ARAÚJO FARIA

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: representação social, PROEJA e educação do campo.

DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA

Professora de Educação Física do IFRN – *Campus* Nova Cruz – RN. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Área de concentração: Movimento humano, cultura e educação – Linha de pesquisa: Estudos pedagógicos sobre o corpo e o movimento humano. Licenciada em Educação Física pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC) pelo Laboratório de Estudos em Educação Física Esporte e Mídia (LEFEM). Tutora voluntária à distância do curso de Educação Física

modalidade à distância da UFRN. Bolsista de consultoria e apoio técnico à gestão do Centro da Rede Cedes do RN. Diretora técnica do Clube de Orientação Potiguar – COP. Tem experiência em Educação Física Escolar e em práticas corporais de aventura. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e formadora componente da Equipe colaboradora 03 de formação de monitores da atividade Esporte da escola, dentro do Programa Mais Educação. Sempre interessada nas pesquisas e vivências dos esportes de aventura na escola.

ELIAS DOS SANTOS BATISTA

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus* Caicó nas disciplinas de Educação Física e Qualidade de Vida no Trabalho. Graduado em Educação Física (2009) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós-graduado nos cursos Lato Sensu em Fisiologia do Exercício: Prescrição do Exercício (2013) pela Universidade Gama Filho e em Treinamento de Força (2016) pela UFRN. Tem experiência na área de Educação Física, Pedagogia do Esporte, Fisiologia do Exercício, Treinamento Desportivo e das Práticas corporais. Integra o Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa em Biotecnologia Aplicada a Região Seridó sob a Linha de Pesquisa Fisiologia do Exercício na instituição IFRN.

HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA

Professor de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/CAMEAM. Autor do livro “Corpo e Saúde: qual a medida certa?”. Atua principalmente em temas como: Corpo, Saúde, Mídia, Esportes, Imaginário e Educação Física Escolar.

INGRID PATRICIA BARBOSA DE OLIVEIRA

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Educação Física na linha de pesquisa dos Estudos Sócio-filosóficos sobre o Corpo e o Movimento Humano (UFRN-2016). Especialista em Ensino de Educação Física na Escola (UFRN - 2009). Graduada em Licenciatura Plena de Educação Física (UFRN-2001). Atualmente é professora no IFRN-*Campus* Nova Cruz. Membro do Grupo de Pesquisa ESTESIA: Corpo, Fenomenologia e Movimento. Tem como áreas de interesse acadêmico e profissional: Corpo, Dança, Educação Física Escolar, Educação.

IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUZA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Potiguar - UnP (2001) e graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (1995). Especialista em Educação pelo Movimento (1998), Esporte Escolar (2007) e Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (2011). Mestra em Educação - UFRN (2013). Atuou na área de Educação Física nos níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente é colaboradora externa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Servidora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

IRAPUAN MEDEIROS DE LUCENA

É graduado em Educação Física - Licenciatura Plena - pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998). Especialista em Pedagogia do Esporte (2002). Mestre em Saúde Coletiva, Centro Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Atualmente é Professor do IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - *Campus* Parnamirim. É autor de trabalhos e artigos sobre a temática educação ambiental, envelhecimento humano, esportes e promoção da saúde.

IVANA LÚCIA DA SILVA

Técnica em Estradas pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, ano de conclusão 1992. Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001) e mestrado em Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Foi professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), de maio de 2008 a maio de 2010. Atualmente é professora de educação física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, desde julho de 2010. Atua nas áreas de Educação Física Escolar e Técnica de Atletismo do IFRN, bem como é Coordenadora de Assistência ao Servidor – COAS – do *Campus* Natal Central do IFRN desde 2012. Participou da Organização Geral do I Encontro de Professores do IFRN, 2016, realizado no *Campus* de Parnamirim. Coordena o Projeto de Extensão de Atletismo desde 2013. Coordena o projeto de Extensão de Dança de Salão, 2016.

JACICLEIDE LOURENÇO BEZERRA DE MEDEIROS

Especialista em Mídias na Educação (2012) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Já atuou como arte-educadora em escolas públicas e privadas de Natal e Parnamirim, além do Projeto de Educação Científica ELS. Educadora na disciplina de Artes Visuais no IFRN *Campus* Ipanguaçu (desde 2012), desenvolve diversos projetos de extensão/pesquisa na área de Arte, Meio Ambiente, Agroecologia e Informática de forma transdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Coordena o Curso FIC de Reciclador na Modalidade Mulheres Mil, o qual ajudou a desenvolver e implantar. Artisticamente desenvolve trabalhos em fotografia, audiovisual, desenho e pintura contemporânea e op art (abstração geométrica).

JOAQUIM MAFALDO DE OLIVEIRA NETO

Graduado em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Especialista em Ensino de Educação Física Escolar (UFRN). Professor substituto do IFRN *Campus* João Câmara. Experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos temas: Corpo, Cultura de Movimento, Educação Física escolar, Sistematização de Conteúdos e Esportes, nos níveis de ensino escolar do Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

JOSÉ MILSON DOS SANTOS

É graduado em Pedagogia e em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem pós-graduação (especialização) em Ensino de Língua Portuguesa, também pela UERN. É mestre em Estudos da Linguagem (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura no IFRN – *Campus* São Gonçalo do Amarante, onde desenvolve o projeto Cordel no *Campus*, desde 2012, tendo iniciado essas atividades ainda no *Campus* João Câmara, em 2009. Além do cordel, dedica-se a atividades de leitura e produção de textos com outros gêneros textuais, como a crônica e o conto, por exemplo.

JOSÉ PEREIRA DE MELO

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1985), especialização em Educação Física Escolar (UFRN-1988), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado ao Departamento de Educação Física. É professor permanente dos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Física,

ambos da UFRN. Tem experiência na área de Educação Física escolar, na pedagogia do esporte e na formação de professores, tendo sua produção intelectual centrada na publicação de artigos, livros e capítulos de livros que versam sobre a educação física escolar, corpo e aprendizagem, formação de professores e projetos sociais na escola. Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – Gepec e Coordenador do PIBID de Educação Física – DEF/UFRN.

KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS

Possui graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001), especialista e Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida/RJ, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e coordena o curso superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase principalmente nos seguintes temas: lazer, meio ambiente, ludicidade e educação.

LIEGE MONIQUE FILGUEIRAS DA SILVA

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN. Possui graduação em Educação Física (2008), especialização em ensino da Educação Física (2009), mestrado em Educação (2011) e doutorado em Educação (2014), todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenada o Grupo de Pesquisa em Corpo, Esporte e Movimento – GCEM, e atua como pesquisadora no ESTESIA – Grupo de Pesquisa em Corpo, Fenomenologia e Movimento. Interessa-se por estudos no campo do esporte, com

abordagem na experiência estética e educativa, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, esporte, corpo, estética, fenomenologia.

LORETA MELO BEZERRA CAVALCANTI

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação nesta mesma instituição (2008) prosseguindo como doutoranda em fase conclusiva nos dias atuais. Desenvolve suas pesquisas a partir da tematização e problematização dos aspectos estéticos e pedagógicos da Ginástica Rítmica, modalidade da qual foi ginasta, professora e árbitra nacional de 2000 a 2012. Tem experiência com Dança, sobretudo em suas linguagens expressiva e popular. É professora de Educação Física do IFRN, *Campus* João Câmara.

MACKSON LUIZ FERNANDES DA COSTA

Possui licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011) e mestrado em Educação Física pela mesma instituição (2015). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN), Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atuou como professor temporário do Departamento de Educação Física da UFRN e desde 2013 atua na Secretaria de Ensino à Distância (SEDIS/UFRN). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física escolar, educação integral, didática, sistematização do conteúdo.

MARCIA MARIA AVELINO DANTAS

Professora, Mestre e Especialista em Educação, possui graduação em Português e Literatura. Atualmente é professora da rede estadual

de ensino do RN, atuando como técnica pedagógica da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte na 10ª DIREC e Técnica em Assuntos Educacionais do IFRN. Tem experiência na área de projetos educacionais, formação continuada de professores e gestores com ênfase em Ensino, Gestão e Aprendizagem, Educação do Campo.

MARCIO ROMEU RIBAS DE OLIVEIRA

É licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1996), foi estudante do mestrado na área de Teoria e Prática Pedagógica, no programa de pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Doutor em Educação ProPEd/UERJ. Professor Adjunto no Departamento de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisa os seguintes temas: educação física escolar, imagens e educação (fotografia, cinema), práticas culturais de movimento nas suas relações com a vida cotidiana, esporte e povos indígenas do Amapá e norte do Pará, história das práticas culturais de movimento. Participa do Grupo de Estudos em Ludomotricidade (GEL) no Departamento de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É membro participante e pesquisador do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO

Natural de Natal/RN. Doutoranda e Mestre em Educação pela Pós-Graduação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Educação Física pela mesma Universidade. Atuou com o ensino e esporte de rendimento na natação, como também, com práticas corporais aquáticas em clubes e academias em Natal/RN.

Foi professora do Ensino Fundamental na rede pública municipal e na rede privada de ensino em Natal. Na rede pública estadual do Rio Grande do Norte atuou com o ensino médio. Atualmente é professora de Educação Física do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, tendo atuado nos *Campus* de João Câmara e São Paulo do Potengi. Atualmente está lotada no *Campus* Ceará-Mirim. Coordenou projetos de extensão no IFRN que vinculam o estudo da velhice e sociedade. Membro do Grupo de Estudos em Corpo, Fenomenologia e Movimento (ESTESIA) do Departamento de Educação Física – DEF/UFRN.

MÔNICA MESSIAS DE MESQUITA

É graduada em Educação Física (1997-2001) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, especialista em Pedagogia do Esporte (2002) pela Universidade Federal do Rio Grande Norte - UFRN, Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do *Campus* Mossoró do IFRN, ministrando as disciplinas de Educação Física e Qualidade de vida e trabalho.

MONIQUE DIAS DE OLIVEIRA

Professora, encenadora, atriz e pesquisadora na área Pedagogias da Cena. Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGARc) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Ensino de Arte, com licenciatura em Educação Artística, bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lecionou no Ensino Básico das redes estadual e municipal de Natal/RN, onde desenvolveu projetos extracurriculares em teatro. É fundadora e integrante do Grupo de Teatro Facetas, Mutretas e outras Histórias, associação cultural sem fins lucrativos, exercendo trabalho voluntário de coordenação artístico-pedagógica do Ponto de Cultura Rebulição e

ministrante de oficinas de teatro, dirigindo encenações e treinamento para atores. Desde 2010 é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em regime de Dedicção Exclusiva, atuando no ensino, pesquisa e extensão, atualmente está lotada no *Campus* São Paulo do Potengi.

MOYSÉS DE SOUZA FILHO

Graduado em Educação Física-Unifor; Especialista em Educação Física Escolar-UERN; Especialista em Educação Profissional de Nível Médio na modalidade EJA-IFRN; Mestre em Educação - UFRN; Doutor em Educação - UFRN; Professor de Educação Física do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBT do IFRN *Campus* Natal Zona Norte. Desenvolve estudos e pesquisas acerca do currículo e da prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio Integrado.

ROSALVA ALVES NUNES

É graduada em Educação Física (1992-1997) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, especialista em Tecnologia Educacional (1999-1999) Faculdades Integradas de Patos - UFPB, especialista em Treinamento Desportivo (2002-2003) Universidade Veiga de Almeida - UVA, especialista em Fisiologia do Exercício (2005 - 2006) Universidade Veiga de Almeida - UVA, Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do *Campus* Pau dos Ferros do IFRN, ministrando a disciplina de Educação Física e Pesquisadora do grupo Linguagens e Práticas Sociais.

SÔNIA CRISTINA FERREIRA MAIA

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (1990), Especialização em Educação Física Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Mestrado em Mídia e Conhecimento pela Universidade

Federal de Santa Catarina - UFSC (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2008). Tem experiência na área de Educação, Formação, Lazer, Ludicidade, Educação do Campo e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Lazer, Autoformação, Educação do Campo, Diversidade e Ludopoiese.





ALISON PEREIRA BATISTA é professor de Educação Física (2012) com especialização em Pedagogia do Movimento (2003) e mestrado em Educação (2013). Tem toda a sua formação acadêmica vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. É autor do livro “Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no Ensino Médio”. Publicou em parceria a obra “Megaeventos esportivos e seus legados: reflexões sobre Copa do Mundo 2014 a partir da Mídia-Educação.” Organizou, junto com os professores Allyson Carvalhoe Marcio Oliveira, também o livro “Vamos pensar as mídias na escola? Educação Física, movimento, tecnologia”. É docente do componente curricular Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. É pesquisador do grupo de pesquisa: Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM/UFRN).

As atividades editoriais do que hoje denominamos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, iniciaram em 1985, no contexto de funcionamento da ETFRN. Nesse período, essas atividades limitavam-se a publicações de revistas científicas, como a revista ETFRN, que em 1999 tornou-se a revista Holos.

Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa, atual Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação, que fundou, em 2005, a Editora do IFRN. A Editora nasceu do anseio dos pesquisadores da Instituição que necessitavam de um espaço mais amplo para divulgar suas pesquisas à comunidade em geral.

Com financiamento próprio ou captado junto a projetos apresentados pelos núcleos de pesquisa, seu objetivo é publicar livros das mais diversas áreas de atuação institucional, bem como títulos de outras instituições de comprovada relevância para o desenvolvimento da ciência e da cultura universal, buscando, sempre, consolidar uma política editorial cuja prioridade é a qualidade.



Este livro é um dos frutos do I Encontro de Professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte que foi realizado no Campus Parnamirim, no período de 01 a 03 de junho de 2016. Este trabalho é uma construção coletiva que foi organizada basicamente em duas partes. Na primeira, encontramos os textos que serviram de base para uma das mesas redondas do evento. A segunda parte reúne 14 relatos de experiência que foram apresentados pelos professores e professoras durante a dinâmica das rodas de conversa. Esperamos que os leitores possam apreciar uma coletânea que se propõem a corroborar com a mudança de paradigmas, em relação a um componente curricular, que foi historicamente marginalizado e que passou a assumir nos últimos anos um papel preponderante na formação omnilateral dos estudantes do IFRN.

