

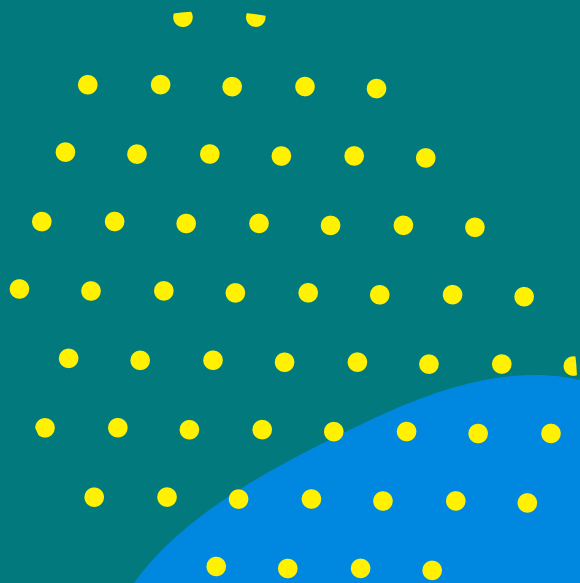
Larissa Beraldo Kawashima

Evando Carlos Moreira

Organizadores

# EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Reflexões e práticas exitosas



**Educação Física no Ensino Médio:**  
reflexões e práticas exitosas



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da Editora Universitária  
Francisco Xavier Freire Rodrigues

Supervisão Técnica  
Ana Claudia Pereira Rubio



Conselho Editorial

Membros

Francisco Xavier Freire Rodrigues (Presidente - EduUFMT)

Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EduUFMT)

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)

Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO)

Carla Reita Faria Leal (FD)

Divanize Carbonieri (IL)

Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SNTUF)

Elizabeth Madureira Siqueira (UHGD)

Evaldo Martins Pires (ICNHS - CUS - Sinop)

Hélia Yannucchi de Almeida Santos (FCA)

Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)

Joel Martins Luz (CUR - Rondonópolis)

Josiel Maimone de Figueiredo (IC)

Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)

Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)

Lenir Vaz Guimarães (ISC)

Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)

Mamadu Lamarana Bari (FACC)

Maria Corette Pasa (IB)

Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)

Mauro Lúcio Naves Oliveira (IENG - Várzea Grande)

Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)

Neudson Johnson Martinho (FM)

Nilce Vieira Campos Ferreira (IE)

Odorico Ferreira Cardoso Neto (ICHS - CUA)

Oswaldo Rodrigues Junior (DEP/HIS)

Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)

Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)

Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)

Sérgio Roberto de Paulo (IF)

Wesley Snipes Correa da Mata (DCE)

Zenesio Finger (FENF)



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Mato Grosso

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

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

**COLÉGIO DE DIRIGENTES - CODIR**

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

Larissa Beraldo Kawashima  
Evando Carlos Moreira  
(Organizadores)

# **Educação Física no Ensino Médio:** reflexões e práticas exitosas



Cuiabá, MT  
2020

© Larissa Beraldo Kawashima, Evando Carlos Moreira (Organizadores) 2020.

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Douglas Rios – Bibliotecário – CRB1/1610

S677

Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas [e-book]./ Organizadores: Larissa Beraldo Kawashima, Evando Carlos Moreira . Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2020. 183 p.

ISBN 978-65-5588-024-3

1. Educação Física. 2. Ensino médio. 3. Práticas exitosas. I. Kawashima, Larissa Beraldo (org.). II. Moreira, Evando Carlos (org.).

CDU 371.3:796

Coordenador da Editora Universitária  
**Francisco Xavier Freire Rodrigues**

Coordenador do Projeto Edições IFMT:  
**Renilson Rosa Ribeiro**

Supervisão Técnica:  
**Ana Cláudia Pereira Rúbio**

Revisão e Normalização Textual:  
**Arivan Salustiano da Silva**

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:  
**Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial**



Filiada à

Apoio:



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

Esta obra foi produzida com recurso do Governo Federal



## Prefácio

O convite para prefaciar esta obra me trouxe imensas alegrias e esse sentimento se revelou mesmo no plural porque são alegrias múltiplas como desdobramentos das emoções que foram em mim afloradas.

A primeira delas é a de ter compartilhado com a Larissa, uma das organizadoras/autoras desta obra, uma experiência de formação humana que se assemelha às linhas que se transformam nas mãos de uma tecelã, fios que se misturam, se modificam, mas que estão sempre juntos. É assim que temos trilhado nossa história, iniciada na UNESP/Bauru e continuada pela vida afora. A beleza desse cenário me comove pelo diálogo que os humanos constroem e que, sem saber ao certo se é acaso ou é encontro marcado, anuncia o quanto aprendemos com o outro. Deste modo, aprendi contigo sobre persistência, dedicação, zelo, compromisso e responsabilidade com a Educação Física e com a Educação Física Escolar. Foram vários os encontros nos quais você compartilhou esse desejo vivo e latente de buscar por mudanças nas escolas onde atuava como professora. Na verdade, continua buscando, por isso também esta obra!

Parte desta alegria também estendo ao Evando, outro organizador do livro, reconhecendo-o como pessoa valorosa e que vem trilhando rotas com ações em direção à melhoria da Educação Física.

As outras alegrias se fundem com a proposição deste livro, porque ele explicita compartilhamento de experiências e, mais do que isso, experiências bem-sucedidas na Educação Física realizadas no Ensino Médio. Como não manifestar alegria ao ver uma produção que sinaliza para o “inédito possível”, como dizia Paulo Freire, já que tantos percursos da Educação Física nos conduziram à desmobilização e à imobilização, nos colocando em becos sem saída e nos deixando quase sem alternativas. A boniteza dessa obra está em fazer e acreditar! Todos os capítulos aqui apresentados estão encharcados de esperança para um fazer melhor e contribuir com um mundo melhor!

O que dizer de um Ensino Médio que, ainda hoje, apesar de todos os embates que gente séria continua a travar, é marcado pelo dilema de formar para um futuro incerto e irreal, exclusivamente preocupado ora com o vestibular, ora com o mercado de trabalho? O tempo

presente dos jovens costuma ficar oculto na escola e aí fica instituído um monólogo educativo.

Os autores dos capítulos presentes neste livro caminham numa direção contrária assentando suas proposições no diálogo com as juventudes e, portanto, recheando o currículo da Educação Física do Ensino Médio com conteúdos/dinâmicas variados/as e que envolvem um aprender com e sobre o mundo em que vivemos, como: atividade física, *badminton*, nutrição, teatro, capoeira, dança, *parkour*, corrida de orientação, meditação. Mas não se trata apenas de diversificar os conteúdos. Igualmente, entre os professores que produziram esta obra, está o compromisso com a formação de estudantes críticos e autônomos, mobilizados com a transformação da vida em sociedade.

Apesar de estarmos vivendo tempos políticos tão obscuros, tristonhos e amedrontadores, este livro acena para a esperança e enche nossa jornada com os ecos da luta, nos contagiando para a busca do ser mais!

A composição de Gonzaguinha, música escrita em outro momento de nossa história, 1980, parece renovar de sentido nosso atual momento:

Eu acredito é na rapaziada  
Que segue em frente e segura o rojão  
Eu ponho fé é na fé da moçada  
Que não foge da fera e enfrenta o leão  
Eu vou à luta com essa[s] juventude[s]  
Que não corre[m] da raia a troco de nada  
Eu vou no bloco dessa mocidade  
Que não tá na saudade e constrói  
A manhã desejada

Que todos estes sentimentos de alegria e de luta possam também contagiar aqueles que enveredarem pela leitura desta obra!

Bauru, São Paulo, Inverno de 2020

Lílian Aparecida Ferreira

Professora do Departamento de Educação Física – UNESP/Bauru



# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	10
<b>A Educação Física no Ensino Médio</b> .....	13
Larissa Beraldo Kawashima Evando Carlos Moreira	
<b>Juventudes: implicadores teóricos e metodológicos sobre os jovens e a escola de ensino médio</b> .....	35
Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani Cleomar Ferreira Gomes	
<b>A atividade física e o Let Us Play nas aulas de Educação Física</b> .....	54
Marcelo Gomes Alexandre Fabrício César de Paula Ravagnani	
<b>SMASH! A cultura corporal de movimento por meio do badminton</b> .....	69
Fabiana Pomin	
<b>Vamos falar de interdisciplinaridade?</b>	
<b>A nutrição e o teatro nas aulas de Educação Física e Língua Portuguesa</b> .....	89
Larissa Beraldo Kawashima Arivan Salustiano da Silva	
<b>A capoeira nas aulas de Educação Física: construindo possibilidades no ensino médio</b> .....	105
Ana Paula Vasconcelos da Silva Angélica Caetano	
<b>Volta ao mundo em uma noite: reflexões sobre a vivência artística do 2º festival de dança do IFMT</b> .....	126
Elisangela Almeida Barbosa Walter Roberto Correia	
<b>Práticas corporais de aventura no ensino médio: parkour e corrida de orientação</b> .....	143
Giulia Schauffert Gastão Talita Ferreira	
<b>A meditação mindfulness como possibilidade interventiva somática no contexto educativo</b> .....	160
Anderson Augusto Ribeiro Rogério Marques de Almeida Alex Mourão Terzi Cleonice Terezinha Fernandes	

# Apresentação

Esta obra é uma coletânea de textos resultantes de pesquisas e do compartilhamento de experiências exitosas, realizadas no Ensino Médio, com foco nos alunos e nas aulas de Educação Física do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Mato Grosso, a partir de práticas pedagógicas e docentes inovadoras.

A coletânea reúne capítulos produzidos pelos professores pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física no Ensino Médio Profissionalizante (GEPEFEP), do IFMT, em parceria com pesquisadores de universidades públicas e privadas e Institutos Federais.

A primeira parte da obra reúne dois capítulos, caracterizados como ensaios teóricos sobre a Educação Física no Ensino Médio e as juventudes, trazendo o embasamento teórico e apresentando a linha de pensamento que permeia toda a obra em relação aos conceitos e concepções sobre qual Educação Física entendemos seja capaz de transformar a escola, a vida dos alunos, estabelecendo relação sobre o que se aprende nas aulas de Educação Física e o mundo em que vivemos.

Sendo assim, o capítulo 1, “A Educação Física no Ensino Médio”, dos autores e organizadores da obra, Larissa Beraldo Kawashima e Evando Carlos Moreira, é responsável por apresentar a Educação Física no Ensino Médio, tendo como objetivo apresentar os elementos que legitimam o componente curricular na escola preocupada com a formação de alunos críticos, reflexivos e com autonomia para escolher e vivenciar as próprias práticas corporais.

O capítulo 2 intitula-se “Juventudes: implicadores teóricos e metodológicos sobre os jovens e a escola de Ensino Médio”, de autoria de Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani e Cleomar Ferreira Gomes, tem como objetivo apresentar uma síntese dos marcadores epistemológicos produzidos pela “Sociologia da Juventude”, que tem contribuído com as discussões sobre “os jovens e as culturas juvenis em relação com a escola e o Ensino Médio” no Brasil na contemporaneidade, para refletirmos sobre a Educação Física (que temos e que desejamos) para as “juventudes”.

A segunda parte da obra apresenta experiências pedagógicas realizadas por professores de Educação Física do IFMT, assim como de outras instituições públicas e privadas.

Assim, o capítulo 3, “A atividade física e o *Let Us Play* nas aulas de Educação Física”, dos professores Marcelo Gomes Alexandre e Fabrício César de Paula Ravagnani, tem como objetivo apresentar um relato de experiência em que a atividade física foi abordada dentro de três das seis unidades temáticas preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brincadeiras e Jogos, Esportes e Ginásticas, tendo como pano de fundo a perspectiva a abordagem *Let Us Play* – “Deixe-nos jogar” – como uma forma de alterar brincadeiras, jogos e esportes, com o intuito de aumentar a atividade física de moderada a vigorosa.

Para o capítulo 4, Fabiana Pomin tem como objetivo apresentar uma experiência com o *badminton* em aulas de Educação Física com turmas do 1º ano do Ensino Médio, a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, realizada no Instituto Federal de Mato Grosso, campus Primavera do Leste, com o título “*Smash! A cultura corporal de movimento por meio do badminton*”.

O capítulo 5 tem como objetivo apresentar o processo de construção e os resultados de um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura, tendo os autores, Larissa Beraldo Kawashima e Arivan Salustiano da Silva, intitulando o texto de: “Vamos falar de interdisciplinaridade? A nutrição e o teatro nas aulas de Educação Física e Língua Portuguesa”.

A experiência pedagógica com o conteúdo de capoeira nas aulas de Educação Física no Ensino Médio é apresentada pelas professoras Ana Paula Vasconcelos da Silva e Angélica Caetano, no capítulo 6, intitulado “A capoeira nas aulas de Educação Física: construindo possibilidades no Ensino Médio”, tendo como objetivo apresentar duas experiências pedagógicas com o conteúdo de capoeira em aulas de Educação Física no Ensino Médio. Esta proposta surgiu em apoio à Lei 10.639/2003, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras e da educação das relações étnico-raciais para toda a Educação Básica.

O capítulo 7 é resultado das reflexões sobre o 2º Festival de Dança do IFMT, campus Juína, tendo como objetivo relatar a experiência de realização de um festival de dança no IFMT, campus Juína, com vistas

a desenvolver a dança na escola, considerando seu contexto histórico e social, as expressões de movimento dos diferentes povos e culturas e seus sentidos simbólicos. Este capítulo está intitulado como “Volta ao mundo em uma noite: reflexões sobre a vivência artística do 2º Festival de Dança do IFMT”, de autoria de Elisangela Almeida Barbosa e Walter Roberto Correia.

As práticas corporais de aventura são propostas em documentos oficiais como a BNCC, sendo assim, o capítulo 8, intitulado “Práticas corporais de aventura no Ensino Médio: *parkour* e corrida de orientação”, tem como objetivo apresentar duas experiências que foram desenvolvidas no IFMT, campus Octayde Jorge da Silva, Cuiabá, com turmas do Ensino Médio Integrado, de autoria de Giulia Schauffert Gastão e Talita Ferreira.

Para finalizar a obra, Anderson Augusto Ribeiro, Rogério Marques de Almeida, Alex Mourão Terzi e Cleonice Terezinha Fernandes apresentam, no capítulo 9, “A meditação *mindfulness* como possibilidade interventiva somática no contexto educativo”, numa proposta que extrapola as aulas de Educação Física no Ensino Médio e abrange a educação como um todo. O objetivo deste capítulo, elaborado a partir de vivências realizadas na escola, foi evidenciar que, a partir da prática da meditação *mindfulness*, existe a possibilidade de desenvolvermos um corpo integral que interaja conjuntamente ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e da comunidade, pautados em relações humanas mais equilibradas, menos reativas, mais conscientes e participativas, que interfiram positivamente na estrutura pessoal e escolar de seus praticantes, bem como gere condições de ampliação de desenvolvimento cognitivo desses agentes.

Enfim, esperamos que esta obra inspire o leitor a partir das experiências planejadas e executadas por professores que compreendem a existência de uma Educação e Educação Física de qualidade, na formação de cidadãos críticos e reflexivos, com autonomia para escolher suas próprias práticas corporais.

Larissa Beraldo Kawashima  
Evando Carlos Moreira  
(Organizadores)

## CAPÍTULO 1

# A Educação Física no Ensino Médio

Larissa Beraldo Kawashima  
Evando Carlos Moreira

Refletir sobre questões recorrentes da Educação Física no Ensino Médio, como falta de interesse dos alunos, precarização deste nível de ensino ou o esporte como conteúdo hegemônico, parece-nos trivial e até mesmo banal, já que o Ensino Médio e o componente curricular Educação Física vivem em “estado de crise”. Fensterseifer e González (2013) partem da ideia de Hannah Arendt do “estado de crise”, ou seja, quando o sentido de algo não é mais óbvio, para discutir os desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana.

Além de tudo isso, a nova configuração da Educação Física no Ensino Médio, integrada à área das Linguagens, não se apresentando mais como disciplina, mas como componente de uma área, com uma potencial perda de espaço curricular a partir do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular, se constitui como percalços que devem ser superados. Se já havia uma dificuldade em repensar o modelo de Educação Física oferecido nas escolas, com práticas pedagógicas contextualizadas e conteúdos sistematizados, o desafio agora é muito maior.

De tal modo, neste capítulo, serão revisitados autores da Educação Física/Educação que sustentam o ideal de um componente curricular contextualizado no Ensino Médio. Não é a intenção escolher esta ou aquela proposta pedagógica ou abordagem de ensino (construtivismo, crítico-superadora, crítico-emancipatória, etc.) para referenciar o texto, já que “estas propostas estão sendo apropriadas, reinterpretadas e discutidas por muitos professores de Educação Física em todo o Brasil” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2008, p. 155). Com isso, corroboram-se as ideias de Bracht e González (2008, p. 155), que os professores de Educação Física

[...] passaram a ser responsáveis por um saber que extrapola em muito um conjunto de técnicas corporais, alcançando, inclusive, um saber de caráter conceitual que se refere ao conhecimento que te-

mos sobre estas práticas corporais (conhecimentos fisiológicos, sociológicos, filosóficos, etc.), saber esse que o professor deve mobilizar para produzir esclarecimentos sobre o mundo a partir e com a cultura corporal de movimento [...].

A partir destes pressupostos teóricos, experiências exitosas vêm sendo construídas pelos professores de Educação Física na escola (Ensino Médio). Porém, antes de falar sobre a Educação Física no Ensino Médio, vejamos alguns dilemas que ainda a permeiam.

O primeiro dilema trata da constante ideia de que o Ensino Médio deve ser uma etapa de preparação para exames vestibulares. Para Moreira, Pereira e Lopes (2009), o Ensino Médio não deve ter a função propedêutica para que o aluno ingresse no mercado de trabalho e nem de prepara-lo exclusivamente para o vestibular ou para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, os Institutos Federais apresentam em sua organização administrativa e pedagógica uma função diferente, pois não oferecem apenas o Ensino Médio, mas, sim, o “Ensino Médio Integrado” a alguma formação específica. Isso fica claro na missão do IFMT: “Educar para vida e para o trabalho” (IFMT-SÃO VICENTE, 2016, p. 8). Dessa forma, num curso técnico integrado ao Ensino Médio, o currículo é estruturado por áreas, tendo por princípio norteador a relação orgânica entre a formação geral do Ensino Médio e a preparação para o exercício da profissão. Mesmo assim, muitos dos alunos concluirão o curso técnico integrado, mas não se inserirão imediatamente no mercado de trabalho, optando por buscar uma formação de nível superior na área cursada ou em outras.

O segundo dilema trata da fragmentação de conteúdos e repetição de aulas no Ensino Médio, algo que se caracteriza como um entrave e que se agrava desde o ensino fundamental, principalmente quanto às modalidades esportivas coletivas tradicionais (vôleibol, basquetebol, handebol e futebol). Esse problema é relatado por vários pesquisadores da Educação Física escolar, como Moreira, Pereira e Lopes (2009), Darido e Rangel (2005), Correia (2011), dentre outros.

Nos Institutos Federais essa realidade não é diferente, tendo como tendência pedagógica principal a prática esportiva predominante, como descreve Souza Filho (2014, p. 60):

O perfil construído ao longo da existência dos Institutos revela a tendência esportiva sem contextualização crítica com a própria história, com os valores culturais, políticos, econômicos e educacionais que permeiam o esporte como construção cultural humana e como conteúdo da Educação Física.

No IFMT, este contexto é também relatado por Almeida et al. (2013), em artigo que explana a realidade da Educação Física em três *campi*, sendo que, no campus mais antigo e tradicional do Estado, as aulas são distribuídas por modalidades, sendo elas voleibol, natação, futsal, basquetebol, handebol, ginástica e musculação, e que os alunos escolhem uma modalidade, podendo migrar para outras durante os bimestres. Porém, mesmo com essa possibilidade de escolher modalidades diferentes e diversificar suas experiências, a maioria dos alunos escolhe a mesma modalidade nos três anos do Ensino Médio.

Além disso, a metodologia de ensino está a critério do professor, o que o deixa livre para organizar suas aulas, não seguindo necessariamente as diretrizes e os princípios do esporte educacional propostos na ementa, na qual consta a proposta de “desenvolvimento integral do homem como ser autônomo, democrático e participante” (BITTAR, 1996), sendo facultativo ao professor decidir pela iniciação esportiva, pelo aprimoramento dos fundamentos técnicos e táticos ou pelo treinamento esportivo, práticas tradicionais neste campus de longa trajetória. (ALMEIDA et al., 2013, p. 45-46)

Neste sentido, escolher uma modalidade e/ou conteúdo não significa, necessariamente, que o professor esteja valorizando o conhecimento prévio do aluno e conferindo-lhe autonomia para que participe das decisões referentes ao currículo, mas, sim, privando-o de ter acesso a uma diversidade de conteúdos disponíveis da cultura corporal de movimento. Este fato, entre outros, resulta também no desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física no Ensino Médio e na sua desvalorização como componente curricular. Sua

associação a um “momento de lazer” ou “de não fazer nada” é noção comum aos estudantes do Ensino do Médio, pois muitos não tiveram experiências significativas que pudessem mudar sua visão sobre as aulas de Educação Física.

O terceiro dilema é o da esportivização das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Especificamente, nos Institutos Federais, são os “Jogos dos Institutos Federais” (JIFs) que abrangem o Brasil todo, com etapas estadual, regional e nacional, captando muitos recursos e investimentos para o esporte na rede federal e, conseqüentemente, dando visibilidade aos professores de Educação Física, parecem ser a forma encontrada para legitimar a Educação Física, já que muitos professores acabam transformando suas aulas de Educação Física no Ensino Médio em turmas de treinamento esportivo, valorizando apenas aqueles com mais habilidade e predisposição para se tornar um atleta. Corroboram as ideias de Vago (2009, p. 38, grifo do autor) quando afirma:

Assim, penso que uma prática pedagógica de Educação Física que *não contemple o esporte* é empobrecedora. Mas, em sentido inverso, considero que um projeto de Educação Física que *só contemple o esporte* é igualmente empobrecedor da formação cultural que ela pode oferecer a crianças, jovens e adultos.

Observa-se que a crítica não é ao esporte e nem sua negação como conteúdo das aulas de Educação Física, mas, sim, a sua supervalorização e exclusividade atribuída por alguns professores, como se fosse a única possibilidade existente (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Do mesmo modo, a preferência do professor por um único tipo de conteúdo pode levar, além da exclusão, ao abandono das aulas pelos alunos (RANGEL, 2009).

Sendo assim, o objetivo deste texto é refletir sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio como espaços legítimos de formação de alunos críticos, reflexivos e com autonomia para escolher as próprias práticas corporais.



## Elementos para a legitimação da Educação Física no Ensino Médio

Pensar numa efetiva legitimação da Educação Física na escola/ Ensino Médio significa que nós, professores, não devemos abandonar a condição de estudante (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 40). No entanto, a sociedade só se sensibilizará da condição de a Educação Física ser um componente curricular como os demais se ela reconhecer em nós, professores, esse conhecimento, ou seja, “[...] o diploma garante legalidade, mas não podemos confundir com legitimidade social. Esta é resultado do nosso trabalho, e este está sempre a exigir novos conhecimentos”.

Para González e Fensterseifer (2009), com o movimento renovador na Educação Física escolar, novos questionamentos que não faziam parte da tradição da área começaram a demarcar as teorias pedagógicas, tais como o porquê de a Educação Física compor o currículo da escola, quais são seus objetivos, conteúdos e como são sistematizados ao longo da Educação Básica, como esses conteúdos devem ser ensinados ou como avaliar seu ensino.

[...] Segundo nossa percepção, a inclusão dessas preocupações na área imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão na qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição legitimadora. É dizer que aquilo que nos sustentava como área no plano da legitimidade auto atribuída ruiu, e não temos como voltar atrás, como esquecer essa inflexão.

Assim, essa ruptura com a tradição, do que podemos denominar de o “exercitar para”, colocou à EF (é bom lembrar: a seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola re-

publicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 11-12)

Neste sentido, a legitimidade da Educação Física escolar está associada ao reconhecimento e equiparação desta com os demais componentes curriculares presentes no currículo escolar e sua importância na formação integral do aluno. Esse reconhecimento deve acontecer mediante a efetivação de uma prática docente contextualizada, em que alunos, professores, gestores, pais, ou seja, toda a comunidade escolar, respeite e valorize os conhecimentos tratados pela Educação Física como parte de um todo, integrados aos objetivos da escola.

Para Libâneo (1994), dentre os principais objetivos da escola está a formação de sujeitos capazes de produzir a democratização da sociedade, consistindo na conquista das condições materiais, sociais, políticas e culturais, possibilitando, assim, a participação ativa de todos na sociedade.

Parte-se da ideia de que a Educação Física no Ensino Médio (integrado) busca atender um de seus principais objetivos na escola, que é oportunizar/vivenciar/diversificar manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem e para que vivam melhor individualmente e em sociedade (SANTANA; REIS, 2006). Neste sentido, uma Educação Física que considere apenas a prática esportiva não conseguiria contemplar este objetivo, sendo necessária uma organização curricular com conteúdos sistematizados e integrados à proposta pedagógica do curso.

Propiciar ações para que os alunos adquiram autonomia e os possibilitem serem agentes críticos e transformadores de sua realidade é tarefa que só surtirá efeito se houver um processo de construção conjunta, provendo-os de fundamentos teóricos e práticos que os permitam compreender a relevância e amplitude das manifestações da cultura corporal de movimento (CORREIA, 2011; MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

As aulas de Educação Física no Ensino Médio precisam garantir o direito de participação e aprendizagem de todos os alunos, com aulas inclusivas, igualitárias, sem exclusão social, de gênero ou deficiência. Aulas em que todos possam conhecer e compreender as mais diversas formas de manifestação da cultura corporal de movimento. Agora, se acessarão esses conhecimentos em suas vidas, não sabemos! Mas, pelo menos, terão autonomia para decidirem por si. Para tanto, após a conclusão da Educação Básica, Darido e Rangel (2005, p. 40) observam que

[...] os alunos deveriam ter condições de manter uma prática regular de atividade física, se assim desejarem, sem o auxílio de especialistas. Deveriam negar atitudes de violência no esporte ou em qualquer outra manifestação social, apreciar um bom espetáculo de dança ou mesmo de esporte, reconhecer as características de uma academia de ginástica adequada, posicionar-se criticamente em relação aos padrões de beleza impostos pelas diferentes mídias, participar de um jogo de voleibol na praia no seu tempo livre de lazer, relacionar as diferentes práticas de atividades físicas com os aspectos nutricionais e os gastos energéticos, além de muitos outros aspectos.

Complementam, ainda, que “a autonomia é enormemente facilitada se os alunos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal e se compreendem o seu papel na sociedade” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 40).

Para Neira (2009, p. 73), ensinar Educação Física na escola é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelo aluno. “Com isso, pretende-se não só a valorização identitária, como também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças”.

Portanto, concorda-se com Moreira e Grunennvaldt (2016) sobre o objetivo da Educação Física na escola (e no Ensino Médio) ser o mesmo objetivo da própria escola, contribuindo para o processo de formação humana e garantindo que os alunos sejam leitores críticos da sociedade. Neste caso, cabe à Educação Física no Ensino Médio dar

condições para que os estudantes conheçam e aprofundem o patrimônio cultural relacionado às mais diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

Além dos objetivos da Educação Física na escola e no Ensino Médio, o professor precisa considerar outros elementos para uma efetiva legitimação do componente curricular na escola e pela sociedade, como a organização curricular e sua prática pedagógica.

## **A organização curricular da Educação Física no Ensino Médio**

A organização curricular da Educação Física na Educação Básica é um entrave para muitos professores, cuja dificuldade em selecionar os conteúdos de ensino e sistematizá-los se agrava ainda mais no Ensino Médio.

Muitos de nós, professores, já passamos por momentos na escola em que a direção solicita aos docentes que selecionem o material didático que adotarão no ano subsequente, ou ainda, os motivos da não existência de livros didáticos na área. Tais situações anunciam dois aspectos a considerar: um problema, pois não se sabe o que ensinar! Ou, um caminho, pois há mil e uma possibilidades para selecionar e diversificar o que ensinar de acordo com a realidade da escola. A existência de um livro didático pode “engessar” as possibilidades de ensino da Educação Física no Ensino Médio, mas também permite aos professores seguir um caminho que, por vezes, poderiam não ter identificado anteriormente.

Inicialmente, cada professor precisa conhecer o projeto político-pedagógico de sua escola e, se for Ensino Médio Integrado, caso do IFMT, o projeto pedagógico de cada curso, pois neles estão contidas as diretrizes e propostas de ação para se organizar, sistematizar e significar as atividades que serão desenvolvidas pela escola (DARIDO; RANGEL, 2005). Além disso, conhecer o contexto sociocultural em que a escola está inserida, quem são os alunos, suas expectativas e os conhecimentos prévios oriundos do Ensino Fundamental, a infraestrutura, os recursos disponíveis na escola e aqueles que poderão ser captados por projetos, entre outros, são alguns dos elementos necessários para que o professor de Educação Física possa organizar os conteúdos no Ensino Médio.

É preciso reconhecer que a atividade educacional profissional e institucionalizada na escola pressupõe o ensino, ou seja, a apresentação e apropriação de um conteúdo específico dentro de um contexto hierarquizado pela posse de determinados conhecimentos e mesmo de um papel social muito diferenciado entre professor e alunos. Assim, o papel da escola é conservar e socializar os conteúdos culturais de uma civilização ou nação, além de preparar a passagem do privado (família) para o público (política/cidadania), viabilizando sua inserção e ação no mundo, através da qualificação da capacidade de interlocução (CARVALHO, 1996 apud GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Para Libâneo (1994, p. 128), os conteúdos de ensino são o conjunto de “conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”.

Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 184) dissertam que

De certa forma, torna-se difícil definir os diferentes conteúdos que devem ser inseridos no Ensino Médio, pois cada sociedade tem características e necessidades diferentes, e o mesmo ocorre com as escolas e seus respectivos alunos. Assim, independentemente do nível de ensino, o conteúdo sempre deve estar de acordo com os interesses e carências do grupo local.

Os autores completam que é possível apontar algumas possibilidades para o ensino dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, lembrando que devem ser trabalhados nas três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) e não apenas privilegiar o “saber fazer”, “a prática”, “como e o que fazer”, mas contemplar também o “por que e para que fazer” (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

Para tanto, pode possibilitar a experimentação dos mais diversificados conteúdos da Educação Física, oportunizando aos alunos aprenderem de forma significativa, ou seja, “[...] só haverá aprendizagem quando houver significado no que se aprende. Só haverá interesse e participação se as propostas de atividades tiverem significado para os adolescentes” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 53).

Sobre os conteúdos específicos da Educação Física, alguns autores apresentam sugestões específicas de como agrupá-los ou organizá-los para o Ensino Médio e, ainda, devemos lembrar que cada abordagem<sup>1</sup> ou tendência pedagógica da Educação Física (desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, saúde renovada, PCNs, etc.) sugere uma forma de selecionar, agrupar e organizar estes conteúdos. Não é nossa intenção revisitar cada uma delas e especificar o conteúdo que indicam, mas apenas ressaltar a importância da contribuição que tiveram para área.

Do mesmo modo, Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 51-52) alertam que não podemos desprezar nenhuma linha de pensamento e de prática pedagógica, pois estaríamos limitando a ampliação e complexidade das possibilidades pedagógicas que cada uma delas traz implicitamente. Sugerem, ainda, que

[...] os docentes apropriem-se de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, elaborem matrizes curriculares a ponto de propiciarem avanços pedagógicos palpáveis e úteis ao momento histórico que estejam vivendo, preocupando-se em causar o mínimo possível de prejuízo ao cidadão estudante. Esse entendimento não significa reduzir o pensamento para o “ecletismo” ou ao “relativismo”, pois se isso acontecer, pressupõe-se fragilidade epistêmica e conceitual. Faz-se necessário entender as limitações tanto pessoais quanto estruturais dos avanços. Isso pode minimizar choques e retrocessos pedagógicos traumáticos para todos que participam do processo educativo.

Especificamente para a Educação Física no Ensino Médio, algumas obras se destinam a debater e a contribuir com esta fase de ensino, sendo assim optamos por apresentar apenas as que estão publicadas no formato de livros: *O que e como ensinar educação física na escola* (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2009), *Educação Física e a organização*

---

1 No final da década de 1970 surgiram novos movimentos na Educação Física escolar, em oposição à vertente tecnicista, biologista e esportivista (DARIDO; RANGEL, 2005).

*curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio* (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010), *As aulas de Educação Física no Ensino Médio* (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010), *Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes* (CORREIA, 2011), *Esporte para a vida no Ensino Médio* (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Obras mais recentes sobre a Educação Física no Ensino Médio apresentam propostas pedagógicas e experiências exitosas, como *Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas* (DARIDO, 2017), *Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência*, volume 36, e *Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência 2*, volume 37 (MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018), e, a obra mais recente, *Educação física no ensino médio: questões e reflexões*, volume 39 (CARREIRA FILHO et. al., 2019). Obviamente, sabemos que outras obras podem existir, mas nos detivemos àquelas que foram identificadas no decorrer dos estudos e pesquisas dos autores nestes últimos anos.

A obra de Correia<sup>2</sup> (2011) não trata da organização dos conteúdos para o Ensino Médio, mas sobre a construção do planejamento numa perspectiva participativa, dialógica e crítica, além de um currículo semiestruturado. Primeiramente, o autor propõe o diálogo com os alunos a fim de conhecer suas experiências e significados atribuídos às aulas de Educação Física, além da necessidade de explicitar aos alunos a concepção sobre o papel do componente curricular no Ensino Médio, seus objetivos, conteúdos e características do planejamento participativo. Após esse momento, procura identificar temas relativos às manifestações corporais de interesse dos alunos, com sugestões e direcionamentos do professor, que pode propor temas da cultura corporal de movimento como jogo, dança, esporte, luta e ginástica. A partir de uma primeira listagem, será possível organizar um cronograma de atividades que expresse toda a diversidade temática, com flexibilidade para estabelecer questões que ora não tenham aparecido num primeiro momento, tendo a possibilidade de reorganizar o trabalho, se necessário.

No planejamento participativo é importante a participação efetiva do professor para agregar nas reflexões e proposições dos alunos ques-

---

2 Apesar de a obra de Correia datar de 2011, esta refere-se à 2ª edição, sendo que a 1ª edição é de 2009. Assim, por ordem cronológica de data, início por esta.

tionamentos que problematizem, conceitualmente, os significados de Educação Física, Esportes, Dança, Lutas, Artes Marciais, Jogos e Brincadeiras, além de estimular a ressignificação dos mesmos a partir da reestruturação dos objetivos, estrutura física, condições materiais, temporais, etc. Assim, será possível pensar numa Educação Física que conceba o Esporte, a Dança ou a Luta *da* escola, através de transformações didáticas e metodológicas inovadoras. Correia (2011, p. 172) completa que

A dinâmica processual de um planejamento dialógico e participativo permite diferentes configurações e formas de integração dos saberes docentes e discentes. A atitude mobilizadora do docente perpassa diferentes níveis e momentos do trabalho curricular, podendo mobilizar os educandos para a reflexão e a ação no intento dos problemas das mais diversas demandas (materiais, organizacionais, procedimentais, atitudinais, conceituais, valorativos, interpessoais e pedagógicos).

O texto de Moreira, Pereira e Lopes (2009), pertencente à obra de Moreira e Nista-Piccolo (2009), destinado ao Ensino Médio, apresenta uma divisão didática dos conteúdos em três grandes grupos estruturados para facilitar a organização e o desenvolvimento das intervenções pedagógicas a serem abordadas no Ensino Médio, considerando as características dos alunos quanto à sua vivência, experiência e construção do conhecimento para suas vidas, sendo divididos em: Grupo 1 – práticas corporais institucionalizadas; Grupo 2 – práticas corporais não institucionalizadas; e Grupo 3 – tópicos emergentes.

Não há indicação de sistematização destes conteúdos para cada ano do Ensino Médio na obra de Moreira, Pereira e Lopes (2009), mas sugestões de atividades. O mesmo ocorre na obra de Moreira, Simões e Martins (2010, p. 21), que propõem uma forma de trabalho para a Educação Física no Ensino Médio que “valorize os fenômenos corporeidade e esporte, assentados nos pressupostos da estrutura de temas geradores, como possível opção de trabalho aos professores de educação física nesse grau de escolarização”. Os autores especificam quais valores estão atrelados ao sentido de corporeidade e esporte, enfatizando a ressignificação do corpo e da prática esportiva.



Sobre corporeidade, Moreira, Simões e Martins (2010, p. 24), dizem que

Analisar, discutir, refletir, vivenciar o fenômeno corporeidade, no Ensino Médio, por meio da educação física, é contribuir para o entendimento de um corpo que pensa, que se relaciona com outros corpos, que sustenta projetos individuais e coletivos, que tem sonhos, sentimentos, razão, e que busca a vivência concreta da cidadania.

Para o conceito de esporte, o entendimento dos autores é mais amplo, compreendendo a prática esportiva como uma atividade física ou um exercício realizado com intencionalidade, havendo controle e regularidade, e não apenas como um conjunto de modalidades esportivas, ou seja, as pessoas que praticam lutas, danças ou correm com regularidade, de forma livre e consciente, também praticam um esporte. Assim, o fenômeno esporte “apresenta a história de um entendimento paralelo aos valores que caracterizam o trato com o corpo” (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010, p. 25).

Após conceituar a corporeidade e o esporte, base para a proposta curricular da Educação Física no Ensino Médio apresentada pelos autores, os temas geradores serão os temas/assuntos advindos da própria realidade da comunidade escolar, constituindo-os como conteúdos para a ação educativa. Os temas geradores devem ser investigados e construídos coletivamente para a Educação Física a partir dos fenômenos de corporeidade e esporte. Assim, a tendência é que os alunos compreendam o sentido das aulas a serem desenvolvidas e sintam prazer ao participar, pois terão a compreensão crítica da realidade que os cerca, desenvolvendo sua autonomia (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010).

Outra obra que trata especificamente da Educação Física no Ensino Médio é *Esporte para a vida no Ensino Médio* (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Para os autores, a Educação Física no Ensino Médio está fundamentada em conhecimentos que se formam numa teia de múltiplas relações culturais, que se integram às diversas facetas do esporte, e são produzidas por diferentes relações, como a social, política, ética, econômica e humana. Deste modo, estes saberes não podem ser dispostos num programa de característica linear, fechado

e definido, pois o mundo esportivo é ressignificado constantemente, sendo necessário dar condições para que os alunos compreendam o ser humano praticando o esporte, na sua totalidade e historicidade (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Para a construção de um programa de Educação Física para o Ensino Médio, os autores alertam que é necessário enriquecer as vivências, mas sempre com reflexões sobre elas. As propostas precisam ser flexíveis, visto que os conhecimentos provenientes da cultura esportiva são dinâmicos, sendo necessário que os conteúdos sejam constantemente renovados e reinterpretados. Além disso, deve ser elaborado em parceria com os alunos para que atendam suas necessidades e expectativas e, assim, tenham significado para eles, identificando o que não sabem sobre o mundo dos esportes e oportunizando-os a aprendizagem de todas as suas dimensões.

Para os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas do Ensino Médio, Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 74) lembram que devem “trazer o conhecimento e a prática do esporte aos discentes, como direitos inalienáveis do ser humano”. Os autores não apresentam uma sistematização de conteúdos que indica o que ensinar para cada ano, mas apresentam sugestões para as aulas de Educação Física, com um repertório que precisa ser adaptado para cada realidade de ensino, com o intuito de despertar ideias e estimular a criatividade do educador. Esse repertório está dividido nas seguintes temáticas: danças, lutas, modalidades esportivas e ginástica.

Palma, Oliveira e Palma (2010) apresentam uma proposta curricular para a Educação Física para toda a Educação Básica, sendo a motricidade humana e o movimento culturalmente construído referências para a proposta. Os professores deverão embasar o ensino e a aprendizagem na compreensão que o aluno tem de sua motricidade, sendo que

A ação motora está presente na vida do ser humano e todas as manifestações corporais humanas são concretizadas pelas suas operações motoras, sendo estas a interação entre o fazer, o saber-fazer, os seus efeitos, as relações e as coordenações promovidas por aquele que faz (PALMA; PALMA, 2005 apud PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 53).

Os autores consideram que todas as manifestações corporais são complexas e concretizadas pelos movimentos, garantindo, assim, que estas operações motoras tenham significado e intencionalidade, fazendo parte de um todo real e complexo – a motricidade humana.

Sobre os conteúdos da Educação Física, Palma, Oliveira e Palma (2010) propõem uma ampliação e redefinição do que foi sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizando-os em *núcleos de concentração*, sendo o *movimento humano culturalmente construído* (objeto de estudo da Educação Física compreendido pelos autores) a referência para a seleção de conteúdos. A proposta se organiza em cinco núcleos: a) o movimento e a corporeidade; b) o movimento e os jogos; c) o movimento e os esportes; d) o movimento em expressão e ritmo; e) o movimento e a saúde.

A partir de cada núcleo, os autores elaboraram uma proposta curricular para o Ensino Médio, apresentando os objetivos para cada um dos núcleos, mas não especificando o ano de ensino.

A proposta de organização dos conteúdos e suas subdivisões, como nomeiam os autores, são ilustrados em quadros para cada ano e núcleo em separado. Nos quadros, os autores não utilizam o termo “conteúdos”, delineando a proposta com “temas”. Cada quadro (de cada núcleo) traz um tema central, um ou mais subtemas e diversos assuntos e seus exemplos.

## **Educação Física no Ensino Médio e as relações com o saber**

Independentemente das perspectivas teóricas adotadas pelos professores, é fundamental que os alunos compreendam o sentido e significado das aulas de Educação Física. Dessa forma, recorreremos aos conceitos propostos por Charlot (2000; 2009) sobre a relação com o saber, compreendendo que as experiências são significativas para os alunos quando eles estabelecem uma relação deste saber com o mundo, com ele mesmo e com o outro. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades em que o sujeito se apropria materialmente dele, implicando uma atividade do sujeito e se inscrevendo no tempo. O sentido é sempre para alguém, que é sujeito. Faz sentido para um indivíduo algo que lhe

acontece e que tem relação com sua vida, algo que já pensou, questões que já propôs, produzindo inteligibilidade sobre algo, que pode ser entendido em uma troca com os outros. Ou seja, o que conferirá outra forma de ensinar e aprender Educação Física na escola é o sentido e o significado atribuídos pelos alunos a esse componente curricular.

Fazendo um adendo às ideias de Charlot, cabe conceituar o que é significado. Para Aguiar e Ozella (2006), as categorias “sentido e significado” não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe uma sem a outra. Sobre significado, os autores se baseiam em Vigotski (1896-1934) para conceituá-lo como produções históricas e sociais, pois são

[...] eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Para Berger e Luckmann (1985), os significados são socialmente articulados e compartilhados, são da instituição, estruturais. O sentido é do indivíduo, é particular, subjetivo. Aguiar e Ozella (2006, p. 227) completam que os significados se referem “aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”.

O conceito de sentido proposto por Charlot estabelece uma “leitura positiva” sobre a relação que o aluno faz com os saberes da Educação Física, oferecendo a possibilidade de compreender o que mobiliza o aluno a construir uma experiência significativa com as aulas de Educação Física ou não. Charlot (2009, p. 240) compreende que

Partir dos alunos, da sua fala e do seu corpo, em vez de focar a reflexão sobre o professor e o que ele ensina, constitui uma ruptura epistemológica fundamental. O ponto de partida não é mais o ensinar,

ou seja, o que pretende a Educação Física (e não consegue realizar, como evidenciam as pesquisas), mas, sim, o aprender, isto é, o que está acontecendo quando um aluno participa das atividades de Educação Física.

Assim, quando o aluno compreende algo nas aulas de Educação Física, está diretamente ligado à sua capacidade de identificação e interpretação dos sentidos da realidade. Ou seja,

Aliada ao entendimento – que se faz pelo reconhecimento das características distintivas – das estruturas que constituem um objeto ou objetos e as funções ou finalidades desses, a compreensão busca uma razão ou um sentido, o que indica uma interpretação para além da própria coisa que estabelece relação com outras coisas, objetos, pessoas e realidades. Além da possibilidade de identificar, ou seja, do ser capaz de dizer o que é e como é algo, a interpretação apresenta outras questões, o porquê e o para quê. Mas estas questões necessitam de respostas embasadas por meio da apresentação de intenções e descoberta de motivos, respostas que fazem relações causais e estabelecem nexos interpretativos, que idealizam sentidos, que valorizam e apresentam qualificações e ofereça significados. A compreensão tem a ver com a produção de significados, que está intimamente ligada às culturas e às vivências dos sujeitos, seus entendimentos e afeições, sua subjetividade em relação com os objetos que conhecem. (WOGEL, 2014, p. 30-31)

Sendo assim, para que haja uma mudança de significados em relação às aulas de Educação Física no Ensino Médio para os alunos, primeiro é preciso modificar o sentido para o sujeito, que é único, é subjetivo, pessoal, dependente das relações que estabeleceu com os saberes disponíveis durante as aulas, para que assim possam emitir um novo significado, que é social.

Essa mudança de sentido só é possível a partir da experiência vivenciada por cada um. Não adianta querer legitimar a Educação Física na escola por meio do discurso, pois aquele que não vivenciou a Educação Física de forma contextualizada, diversificada, não conseguirá emitir um significado diferente daquele que vivenciou ou apreendeu. Sendo assim, somente vivenciando esta Educação Física é que as pessoas e a sociedade como um todo poderão alterar sua visão em relação ao componente curricular e atribuir importância e valor a ela. Porque é preciso estabelecer uma relação com o saber, ou seja, é necessário vivê-las para que façam sentido para alguém. É necessário colocar estes saberes disponíveis nas aulas de Educação Física em movimento, em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, para, só assim, fazer sentido para o sujeito.

Por isso, é comum a relação estreita entre Educação Física e Saúde ou Esportes, pois, muitas das vezes, está no senso comum dos alunos ou corresponde às experiências que tiveram anteriormente, ou seja, seria difícil atribuir um significado diferente do esporte às aulas de Educação Física se essa foi a única experiência que teve.

Se, para o aluno, a Educação Física significa uma brincadeira, uma aula de recreação, de lazer, de esportes ou onde não se aprende nada de importante, é porque foi esta relação que estabeleceu com as aulas e as experiências vivenciadas não fizeram sentido para ele. Se o aluno nega outras possibilidades de aprendizagem, clamando pelo esporte, é porque não conhece algo diferente daquilo. Como podemos dizer que gostamos ou valorizamos algo que não conhecemos, que nunca experimentamos?

Somente se aprende e valoriza aquilo que se compreende e que estabeleça relação com a própria vida, com o mundo, com o outro. E para que essa compreensão aconteça, a relação teoria e prática se mostra o caminho mais profícuo, ou seja, conhecer primeiro para depois ensinar/aplicar a outras pessoas, compartilhando seus conhecimentos. É preciso oferecer subsídios para que os alunos compreendam o que aprendem, atribuindo significado à prática a partir dos conceitos, dos fatos, da análise crítica dos conteúdos e do estabelecimento de relações com a vida cotidiana, para que sejam capazes de entender o porquê de fazer determinado movimento ou vivenciar este ou aquele esporte, dança ou ginástica. Enfim, é preciso que as experiências façam

sentido para os alunos. É a aprendizagem para a vida, a relação entre os saberes e o mundo, os outros ou consigo mesmos, passando, então, a fazer sentido para eles.

Como afirma Charlot (2009) sobre a legitimação da Educação Física na escola, não devemos querer nos igualar às outras disciplinas, nos afirmando pelas aulas teóricas, em sala de aula. Não que isso não seja importante, pelo contrário! Mas a Educação Física deve se materializar na escola pelo corpo, pelos saberes atrelados ao corpo-sujeito, esse corpo que se relaciona com os outros, consigo mesmo e com o mundo, utilizando-se dos saberes-enunciados para compreender o saber-fazer, o domínio das atividades. Ou seja, ao dominar seu corpo-sujeito, o aluno domina também seu ambiente material e intersubjetivo, estabelecendo um valor emancipatório. Sendo assim, os saberes-enunciados (conceitos) são objetos de aprendizagem sim pelos alunos, porém só conseguem estabelecer uma relação significativa com esse saber e atribuir importância quando são impregnados no corpo-sujeito, quando dominam uma atividade (procedimentos) ligada ao “falar de/sobre” e a reconhecem na prática.

## Considerações finais

Vimos neste capítulo que a Educação Física busca sua legitimação enquanto componente curricular na escola e, especificamente, no Ensino Médio, os desafios não são menos importantes, já que é a fase de ensino que traz de longa data uma relação de subserviência ao Esporte. Essa condição dificulta mudanças significativas na organização curricular da Educação Física, estabelecendo um dilema entre a “tradição” e a “inovação”.

O professor da escola dispõe de conhecimentos para implementar essas mudanças, pois há avanços contundentes das pesquisas na área, produzindo obras que podem ajudá-lo a repensar sua prática pedagógica e arraigar uma prática docente coerente com as perspectivas atuais de ensino da Educação Física, conforme vimos neste capítulo.

Esperamos que outros professores se inspirem a efetivar mudanças em suas práticas docentes a partir desta obra, compreendendo que a ação docente nunca será plena, mas se for planejada e organizada, os percalços do caminho serão minimizados. E fica a dica: ouçam

seus alunos! Pois eles oferecem dicas preciosas para enfrentarmos os problemas do cotidiano da sala de aula, indicando caminhos que, muitas vezes, nosso olhar de professor não é capaz de enxergar, ou seja, escutemos os jovens!

## Referências bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ALMEIDA, Rogério Marques de et al. A educação física em três *campi* do IFMT: do saber instituído à prática pedagógica. **Revista da Faculdade de Educação**. Cáceres, MT, v. 20, n. 2, p. 35-54, jul./dez., 2013.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, p. 150-157, 2008.

CARREIRA FILHO, Daniel et al. **Educação Física no Ensino Médio**: questões e reflexões - volume 39. Curitiba: CRV, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?. In: DANTAS JUNIOR, H.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (Orgs.). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no ensino médio**: questões imperinentes. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

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

DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação Física no Ensino Médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana**. Horizontes, Dourados, v. 1, n. 2, jul./dez., 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cader-**



**nos de Formação RBCE.** Campinas: CBCE e Autores Associados, v. 1, n. 1, p. 09-24, 2009.

IFMT – SÃO VICENTE. **Projeto pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao nível médio.** IFMT – campus São Vicente, 2016.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do IFMT – campus São Vicente:** a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos. 723f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs.). **Educação Física escolar no Ensino Médio:** a prática pedagógica em evidência - volume 36. Curitiba: CRV, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs.). **Educação Física escolar no Ensino Médio:** a prática pedagógica em evidência 2 - volume 37. Curitiba: CRV, 2018.

MOREIRA, Evando Carlos; GRUNENVALDT, José Tarcísio. Contra a idealização da Educação Física e a favor de sua prática social: porque o conceito e a identidade da Educação Física são construídos na escola. In: ANJOS, José Luiz dos; ALMEIDA, Felipe Quintão de. (Orgs.). **Educação Física, corpo e tradição:** o jogo das comunidades tradicionais. Curitiba: Appris, p. 59-80, 2016.

MOREIRA, Evando Carlos; NISTA- PICCOLO, Vilma Lení. (Orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola.** Jundiaí: Fontoura, 2009.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Desafios e propostas para a Educação Física no Ensino Médio. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA- PICCOLO, Vilma Lení. (Orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola.** Jundiaí: Fontoura, p. 177-197, 2009.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; MARTINS, Ida Carneiro. **Aulas de Educação Física no Ensino Médio.** Campinas: Papirus, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação Física escolar:** desafios e propostas 1. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, p. 65-94, 2009.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no Ensino Médio.** São Paulo: Telos, 2012.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular:** Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. Londrina: Eduel, 2010.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física e Educação Física na escola: uma história de glórias, medalhas e... exclusões. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas 1**. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, p. 213-228, 2009.

SANTANA, Wilton Carlos; REIS, Heloísa Helena Baldy. A pedagogia do esporte e o desafio de educar para a autonomia. In: MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas 2**. Jundiaí: Fontoura, p. 133-152, 2006.

SOUZA FILHO, Moyses de. **Novas territorialidades pedagógicas para a Educação Física no Ensino Médio Integrado: uma perspectiva pós-crítica**. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para um a formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009.

WOGEL, Lívio dos Santos. **Filosofia e ócio: possibilidades originárias de formação no Ensino Médio**. 2014. 182f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

## CAPÍTULO 2

# Juventudes: implicadores teóricos e metodológicos sobre os jovens e a escola de ensino médio

Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani  
Cleomar Ferreira Gomes

Este capítulo é dedicado à síntese dos marcadores epistemológicos produzidos pela “Sociologia da Juventude”, que tem contribuído com as discussões sobre “os jovens e as culturas juvenis em relação com a escola e o Ensino Médio” no Brasil na contemporaneidade para refletirmos a Educação Física (que temos e que desejamos) para as “juventudes”.

Dessa forma, o presente texto tem como objetivo apresentar o panorama da construção sociológica do estatuto da juventude, em específico, o deslocamento da conceituação de “juventude no singular” para “juventudes no plural”, a indicar uma proposição teórica e metodológica que percebe as dificuldades e carências sociais e materiais que envolvem a vida do jovem na contemporaneidade, ao reconhecer as diversas “condições juvenis” expressas no cotidiano das escolas de Ensino Médio na contemporaneidade.

### De juventude às juventudes

A construção sociológica sobre a juventude aponta a relevância das reflexões socioculturais sobre essa fase do ciclo da vida (PAIS, 1990), que foi e é foco de discussões construídas em contextos sociais específicos e que na contemporaneidade tem afirmado que os limites biológicos não são indicadores suficientes para delimitar o início e o encerramento de uma fase da vida.

Para Levi e Schmitt (1996), a juventude não pode ser tomada como uma sucessão linear de etapas, que garanta ao seu desfecho final a passagem do jovem à vida adulta. Revelam que é inútil buscar definir limites para o que é ser jovem, pois estudos etnográficos descreveram

como as faixas de idades são contraditórias e até mesmo indefinidas, em diferentes agrupamentos humanos.

A delimitação cronológica de juventude é para Bourdieu (2003) arbitrária, pois avalia que a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas nas sociedades. O autor conclui que há uma manipulação evidente ao “[...] fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente [...]” (BOURDIE, 2003, p. 153).

Levi e Schmitt (1996) alertam que um problema inicial é definir o que seja de fato juventude. “Certamente não se trata de encontrar uma única definição válida em todos os quadrantes e todas as épocas” (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 7). A Sociologia da Juventude tem apontado que a dimensão sociocultural exerce um papel fundamental nessa discussão, sobretudo, no momento contemporâneo, de itinerários móveis, contornos indefinidos e fronteiras cambiantes e voláteis (BAUMAN, 2001), em que os mais diversos estilos culturais circulam, agrupam e esvanecem efemeramente, indicando que estamos diante da (co) existência não de uma única, mas de múltiplas juventudes.

## **A construção sociológica do estatuto da juventude**

A construção sociológica do estatuto da juventude contou com as contribuições de Homero, Sócrates, Platão e Aristóteles, que caracterizaram como a estrutura social da Grécia Antiga era organizada ao redor do jovem, tendo por base a Paideia.

Os romanos desenvolviam ritos iniciáticos aos jovens, como as Lupercálias, que celebravam as façanhas da vida de Rômulo e Remo (FRASCHETTI, 1996). Com Rousseau, no século XVIII, houve indícios do reconhecimento da categorização social composta pelos jovens, que buscavam mais cedo ascender à fase adulta. Porém, para Peralva (2007, p. 14), “[...] pouco importa que a consciência da especificidade da infância e da juventude, como objetos de uma ação educativa, já estivessem presentes na antiguidade clássica [...]”, pois avalia que a juventude como categoria social é um enquadramento da sociedade moderna.

Ariès (2006) aponta que na sociedade medieval o “mundo infantil” não era separado do “mundo adulto”, não havendo distinção entre o

“universo social” e o “universo familiar”. A criança passava ao mundo adulto sem uma destacada fase de transição como produziu a modernidade. Enfatiza que a escola, no final do século XVII, colaborou com as condições para a criação das noções de infância e juventude, como etapas separadas da vida adulta, justamente por conta do isolamento de crianças e jovens dos adultos.

Para Groppo (2004), a juventude, enquanto produto do ideário moderno, foi cunhada como uma categoria social aplicada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres, que opera no imaginário social, quanto é um dos elementos estruturantes das redes de socialidade. Enfatiza que analogamente “[...] à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou grupos etários homogêneos, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude” (GROPPO, 2004, p. 11).

No início do século XX, os estudos sociológicos sobre juventude a conceituavam como uma categoria social, de ordem biológica, que se caracterizava como um rito de passagem da infância à idade adulta. Esse quadro conceitual era orientado pelas discussões no campo da psicologia, em torno da adolescência, proposta como um traço universal de amadurecimento biológico, psicológico e sexual.

A abordagem sociológica da juventude, de vertente estrutural-funcionalista, se situa a partir dos trabalhos de Talcott Parsons, nos anos 1940, em face da crescente massificação da escolarização, iniciada na Europa, no século XVIII. Outros trabalhos, como os de Shmuel Eisensadt e James Coleman, da Escola de Chicago, a partir dos anos de 1960, também são tomados como representantes da produção funcionalista sobre a juventude. Um tema de interesse central da sociologia funcionalista da juventude era a delinquência juvenil.

Os estudos culturais da Escola de Birmingham (Inglaterra) no pós-Segunda Guerra provocaram reformulações sobre o conceito de juventude em direção a uma compreensão dos jovens na esfera social. Suspeitamos que o interesse pelos jovens e a juventude, numa abordagem sociológica, foi intensificado pelas mobilizações estudantis de 1968, que abalaram a sociedade ocidental e indicaram o “estado de crise da sociedade moderna”.

Pais (1990, p. 155-156, grifos do autor) registra que:

Nos anos de 1960-70, a juventude começou a ser considerada e analisada como suporte de uma “cultura” radicalizada, rebelde e conflituosa, desejosa de uma afirmação de autonomia em relação ao mundo dos adultos. Em parte, alguns movimentos juvenis – **não representativos da** geração demográfica juvenil, perfeitamente localizados e datados (*beatniks, hippies, etc.*) – induziam generalizações abusivas ao conjunto da juventude. Estes pontos de vista – mesmo numa época em que começaram a difundir-se ou a estar na moda – **não deixaram de ser postos em causa** pelas teorias da “socialização contínua”, que afirmavam a aderência dos jovens a valores perfeitamente convencionais e tradicionais: as manifestações de relativo confronto intergeracional corresponderiam mais a um processo de ritualização de afirmação de independência em relação ao mundo adulto do que propriamente à contestação compulsiva das instituições de socialização dominadas pelos adultos. Apesar, pois, da onda de movimentos juvenis contestatórios dos anos 60, estava por comprovar se a juventude, no seu todo, se havia constituído como uma força rebelde francamente **à margem das instâncias tradicionais de socialização.**

Também para Melucci (2007, p. 40, grifos do autor):

Nos últimos 30 anos a juventude tem sido um dos atores centrais em diferentes ondas de mobilização coletiva: refiro-me a formas de ação inteiramente compostas de jovens, assim como à participação de pessoas jovens em mobilizações que também envolveram outras categorias sociais. Começando pelo movimento estudantil dos anos 60 é possível traçar a participação juvenil em movimentos sociais pe-

las formas “subculturais” de ação coletiva nos anos 70 como os punks, os movimentos de ocupação de imóveis, os centros sociais juvenis em diferentes países europeus, pelo papel central da juventude nas mobilizações pacifistas e ambientais dos anos 80, pelas ondas curtas mas intensas de mobilização de estudantes secundaristas dos anos 80 e começo dos 90 (na França, Espanha e Itália, por exemplo) e, finalmente, pelas mobilizações cívicas nos anos 90 como o antirracismo no norte da Europa, França e Alemanha ou o movimento da antimáfia na Itália. Todas estas formas de ação envolvem pessoas jovens como atores centrais; mesmo se apresentam diferenças históricas e geográficas com o passar das décadas, elas dividem características comuns que indicam um padrão emergente de movimentos sociais em sociedades complexas, pós-modernas.

A história política e social brasileira é marcada diferentemente por movimentos e ações de mobilizações juvenis de contestação aos estados políticos e econômicos de desigualdade social do país, como: o movimento dos jovens abolicionistas; o movimento da Semana da Arte Moderna (1922); o Movimento Tenentista (década de 1920), do qual resultou a formação do Partido Comunista; a organização dos jovens estudantes resultando na União Nacional dos Estudantes (UNE, 1937), que teve muitos dos seus membros perseguidos, torturados e mortos durante a Ditadura Militar de 1964; mais recentemente, os “Caras Pintadas” (1992); e as mobilizações sociais de 2013, antecedentes à Copa do Mundo de Futebol FIFA 2014.

Essas são memórias latentes, que permeiam o imaginário social, em comum (re)alimentam modos de pensar, representações e imagens sobre jovens e juventudes no Brasil. Também são lembradas com saudosismo por aqueles que afirmam estarmos diante de um estado de crise “apocalíptica”, em função de uma geração pretensamente desinteressada pela política. O que contrasta com os tempos de outrora, sobre o qual o imaginário social afirma que tínhamos um jovem brasileiro revolucionário e contestador da ordem política e da desigualdade social no país.

Um elenco de estudiosos se debruçou sobre a juventude como Karl Mannheim; Erik Erikson; Pierre Bourdieu; Edgar Morin; José Machado Pais; Carles Feixa; Alberto Melucci; Eric Hobsbawm; Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt; Anthony Giddens. Na América Latina se avultam os trabalhos de Carlos Monsiváis; Alonso Salazar; Beatriz Sarlo; Mario Margulis; Marcelo Urresti; Jesús Martín-Barbero; Rossana Reguillo. No Brasil, se destaca o pioneirismo de Marialice Foracchi, outros importantes estudiosos são: Luis Antonio Groppo; Helena Abramo; Angelina Peralva; Maria Sposito; Juarez Dayrell; Paulo Carrano, dentre outros. Pais, Cairns e Pappámikail (2005, p. 110, grifos nossos) avaliam que os estudos sociológicos em juventude se dividem em:

[...] circunscrevem a “juventude” a um determinado espectro de idades – é o que acontece em pesquisas por sondagem baseadas em amostras estratificadas por faixas etárias –, a sociologia da juventude desenvolveu-se, *grosso modo*, segundo dois eixos analíticos principais: ora por meio de abordagens que procuram definir e entender as características convergentes da “juventude” como categoria social, para a qual a perspectiva de Mannheim (1952) é um dos exemplos pioneiros; ora enfatizando características divergentes que configuram diversas “juventudes” como grupos culturais autônomos, rejeitando, por isso, a existência de uma “juventude” no singular [...]. *A essas duas perspectivas acrescentar-se-ia uma terceira, que agrega estudos e reflexões sobre o modo como se sai da condição juvenil.*

A construção sociológica do estatuto de juventude na contemporaneidade expressa seu enquadramento como categoria social “tramada” em contextos sócio-históricos (PAIS, 1990; MARGULIS; URRESTI, 1996; LEVI; SCHMITT, 1996; GROPPPO, 2004; MELUCCI, 2007; PERALVA, 2007). Perpassa pela discussão da incredulidade de uma determinação universal de faixa etária para as diversas sociedades e as fases da vida, que não perceba os condicionantes sociais de transição para vida adulta, pois há que se considerar que são intermediadas pelas marcações simbólicas sobre o que é ser jovem, que não se restringem



unicamente à determinação de uma faixa etária específica e se assentam no critério sociocultural.

Há que se pensar que a juventude tem se tornado um valor para qualquer idade, que extrapola uma delimitação etária, ao se transformar num bem de consumo. Cada vez mais, temos notas do implemento contemporâneo sobre a jovialidade humana como um bem de consumo. O corpo jovem é expressão de uma condição social e cultural na contemporaneidade. A juventude não se encerra numa faixa etária, é um processo social complexo. “O envelhecimento postergado transforma o jovem, de promessa de futuro que era, em modelo cultural do presente” (PERALVA, 2007, p. 25).

Para Peralva (2007), a valorização da juventude se pauta associada aos valores e estilos de vida que não se limitam a um grupo etário. A eterna juventude é mais “[...] um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo” (PERALVA, 2007, p. 25), acelerados pela veiculação cultural processada pelos meios de comunicação de massa, que contribuem para o crescimento do consumo da “juvenilização”.

Dayrell e Carrano (2014) colaboram com essa discussão ao enfatizarem que as características e valores ligados à juventude (como a energia e a estética corporal ou mesmo a busca do novo) são elogiados e até mesmo perseguidos pelo mundo adulto. Todos querem ser e parecer ser jovens.

Contribuem para isso os progressos na área da medicina, como a descoberta de formas de prevenção e tratamento de doenças com uma lista infindável de princípios ativos. É notável a preocupação cada vez mais assídua e insistente com a saúde, qualidade de vida, bem-estar, vocábulos introduzidos ao nosso cotidiano. O que implica no aumento da intensidade dos sacrifícios do corpo que sempre acompanharam a humanidade, nos diferentes tempos históricos, para se manter jovem. Há instaurada uma economia corporal ordinária em busca de um superávit de energia e vitalidade. Participam para isso uma lista de dietas para emagrecimento, manuais com receitas de cosméticos, técnicas cirúrgicas, aparelhos e sistemas ginásticos, comércio de vitaminas e suplementos nutricionais, que engendram a produção do corpo por meio das disciplinas e dos cuidados de si, que coagem o indivíduo a cuidar e proteger a si mesmo incessantemente. Uma verdadeira hipocondria cultural de apelos aos cuidados de si, com mensagens que vendem

padrões de beleza como aquisição de um bem de consumo, a mídia vende não só produtos, mas estilos e posições de sujeitos desejáveis, aos quais ela associa seus produtos. Por outro lado, para Margulis e Urresti (1996) os estudos sociológicos em juventude precisam considerar como a condição juvenil é plural, contingenciada pelos fatores sociais e econômicos, o que extrapola os critérios biológicos de idade, ao inserir nas análises os critérios de ordem social.

Hão que ser avaliadas as condições de “moratória social” disponíveis aos jovens, retratadas por Margulis e Urresti (1996). Inferimos que os estudos com jovens e juventudes necessitam considerar as peculiaridades dos jovens quanto aos jovens de gerações passadas, sem obscurecer as especificidades estéticas das socialidades e dos modos de ser jovem no presente, que numa mesma época, é por vezes, diverso e contraditório.

O que demanda para compreensão da relação “Educação Física e as juventudes” a investigação das diversidades de condições juvenis, nos modos de lidar com o corpo e as práticas corporais em paralelo à relação dos jovens com as gerações anteriores e suas aproximações, hibridismo e distanciamentos entre jovens de uma mesma geração. Diferenças que se expressam em suas socialidades, subjetividades e marcadores sociais como gênero, sexualidade, consumo, estrato social, parentalidade, incivildades, usos de tecnologias de informação e comunicação, grupos de convivência, projetos de vida, entre outros. A partir do registro das diferentes manifestações de culturas juvenis, com o desejo de encontrar os sentidos simbólicos expressos nos cotidianos de vida dos “jovens alunos” e suas (des)articulações ao cotidiano “ordinário” da escola e das aulas de Educação Física.

## **Os ciclos da vida e os marcadores sociais de transição para “aduldez”**

Pais (2009) comenta que o “curso de vida” é segmentado em diferentes fases, assinala que estudos europeus têm indicado crescentes e variáveis “fronteiras” que as separam, mas que ainda continuam sendo valorizados como marcadores sociais de passagem para idade adulta: a obtenção de um emprego, a formação de uma família pelo casamento ou pelo nascimento do primeiro filho.

Dayrell e Carrano (2014, p. 111) descrevem que a entrada da juventude se faz acompanhada das transformações biológicas, psicológicas e de inserção social na adolescência, e que, para além disso, é neste momento que o sujeito jovem “[...] adquire o poder de gerar filhos, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência [...]”. Assim, parece estar relativamente claro quando se inicia a juventude, o que não pode ser apontado para seu encerramento com a passagem para vida adulta:

Isso porque essa se encontra cada vez mais fluida e indeterminada, fazendo com que os próprios marcadores de passagem para a “adulterez” (terminar os estudos, trabalhar, casar, ter a própria casa e ter filhos) ocorram sem uma sequência lógica previsível ou mesmo não ocorram com o avançar da idade, caso dos indivíduos que vivem em uma “eterna juventude”. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111, grifos dos autores)

Bourdieu (2003) propõe que se investiguem as diferenças entre as “juventudes” e seus universos sociais. Conhecer as variáveis sociais (PAIS, 2009) como as “[...] condições de existência, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos ‘jovens’ que se encontram já a trabalhar e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes” (BOURDIEU, 2003, p. 153). Isto é, examinar as condições sociais e históricas, que possivelmente, podem balizar as possibilidades de vivenciar a condição juvenil e evidenciar as perspectivas disponíveis para as trajetórias juvenis como propõem Margulis e Urresti (1996).

A juventude parece se diferenciar da fase adulta da vida ao se caracterizar como um período de “transição para”. Um período de formação, iniciação e afirmação profissional no mercado do trabalho, que coincide com a saída ou permanência na residência da família de origem – seja pela conquista de emprego e independência financeira, prolongamento dos estudos em nível superior, que, em muitos casos, mantém os jovens em relação de dependência familiar para custear as despesas, o estabelecimento do casamento ou outras formas de união conjugal heterossexual ou homossexual, com a assunção de

uma possível parentalidade, ocorrendo a formação de um novo núcleo familiar, entre outras formas.

A transição da juventude para a vida adulta é marcada por enfrentamentos de tensões, que não se impõem apenas no plano dos conflitos geracionais, mas incluem, por exemplo, o quadro de instabilidade do emprego na contemporaneidade.

A juventude é compreendida como “[...] uma fase crucial para a formação e a transformação de cada um, quer se trate da maturação do corpo e do espírito, quer no que diz respeito às escolhas decisivas que prelidam a inserção definitiva na vida da comunidade” (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 11). A juventude se apresenta como um momento “[...] das tentativas sem futuro, das vocações ardentes mas mutáveis, da ‘busca’ (a do cavaleiro medieval) e das aprendizagens (profissionais, militares, eróticas) incertas, sempre marcadas por uma alternância de êxitos e fracassos” (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 11-12, grifo dos autores).

Há o “[...] reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de *transitoriedade* como elemento importante para a definição do jovem – da heteronomia da criança para a autonomia do adulto” (SPOSITO, 2002, p. 8, grifo da autora). Com destaque para a pluralidade de modos de passagem. Contudo, ver a juventude como uma passagem instável derivada de uma orientação adulta não se sustenta na contemporaneidade “[...] pois parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade” (SPOSITO, 2002, p. 9) de uma sociedade que a cada dia está mais difícil de construir e manter relações sólidas.

## **A escolarização na modernidade e a construção social de juventude**

Ariès (2006) informa que na sociedade medieval havia uma ausência do sentimento de infância. A velha sociedade ocidental tradicional via mal a criança e, menos ainda, o adolescente. A infância era reduzida ao bebê frágil, em caso de morte, outra criança, a substituiria. A aprendizagem e a socialização da criança não eram controladas pela família. A criança e o jovem eram afastados de seus genitores e aprendiam na convivência com os adultos. Logo, a socialização dos

mais jovens acontecia a partir da sua introdução como criança ou jovem no “mundo adulto”. Bauman (1998) descreve em seus estudos que não existiam acomodações específicas para as crianças, ou mesmo a de separação dos quartos dos pais. Até mesmo os jogos eram de adultos e crianças.

“A partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformariam: uma revolução profunda e lenta [...], o fato essencial é bastante evidente: a extensão da frequência escolar” (ARIÈS, 2006, p. 159). Ocorre a revisão da situação de anonimato da família e da criança assegurando-lhes papéis sociais. O caráter involuntário e naturalizado das aprendizagens foi substituído pelo caráter voluntário da ação socializadora da escola moderna (PERALVA, 2007). Há uma reconceptualização do espaço familiar e do “lugar” da criança que se torna “[...] objeto de atenção particular e alvo de um projeto educativo individualizado [...]” (PERALVA, 2007, p. 15).

Em paralelo, ao desenvolvimento do sentimento da infância e da importância das idades, a escola se torna o “lugar” e o “meio” de educação, criada para que se garantam as aprendizagens às futuras gerações.

A escola se torna o “tempo” e o “espaço” destinados à educação e à socialização de crianças e jovens na sociedade moderna. “A especificidade, portanto, da educação no mundo moderno é que ela *é e deve ser* intrinsecamente conservadora” (PERALVA, 2007, p. 18, grifos da autora).

Ariès (2006) descreve a história da educação escolar, marcada pela progressiva separação das idades escolares e pela preocupação em proteger os alunos do restante da sociedade e da vida leiga. Paulatinamente, o colégio se tornou uma instituição essencial da sociedade.

Em princípio, a escolarização dos jovens se destinou somente ao sexo masculino. A educação das moças era fundamentalmente voltada para formação de “boas mães” e “boas esposas” (ARIÈS, 2006). No século XVII, ocorreu a especialização demográfica das idades de 5 - 7 a 10 - 11 anos, tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios; em seguida, no século XVIII, a especialização social de dois tipos de ensino, um, para o povo, e outro, para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres (ARIÈS,

2006). A distinção dos alunos em classes escolares indica a crescente conscientização e reconhecimento das particularidades da infância e da juventude compostas por diversas categorias (ARIÈS, 2006).

Bauman (1998) registra que a revolução educacional que acompanhou o nascimento da sociedade moderna teve lugar na Europa Ocidental, entre os séculos XVI e XVIII, e consistiu em separar uma parte da vida individual entendida como estágio de imaturidade, repleta de perigos, portanto, que requer cuidados especiais, o que exige um regime e ambiente apropriados. E não só isso, a separação espacial foi acompanhada da presença de um especialista instruído, responsável pelo cuidar. Nascia a escola e a figura do mestre professor, tal como nosso imaginário social nos faz representar.

Esses são alguns dos elementos justificadores para a organização da escola na modernidade, ao eleger como uma das suas funções primordiais (conservadora) a socialização dos conhecimentos e das conquistas do homem às gerações mais jovens, ou seja, preparar o aluno para sua incorporação ao mundo do trabalho (GÓMEZ, 1998). O que não ocorre de maneira linear e mecânica, podendo ser mais desfavorável para uns em função da complexidade e das relações conflitantes do tecido social.

É importante dizer que as sociedades modernas criaram mecanismos jurídicos legais contra aquilo que era a socialização precoce da criança no mundo do trabalho, tal como ocorria em gerações antecessoras. Como também, investiu na proteção do prolongamento e extensão da escolarização obrigatória. Em face de um “vir a ser” do aluno “[...] traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro” (DAYRELL, 2007a, p. 156).

A complexidade gradativa da sociedade moderna e na contemporaneidade tem exigido da escola, além da função social de incorporação ao mundo do trabalho, a formação do cidadão para sua intervenção na vida pública. Designa-se à escola a incumbência de preparar os alunos para “[...] que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bom como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana” (GÓMEZ, 1998, p. 15).

A escola é uma instituição social, que em seu “tempo” e “espaço” permite que crianças, jovens e adultos convivam com outros pares da mesma faixa etária ou não, com eles estabelecendo relações de socialidade, por conseguinte, a escola é o “lugar” que, ao mesmo tempo, influencia a formação das gerações mais jovens e é por elas influenciado, em função do modo como estes se relacionam entre si e com escola.

Sposito (2002, p. 10) avalia que:

As transformações observadas nos sistemas escolares ao longo do século 20, que definiram um alongamento da permanência no interior da escola para novos segmentos sociais, e as condições diferenciais de acesso ao mundo do trabalho – sem significar a formação de uma nova unidade conjugal ou o abandono da casa paterna –, exigiram novas modalidades de compreensão para essa passagem, sobretudo nas sociedades urbanizadas, tanto centrais como periféricas.

Se é certo afirmar que a escola contribuiu para o estabelecimento da noção de infância e juventude, o contrário também o é. A juventude e os jovens reinventam cotidianamente a escola, como um “lugar” de expressão de redes de socialidades. O que demanda estudos sobre “as juventudes e a escola”, que reconheçam o jovem como um sujeito social e a escola como um “lugar de socialização” (para o mundo do trabalho, para a vida pública, para a cidadania) e de socialidades (MAFFESOLI, 1987). Ou seja, que invistam sobre a relação imbricada entre as “culturas juvenis e escola”, independentemente das especificidades dos componentes curriculares.

## **Considerações sobre culturas juvenis e a escola de Ensino Médio**

Pareceu-nos que os estudos socioantropológicos sobre “as culturas juvenis e a escola” tendem a conceder “visibilidade ao jovem”, não se restringindo à categorização homogênea, generalizante e assexuada de aluno. Tal como Dayrell (2007b, p. 1107, grifo do autor), “Cabe questionar em que medida a escola ‘faz’ a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem,

ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil”.

Parte-se do reconhecimento de que, independentemente do estágio e das condições históricas, sociais, culturais e econômicas das sociedades humanas, o homem cuida e sempre cuidou da preparação dos mais jovens. Para tanto, busca ensiná-los na sua herança cultural, a fim de que no “dever a ser” possa atuar com moralidade, normatividade e civilidade na fase da vida adulta. É mesmo paradoxal que, nesse momento da vida, os jovens de ontem, que se tornam os adultos de amanhã, se responsabilizem pela formação dos jovens de hoje.

O modelo cultural de formação das “novas gerações”, antes da Revolução Industrial, teve majoritariamente a inserção do jovem no cotidiano da vida adulta como possibilidade para sua formação e socialização contínua no plano das ocupações profissionais. Ao tempo da modernidade, com a urgência do conhecimento da maquinaria de produção, que demandou a especialização dos sujeitos, se rompeu com a “tradição secular de aprendizagem” e “sucessão das habilidades profissionais do pai”, aprendidas no ambiente familiar.

A organização da sociedade industrializada, com a complexa divisão do trabalho, gerou a organização de um sistema de ensino escolar que assumiu a tarefa de treino profissional dos jovens. A escola, paulatinamente, se disseminou e se tornou pública e obrigatória aos mais jovens. Houve uma revisão da centralidade do trabalho e da família como fatores de socialização (DUBET, 1997), o que provocou mudanças no quadro de formação das “novas gerações”. O que releva que “a escola é um dos elementos fundantes do triunfo da modernidade”.

A organização da escola propicia que o jovem passe a conviver com outros jovens de sua idade. O que parece promover um estreitamento de relações interpessoais entre os jovens, que formam grupos culturais, tomando a feição de uma “micro sociedade dos jovens”. Neste “espaço” e “tempo”, os jovens se organizam e produzem culturas, com seus rituais, símbolos, regras de apresentação do corpo, estilos linguísticos, entre outros. Os jovens parecem tomar por referência às produções culturais das gerações antecessoras, como há também um movimento de (res)significação da herança cultural, que revela diferenças entre jovens e adultos e leva à legitimidade da presença de muitas “culturas juvenis” no “espaço” da escola de Ensino Médio.



Com isso, a escola e o Ensino Médio têm se tornado “lugar” de “[...] intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens” (SPOSITO, 2005, p. 90), ao formar em seu interior “sociedades de jovens”.

Há que se refletir, que a escola foi um elemento fundamental para homologação do estatuto social da “infância” e da “juventude” na modernidade. Na contemporaneidade insistimos que os jovens recriam o cotidiano das escolas em função de suas necessidades, anseios e preocupações, que se remetem ao futuro e ao presente de suas vidas.

Futuro incerto, pautado na lógica do consumo e do desfrute fruídos, instantâneos e imediatos das coisas que, tão rapidamente envelhecem, de distintivos de honra, se transformam estigmas de vergonha (BAUMAN, 2011). Com isso, se dissolvem os limites de idade e as barreiras tradicionais, tanto sociológicas como biológicas, que delimitaram as fases da vida na modernidade.

No cotidiano “ordinário” da escola, os jovens “fabricam” relações, estratégias e significados, por meio dos quais eles se constituem a si mesmos. “Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades” (CANEVACCI, 2005, p. 7). O que significa que (re) criam-se “modos de ser jovem”, de forma que, a juventude pode ser tomada como expressão metafórica da “liquidez”, como conceitua Bauman (2001).

Para Melucci (2004), o cotidiano escolar é um espaço múltiplo, mas que precisa abarcar a diversidade de “juventudes”, que ali se expressam de forma cambiante, ambígua e até mesmo efêmera. Para Peralva (2007, p. 24), “Embora nossa consciência dessas transformações seja ainda extremamente recente, já parece claro que o modelo educativo da socialização, cofundador da ordem moderna, entrou em estado de obsolescência”. O que nos indica que, possivelmente, estamos diante do dilaceramento da escola como a promotora de mobilidades sociais. O que nos faz indagar reflexivamente: qual o sentido do projeto de escola na vida do jovem da sociedade pós-moderna?

Os estudos sociológicos das “culturas juvenis e escola” permitem reconhecer os grupos sociais ali organizados, formais ou informais, produzidos pelos agrupamentos dos jovens, em turmas menores ou

maiores, mantidos por afinidades de gêneros musicais, linguísticos, entre outros. Grupos juvenis que rotinizam seus lugares e suas práticas impregnados de um código de valores e regras de comportamento, que revelam estilos de vida, submissões e restrições controlados pelas vigilâncias internas do grupo, que concedem “senhas” de entrada, que permitem ao jovem uma pertença, ou seja, a condição de ser reconhecido como “um de nós”.

O jovem contemporâneo é membro de uma pluralidade de redes e grupos, por vezes, frágeis e fugazes, “entrar” ou “sair” desses grupos é rápido e frequente, a fração de tempo das filiações grupais é cada vez mais reduzida na contemporaneidade. No passo das mudanças, com as relações sociais, afetivas e identitárias diluídas e marcadas pela heteronomia, a pluralidade de participações e engajamentos sociais e culturais, a abundância de possibilidades e mensagens oferecidas aos jovens, na contemporaneidade, debilitam os “pontos de referência” sobre os quais a “identidade”, na modernidade, era tradicionalmente construída. O que dificulta, as possibilidades de uma socialização contínua, que é cada vez mais incerta (MELUCCI, 2007), assim como o projeto social de escola moderna, pois há que se reconhecer os múltiplos sentidos da experiência na escola para cada um dos seus alunos.

As variações sociais, econômicas, éticas, religiosas e o intervalo de idades incidem sobre os modos juvenis de comportamento, assim como o conjunto de valores da sociedade adulta. Os jovens imprimem, rejeitam, produzem e reproduzem caracteres culturais, que fazem criar uma versão mais ou menos diferente da versão cultural da geração antecessora, mas, se não descartam os valores, costumes e hábitos que regulam o mundo adulto, ao menos existe uma heterogeneidade, que indica rupturas e fragmentações em distintas lógicas da herança cultural. O que nos faz aceitar a juventude como uma construção histórica e social, que assume sentidos culturais plurais, marcada pela mutabilidade de critérios etários e comportamentos dos jovens.

Na escola, parecem se manifestar sistemas sociais juvenis, que indicam a presença de “culturas juvenis”, marcadas por proximidades, distanciamentos e hibridismos quanto à cultura da sociedade adulta ou daquilo que é produzido pelos pares jovens. Os jovens fazem circular modos de apresentação do corpo, incluindo regras de vestuários, cortes e cores de cabelos; gostos e estilos musicais; formação de grupos

para “rolezinhos” via tecnologias de informação e comunicação, com destaque para a importância dos “aplicativos de mensagens” e das *selfies* enviadas, visitadas e curtidas; relações afetivas efêmeras, como a prática do “ficar”; uma pluralidade de ídolos (musicais, esportivos, de “mangás” japoneses, etc.) assumidos para cada situação da vida, assim como substituídos por outros rapidamente; a incredulidade em relação à seriedade da política brasileira e demais formas de linguagens e artefatos simbólicos, que permitem expressar sua condição juvenil. O que tensiona a função moderna da escola, que seja a “função societal de socialização do jovem para a vida adulta”.

O que nos sinalizou que “novos” estudos sobre os jovens, a escola de Ensino Médio e a Educação Física precisam permitir a descrição pormenorizada das diversidades de contextos escolares e as realidades ordinárias, nas quais os “jovens alunos” se encontram inseridos, seja produzindo, rejeitando ou reformulando “culturas juvenis” em grupos associativos. O que implica em um “agir” investigativo movido pelo reconhecimento das pluralidades de educações, que coexistem num mesmo “tempo” e “espaço”. Portanto, que não se limite a julgar exclusivamente com as “lentes geracionais” do seu tempo, sem permitir “voz” àqueles que ali estão, que sofrem com a angústia da imobilidade da instituição escolar, mas que não deixam de acreditar na mudança.

Ressaltamos a contribuição do acolhimento das práticas com o corpo e o movimento, que compõem o universo das culturas juvenis, pela Educação Física. O que se abre para um universo amplo de estudos sobre a Educação Física no Ensino Médio e a discussão qualitativa sobre as demandas da condição juvenil e o diálogo com as práticas corporais.

## Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. [Tradução Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama]. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, p. 151-162, 2003.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. In: BRASIL. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPed, p. 155-176, 2007a.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105 -1128, out. 2007b.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 101-133, 2014.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. In: PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 5 e 6, p. 5-14, mai./dez., p. 222-231 1997.

FRASCHETTI, Augusto. O mundo romano. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens**: da antiguidade à era moderna. [Tradução Claudio Marcondes; Nilson Moulin; Paulo Neves]. São Paulo: Companhia das Letras, p. 59-95, 1996.

GOMÉZ, Angel I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, Angel I. Pérez. **Compreender e Transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Temática Juventude e Educação, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez./2004.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. Introdução. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **História dos jovens**: da antiguidade à era moderna. [Tradução Claudio Marcondes; Nilson Moulin; Paulo Neves]. São Paulo: Companhia das Letras, p. 7-17, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. **Juventud es más que una palabra**: ensaios sobre cultura e juventud. Buenos Aires: Biblos, p. 1-13, 1996.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. IN: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, p. 25-42, 2005.

\_\_\_\_\_. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: BRASIL. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, p. 29-45, 2007.

PAIS, José Machado. Lazer e sociabilidades juvenis — um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**, v. XXV (108-109), p. 591- 644, 1990.

\_\_\_\_\_. A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Sociedade**. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371 - 381, 2009.

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens europeus - retrato da diversidade. **Tempo Social**, v. 17, p. 109-140. 2005.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. In: BRASIL. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, p. 13-27, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre Juventude na área da Educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, p. 7-34, 2002.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Marconi (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 87-127, 2005.

## CAPÍTULO 3

# A atividade física e o *LET US Play* nas aulas de Educação Física

Marcelo Gomes Alexandre  
Fabrício César de Paula Ravagnani

Partindo da atual configuração da Educação Física no Ensino Médio, ou seja, pautada nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), o presente capítulo visa a apresentar um relato de experiência em que a atividade física foi abordada dentro de três das seis unidades temáticas preconizadas pela BNCC – Brincadeiras e Jogos, Esportes e Ginásticas –, tendo como pano de fundo a abordagem *LET US Play* – “Deixe-nos jogar” (WEAVER et al, 2013) como uma forma de alterar brincadeiras, jogos e esportes com o intuito de aumentar a atividade física de moderada a vigorosa (AFMV).

Isto posto, cabe dizer que a intenção não é apresentar a atividade física como objeto de legitimação da Educação Física, pelo contrário, buscamos, conforme Santana e Reis (2006), oportunizar, diversificar e propiciar vivências das manifestações culturais construídas e que são importantes para a sociedade, proporcionando aos discentes autonomia para praticá-las fora dos muros das escolas.

Uma vez que “a autonomia é enormemente facilitada se os alunos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal [...]” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 40), espera-se que, ao término do Ensino Médio, os discentes estejam minimamente capacitados para manter uma prática regular de atividade física e, caso desejem, sem o auxílio de um especialista (DARIDO; RANGEL, 2005).

### A atividade física e o adolescente

Sabe-se que o estilo de vida é resultante de um conglomerado de fatores que constituem a existência e os comportamentos humanos, que, por sua vez, são aprendidos e moldados desde os anos iniciais, podendo ser modificados ao longo do percurso da vida a partir de influências biológicas, ambientais e culturais (MADUREIRA et al., 2009).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (BRASIL, 1990), enquanto que os limites cronológicos da adolescência pela Organização Mundial da Saúde estão entre dez a 19 anos – critério este utilizado principalmente para fins estatísticos e políticos (EISENSTEIN, 2005). Essa etapa da vida corresponde a uma fase crucial para a constituição de hábitos e valores que tendem a permanecer na vida adulta (SÃO PAULO, 2006).

Os adolescentes representam aproximadamente 13% da população mundial (UNITED NATIONS, 2012), 17% da população urbana brasileira e da região Centro-Oeste (IBGE, 2010). O processo de desenvolvimento e adaptação social transforma os adolescentes em um grupo altamente vulnerável às diferentes situações de risco, como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, acidentes, violência, maus tratos, uso de drogas, evasão escolar e outros problemas de saúde que, direta ou indiretamente, relacionam-se ao bem estar e à qualidade de vida dessa significativa camada populacional (SÃO PAULO, 2006).

Foi observado que 34% dos adolescentes brasileiros bebiam e que a média de idade inicial da experimentação foi a de 14 anos. A exposição ao tabagismo (7,8%), o consumo de álcool (30,3%) e de drogas (14,8%) por este grupo revela-se preocupante, pois parece contribuir para o aumento da incidência de distúrbios psíquicos, sociais, físicos e metabólicos entre os adolescentes (PINSKY et al., 2010).

Além disso, um dos mais sérios problemas de saúde pública da atualidade é o Diabetes Mellitus, cuja prevalência tem se elevado vertiginosamente em muitos países. O Diabetes é considerado a segunda doença crônica mais comum na infância e adolescência e junto com hipertensão arterial, dislipidemias e obesidade têm aumentado significativamente a incidência da síndrome metabólica e o risco de doenças cardiovasculares em idades precoces da vida (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2005).

A coexistência dessas doenças está associada, dentre outros fatores, à falta de atividade física e maus hábitos alimentares, os quais também são reconhecidamente sérios problemas de saúde pública. As taxas de inatividade física entre adolescentes são consideradas bastante elevadas, situando-se por volta de 65% em diferentes regiões do Brasil (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2005; LIPPO et

al., 2010; TENÓRIO et al., 2010; SERRANO et al., 2010). Somam-se a isso consideráveis taxas de inadequação alimentar e uso indiscriminado de suplementos e anabolizantes (LIPPO et al., 2010; FERRARI et al., 2008).

Nesse sentido, passou-se a apontar como um problema de saúde pública a ausência da atividade física nos estilos de vida, denominando-a como inatividade física/prática insuficiente de atividade física (PIAF), que é encarada como a causa do aumento de risco de muitas condições adversas à saúde e diminuição da expectativa de vida em todo o mundo (LEE et al., 2012; KOHL et al., 2012). Desse modo, levando em consideração os benefícios evidentes para a saúde ante a participação em atividade física regular (*SOCIETY OF HEALTH AND PHYSICAL EDUCATORS*, 2013; *UNITED STATES DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES*, 2008) e as consequências negativas advindas da inatividade física (KOHL et al., 2009; THASANASUWAN et al., 2016), temos o indicativo de que hábitos saudáveis adquiridos quando se é jovem tendem a permanecer na idade adulta (TELAMA et al., 2014). Considerando que grande parte das doenças e agravos à saúde são evitáveis, o fortalecimento de ações focando na mudança dos estilos de vida tornam-se imprescindíveis, particularmente no que se refere à saúde do adolescente.

## **A atividade física nas aulas de Educação Física**

Entende-se que a atividade física existiria mesmo sem a Educação Física na escola e vice-versa, nessa perspectiva não podemos dizer que cabe à Educação Física ter como escopo a prática de atividade física (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), todavia, podemos dizer que, com o advento da transição epidemiológica, tornou evidente a diminuição de doenças caracterizadas como infecciosas e aumento daquelas consideradas crônicas, estabeleceram-se os benefícios da prática de atividade física à saúde (BAUMAN, 2004) e, concomitantemente, esta começou a adquirir espaço de destaque nas investigações científicas. Assim sendo, observou-se que a partir dos seis anos de idade começa a ocorrer um decréscimo na prática de atividade física (NYBERG et al., 2009), na mesma perspectiva, em diferentes faixas etárias as crianças e adolescentes não estão atingindo os níveis recomendados (BERGMANN et al., 2013; XAVIER et al., 2014). Visando a evitar efeitos deletérios à saúde, a Organização Mundial de Saúde (*WORLD HEALTH*



ORGANIZATION, 2010) preconiza que pessoas entre cinco e 17 anos acumulem 60 minutos diários de atividade física de moderada a vigorosa (AFMV) intensidade. Nessa perspectiva, as escolas têm sido identificadas como lugares propícios para promoção da atividade física entre crianças e adolescentes, devido ao seu amplo alcance e o tempo de permanência (BALL et al., 2006; PYLE et al., 2006). Além disso, indicadores da qualidade das aulas de Educação Física apontam que os estudantes deveriam passar 50% do tempo da aula em AFMV (FAIRCLOUGH; STRATTON, 2006). Contudo, o tempo gasto em AFMV na Educação Física está aproximadamente entre 30% e 40% do período de aula (CARLSON et al., 2013). Evidentemente, quanto mais oportunidades de prática de atividade física forem oferecidas e quanto mais tempo os estudantes estiverem participando, maiores serão os níveis de AFMV. Por estas razões, necessitam-se de estratégias para aumentar as oportunidades de prática e a quantidade de tempo em que as crianças e adolescentes estarão engajados em AFMV. De modo geral, observa-se que passos foram dados no sentido de promover atividade física e combater a prática insuficiente dela tanto na “educação” como na “saúde” brasileiras (MALTA et al., 2008; BRASIL, 2009; HALLAL, 2010; LOCH, 2011). Isto posto, pode ser de grande valia utilizar as aulas de Educação Física para fomentar a prática da atividade física, visto que, conforme Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 184) o conteúdo das aulas de Educação Física devem ir ao encontro das necessidades e interesses dos discentes:

De certa forma, torna-se difícil definir os diferentes conteúdos que devem ser inseridos no Ensino Médio, pois cada sociedade tem características e necessidades diferentes, e o mesmo ocorre com as escolas e seus respectivos alunos. Assim, independentemente do nível de ensino, o conteúdo sempre deve estar de acordo com os interesses e carências do grupo local.

## Princípios *LET US Play* nas aulas de Educação Física

Ensinar Educação Física na escola é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos discentes (NEIRA, 2009, p. 73). Aliado a isso, podemos dizer que, quando o professor utiliza novas estratégias, ferramentas ou formatações em suas aulas práticas, há um aumento do engajamento em AFMV, pois, tipos de atividades – jogos livres ou atividades organizadas (McKENZIE et al., 2000; TROST, et. al., 2008) –, estruturas das atividades – por exemplo, remoção de filas ou eliminações (ARNETT, 2004; FOSTER et al., 2010) –, locais das atividades – em ambiente fechado ou ao ar livre (PATE et al., 2013; TROST et. al., 2008; VANDERLOO et al., 2013) –, e até mesmo o comportamento do professor – apoio verbal (BEIGHLE et al., 2010; HUBERTY et al., 2013) – exercem influência sobre participação dos discentes.

Assim sendo, a abordagem *LET US Play* – “Deixe-nos jogar” (WEAVER et al., 2013) apresenta-se como uma forma de alterar brincadeiras, jogos e esportes com o intuito de aumentar a AFMV. Conforme o Quadro 1, trata-se da reunião de princípios – estratégias capazes de combater elementos identificados como barreiras primárias à participação em AFMV – que permitem a modificação de atividades tradicionais, podendo: alterar regras e tamanho das equipes, evitar filas e eliminações, melhorar o envolvimento entre professor e aluno e, otimizar a utilização dos espaços e equipamentos (BRAZENDALE et al., 2015).

**Quadro 1** – Estratégias para incorporar os princípios do *LET US Play* dentro das atividades

Princípios <i>LET US Play</i>	Estratégia	Explicação
Filas	Divida o espaço	Divida os jogos em vários, para reduzir o tempo de espera para quem estiver aguardando a vez.
	Aumente o equipamento	Adicione mais equipamentos, de modo que mais estudantes possam participar de uma vez.
	Modifique as regras	Forneça a todos ou a cada grupo uma tarefa fisicamente ativa, de modo que os alunos não fiquem esperando e nem parados.

<b>Eliminação</b>	Divida o espaço	Quando um aluno é eliminado de um jogo, o professor pode encaminhá-lo para outros jogos. Isto preserva a competição, permite que os alunos tenham a oportunidade de participar o tempo todo e continuarem ativos.
	Aumente o equipamento	Se for impossível dividir em jogos menores, adicione mais equipamentos diferentes para atividade no mesmo campo.
<b>Tamanho da equipe</b>	Divida o espaço	Divida grandes jogos em menores. Enquadre esses jogos, no formato de um torneio, de modo que as equipes tenham uma rotação de enfrentamento.
	Aumente o equipamento	Se for impossível dividir em jogos menores, adicione mais equipamentos na atividade, propondo assim vários equipamentos e equipes menores em um mesmo campo.
<b>Professores e alunos envolvidos</b>	Supervisione ativamente	Mova-se, constantemente, em todo o espaço da atividade, a fim de que seja possível identificar os estudantes que não estão envolvidos. Seja presente, incentivando frequentemente.
	Foque nas crianças menos ativas	Direcione incentivos verbais aos alunos não envolvidos, para estimulá-los.
<b>Espaço, equipamento e regras</b>	Modifique o espaço, equipamento e regras	Modifique o espaço, os equipamentos e as regras para assegurar que os jogos sigam os princípios <i>LET US Play</i> .

**Fonte:** Weaver et al., 2013 apud RAVAGNANI et al., 2018.

Em építome, a utilização dos princípios dessa abordagem demonstrou-se promissora (BEETS et al., 2014; WEAVER et al., 2013; WEAVER et al., 2014), suscitando a intenção de propor para os discentes a utilização deles nas aulas de Educação Física no Instituto Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva.

## As vivências propostas pelos discentes

Os discentes só aprendem e valorizam aquilo que compreendem e com que conseguem estabelecer relação com suas próprias vidas, com o mundo, com o outro, e o melhor caminho para isso perpassa a relação teoria e prática (KAWASHIMA, 2018). Ainda, fomentar ações para aquisição de autonomia e formação de agentes transformadores de suas realidades só alcançará efeito se partir de uma construção coletiva, com o fornecimento de constructos teóricos e práticos, a resultar em compreensão da importância e dimensão da cultura corporal de movimento (CORREIA, 2011; MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

Nesse sentido, em um primeiro momento, os discentes receberam aporte teórico sobre a importância da prática de atividade física e conceitos adjacentes. Isto feito, os discentes tiveram a oportunidade de problematizar e discutir o porquê de, apesar da divulgação midiática, muitas pessoas não praticam atividade física. A partir disso, foi proposto que eles apresentassem soluções para o aumento da prática de atividade física nas aulas de Educação Física.

Diante das soluções apresentadas, o professor sugeriu um recurso que abrangia as propostas dos discentes e que tinha comprovação científica, no caso, a mencionada anteriormente abordagem *LET US Play*. Partindo das premissas de Kawashima (2018), que deixa evidente que os discentes primeiro têm que conhecer para depois ensinar/aplicar a outras pessoas, o professor propôs para os discentes a observação e discussão dos princípios *LET US Play*.

Por conseguinte, o professor indicou que os discentes propusessem a alteração – apoiando-se nos princípios – de brincadeiras, esportes, ginásticas e jogos tradicionais que eles conhecessem. Conforme Ravnani et. al. (2018), tais princípios podem ser utilizados para alterar as atividades já em uso, com vistas a aumentar as oportunidades de prática e, conseqüentemente, manter/tornar cada atividade única e divertida.

Assim sendo, a fim de extrapolar e não privilegiar o “saber fazer”, deixando claro para os discentes que é necessário trabalhar os conteúdos nas três dimensões – conceitual, procedimental e atitudinal (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009) –, o professor estabeleceu que os discentes deveriam elaborar planos de aplicações das suas “atividades

alteradas” semelhante a planos de aulas. Nessa perspectiva, surgiram várias aplicações interessantes (que foram lapidadas com o auxílio do professor), das quais podemos ver algumas a seguir:

**Quadro 2 – Plano de aula 1 – Unidade temática Esportes**

<b>Público alvo:</b>	Ensino Médio
<b>Objetivos:</b>	Cognitivo: compreender a importância da prática de atividade física. Físico-motor: manter-se fisicamente ativo durante toda aplicação da atividade. Afetivo-social: reconhecer a importância do trabalho em equipe.
<b>Conteúdo:</b>	Esporte – Voleibol; atividade física.
<b>Procedimento de ensino:</b>	Inicialmente, o grupo responsável pela aplicação da atividade reunirá os demais colegas e fará uma explanação sobre a importância da prática da atividade física. A seguir, proporão a atividade elaborada, deixando claro que o objetivo prático dela é que os participantes se mantenham fisicamente ativos durante toda a aplicação. A atividade proposta terá características do esporte Voleibol, contudo, terá as seguintes alterações: a turma será dividida em dois grandes grupos – <b>princípio relacionado ao tamanho das equipes</b> . A área de jogo será ampliada para todo o espaço da quadra disponível (extrapolando o espaço tradicional/oficial do Voleibol, 18 x 9 metros) – <b>princípio relacionado à modificação do espaço</b> . Não será utilizada a rede, sendo assim, o meio da quadra será delimitado pela marcação – da linha do esporte Futsal – do centro da quadra (caso não tenha essa marcação, será colocada uma corda para facilitar a identificação do meio da quadra); a bola, ao passar pela linha que delimita o meio da quadra, poderá tocar uma vez no solo e os toques de cada equipe serão ilimitados – <b>princípio referente à modificação das regras</b> . Os discentes responsáveis pela aplicação da atividade percorrerão o espaço incentivado o toque de bola para aqueles participantes que não estão tocando-a – <b>princípio que diz respeito ao envolvimento aluno e professor</b> . Conforme for o desenvolvimento da atividade, a fim de fazer com que todos fiquem fisicamente ativos, os alunos responsáveis poderão: acrescentar mais bolas, propor a diminuição do número de toques por equipes, efetuar a divisão do espaço em duas quadras menores e, nesse sentido, formar quatro equipes ou até mesmo oferecer como opção uma tarefa concomitante, por exemplo, a execução de pequenos saltos enquanto a bola não está em posse da equipe.
<b>Recursos:</b>	Bolas de Voleibol e corda.

**Fonte:** Construção dos autores

### Quadro 3 – Plano de aula 2 – Unidade temática Brincadeiras e Jogos

<b>Público alvo:</b>	Ensino Médio
<b>Objetivos:</b>	Cognitivo: aprender sobre características da atividade física. Físico-motor: permanecer ativo durante a aula de Educação Física. Afetivo-social: respeitar e incentivar a manutenção das regras do jogo.
<b>Conteúdo:</b>	Jogos – Base 4; Atividade física.
<b>Procedimento de ensino:</b>	O grupo responsável explicará sucintamente sobre as diferenças entre atividade física aeróbica e anaeróbica. Depois proporá a participação no jogo “Base 4” com alterações relacionadas aos princípios da metodologia <i>LET US Play</i> . Será feita a explicação do jogo pela comparação entre o jogo tradicional e o “alterado”: normalmente os jogadores devem aguardar na fila até a sua vez para chutar a bola, isto leva a longos períodos sem atividade física para aqueles que estão aguardando a vez. Outro ponto é que os jogadores são eliminados, caso estejam fora de uma base (cone ou arco), e, portanto, devem então voltar e aguardar na fila a sua vez. Além disso, poucos jogadores ficam envolvidos, enquanto todos os outros assistem, por exemplo, um aluno vai pegar a bola no lado esquerdo enquanto todos os outros ficam parados olhando. Dessa vez, a turma será dividida em duas equipes não importando a quantidade de alunos, uma equipe que chuta e outra que arremessa. No momento em que o “chutador” acertar a bola, em vez de um jogador da equipe de chute correr para a próxima base, todos os jogadores deverão, da equipe de chute, fazê-lo. Um ponto é marcado por cada base que a equipe de chute atingir. A equipe de arremesso deve recuperar a bola a fim de parar a equipe de chute. Os membros da equipe de arremesso que não estiverem próximo do local onde a bola foi lançada deverão realizar polichinelos até que a bola seja recuperada. Os discentes responsáveis pela aplicação do jogo cobrarão que todos sigam as regras e desse modo permaneçam ativos.
<b>Recursos:</b>	Bola de Voleibol e cones ou arcos.

**Fonte:** Construção dos autores

**Quadro 4 – Plano de aula 3 – Unidade temática Ginástica para o condicionamento físico**

<b>Público alvo:</b>	Ensino Médio
<b>Objetivos:</b>	Cognitivo: entender a diferença entre atividade física e exercício físico. Físico-motor: fazer atividade física/exercício físico durante a aula. Afetivo-social: cooperar e respeitar os limites de cada participante.
<b>Conteúdo:</b>	Ginástica – localizada; Brincadeira.
<b>Procedimento de ensino:</b>	O grupo responsável por aplicar a atividade apresentará características da atividade física e do exercício físico, depois perguntarão para os colegas quais dessas características pertencem à atividade física e vice-versa. Depois disso, começará a “atividade alterada”. Ela será baseada na brincadeira denominada “Nunca três”: toda turma será dividida em várias duplas. Na brincadeira tradicional as duplas devem permanecer sentadas na quadra, exceto uma (escolhida aleatoriamente) que fica em pé, sendo que um integrante é o pegador enquanto o outro é o fugitivo. Dessa vez, a duplas deverão ficar na posição de prancha abdominal ou realizando exercícios abdominais tradicionais. O fugitivo ao invés de sentar-se ao lado de uma dupla, para deixar de ser perseguido, deverá realizar um desses exercícios ao lado de uma das duplas. O membro da dupla do lado oposto ao fugitivo passa a assumir o papel de pegador e o então pegador passa a ser o novo fugitivo. A fim de evitar que a execução dos exercícios se torne demasiadamente cansativa, os discentes responsáveis pela aplicação da atividade estarão cronometrando trinta segundos para a realização da fuga, caso a fuga não se concretize, nesse período, automaticamente, o fugitivo será considerado pego e torna-se o novo pegador enquanto o então pegador será o fugitivo. Todas as vezes em que ocorrer a troca de pegador haverá um curto período de descanso. Com o desenrolar da atividade, os alunos responsáveis pela aplicação poderão propor a divisão da quadra em dois novos espaços e estabelecer uma nova dupla de pegador e fugitivo. Além disso, para que atividade não se torne entediante, outros exercícios poderão ser executados como polichinelos ou flexão de braços.
<b>Recursos:</b>	Cronômetro.

**Fonte:** Construção dos autores

## Considerações finais

Os adolescentes não estão acumulando os níveis preconizados de atividade física no dia a dia. Uma melhor compreensão sobre a importância da inserção dessa prática nos estilos de vida poderá fazer com que haja não apenas o aumento dessa prática, por parte deles, mas também uma maior disposição pela luta por novos espaços ou por melhor manutenção dos espaços já existentes para a prática de atividade física.

Os princípios do *LET US Play* podem ser utilizados pelos professores como uma ferramenta para aumentar as oportunidades de prática de atividade física nas aulas práticas de Educação Física. Vale ressaltar que as modificações citadas, propostas pelos discentes, não são as únicas formas de alterá-las e que nem todos os princípios poderão ser aplicados em uma mesma atividade. A seleção do princípio que se aplica melhor à atividade e a criatividade dos professores na aplicação do *LET US Play* é fundamental.

Por fim, é surpreendente e gratificante quando nos colocamos como contribuintes da aquisição de autonomia dos nossos alunos.

## Referências bibliográficas

- ARNETT, Mark. Effect of Team Size in Soccer on Moderate to Vigorous Physical Activity. **Physical Educator**, v. 61, n. 3, p. 114-119, 2004.
- BALL, Kylie et al. Understanding Environmental Influences on Nutrition and Physical Activity Behaviors: Where Should We Look and What Should We Count?. **International Journal Behavioral Nutrition Physical Activity**, v. 3, n. 33, p. 1-8, 26, set., 2006.
- BARROS, Simone Storino Honda et al. Acompanhamento longitudinal da atividade física da idade pré-escolar à escolar: o estudo ELOS-Pré, Florianópolis. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 21, p. 1-11, ago. 2019.
- BARUFALDI, Laura Augusta et al. Meta-analysis of the prevalence of physical inactivity among Brazilian adolescents. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, n. 6, p. 1019-1032, jun., 2012.
- BAUMAN, Adrian. Updating the Evidence that Physical Activity Is Good for Health: An Epidemiological Review 2000-2003. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 7, n. 1, p. 6-19, 2004.



BEETS, Michael et al. Making Physical Activity Policy Practice: A Group Randomized Controlled Trial on Changes in Moderate-to-Vigorous Physical Activity in Afterschool Programs. **American Journal Preventive Medicine**, v. 48, n. 6, p. 694-706, 2014.

BEIGHLE, Aaron et al. Promoting Physical Activity in Afterschool Programs. **Afterschool Matters**, v. 11, n. 24, p. 24-32, 2010.

BERGMANN, Gabriel Gustavo et al. Prevalence of Physical Inactivity and Associated Factors among Adolescents from Public Schools in Uruguaiana, Rio Grande do Sul State, Brazil. **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, p. 2217-2229, nov. 2013.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**. PENSE 2009. IBGE, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. 2018.

BRAZENDALE, Keith et al. Maximizing children's physical activity using the LET US Play principles. **Preventive Medicine**, v. 76, p. 14-19, 2015.

CARLSON, Jordan et al. State Policies about Physical Activity Minutes in Physical Education or During School. **Journal of Scholl Health**, v. 83, n. 3, p. 150-156, mar. 2013.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no ensino médio: questões imperinentes**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

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

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-7, jun. 2005.

FAIRCLOUGH, Stuart; STRATTON, Gareth. A Review of Physical Activity Levels During Elementary School Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 25, p. 239-257, 2006.

FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta et al. Adolescência: ações e percepção dos médicos e enfermeiros do Programa Saúde da Família. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 25, p. 387-400, jun., 2008

FOSTER Karla et al. Effect of Elimination Games on Physical Activity and Psychosocial Responses in Children. **Journal Physical Activity & Health**, v. 7, n. 4, p. 475-483, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.

HALLAL, Pedro Rodrigues Curi. Promoção da atividade física no Brasil: chegou a hora da escola. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 15, n. 2, p. 76-77, 2010.

HUBERTY, Jennifer et al. Association of Staff Behaviors and Afterschool Program Features to Physical Activity: Findings from Movin’ after School. **Journal Physical Activity & Health**, v. 10, n. 3, p. 423-429, 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9754&t=sobre> >. Acesso em 12 set 2019.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – campus São Vicente**: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos. 723f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2018.

KOHL, Harold et al. The Pandemic of Physical inactivity: Global Action for Public Health. **The Lancet**, v. 380, n. 21, p. 294-305, 2012.

LEE, I-Min et al. Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. **The Lancet**, v. 380, n. 9838, p. 219-229, jul. 2012.

LOCH, Mathias Roberto. A promoção da atividade física na escola: um difícil e necessário desafio. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 16, n. 1, p. 76-77, 2011.

LIPPO, Bruno Rodrigo da Silva et al. Determinants of physical inactivity among urban adolescents. Determinants of physical inactivity among urban adolescents. **Jornal de Pediatria**, v. 86, n. 6, p. 520-524, 2010.

MADUREIRA, Alberto Saturno et al. Associação entre estágios de mudança de comportamento relacionados à atividade física e estado nutricional em universitários. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 10, p. 2139-2146, out. 2009.

MALTA, Deborah et al. A promoção da saúde e da atividade física no Sistema Único de Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 13, n.1, p. 24-27, jun. 2008.

MCKENZIE, Thomas et al. Leisure-time Physical Activity in School Environments: An Observational Study Using SOPLAY. **Preventive Medicine**, v. 30, n. 1, p. 70-77, 2000.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Desafios e propostas para a educação física no ensino médio. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA- PICCOLO, Vilma Lení. (Orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí: Fontoura, p. 177-197, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da educação física na educação básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas 1**. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, p. 65-94, 2009.

NYBERG, Gisela et al. Physical Activity Patterns Measured by Accelerometry in 6- to 10-yr-old Children. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 41, n. 10, p. 1842-8, out. 2009.

PATE, Russell et al. Physical Activity in Preschool Children with the Transition to Outdoors. **Journal Physical Activity & Health**, v. 10, n. 2, p. 170-175, 2013.

PINSKY, Ilana et al. Padrões de uso de álcool em adolescentes brasileiros. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 32, n. 3, p. 242-249, set. 2010.

PYLE, Sara et al. Fighting an Epidemic: The Role of Schools in Reducing Childhood Obesity. **Psychology in the Schools**, v. 43, n. 3, p. 361-376, mar. 2006.

RAVAGNANI, Fabrício César de Paula et al. Usando os princípios let us play para maximizar a atividade física em aulas de Educação Física. **Revista THEMA**, v. 15, n. 4, p. 1493-1498, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de saúde. **Manual de atenção à saúde do adolescente**. São Paulo, 2006.

SANTANA, Wilton Carlos; REIS, Heloísa Helena Baldy. A pedagogia do esporte e o desafio de educar para a autonomia. In: MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas 2**. Jundiaí: Fontoura, p. 133-152, 2006.

SERRANO, Hiara Miguel Stanciola et al. Composição corpórea, alterações bioquímicas e clínicas de adolescentes com excesso de adiposidade. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 95, n. 4, p. 464-472, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. I Diretriz de prevenção da aterosclerose na infância e adolescência. **Arquivos Brasileiros Cardiologia**, v. 85, n. 6, p. 3-36, 2005.

SOCIETY OF HEALTH AND PHYSICAL EDUCATORS. **Comprehensive School Physical Activity Programs: Helping All Students Log 60 Minutes of Physical Activity Each Day**, Reston, 2013.

TELAMA, Risto et al. Tracking of Physical Activity from Early Childhood through Youth into Adulthood. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 46, n. 5, p. 955-62, 2014.

TENÓRIO, Maria Cecília Marinho et al. Atividade física e comportamento sedentário em adolescentes estudantes do ensino médio. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 13, n. 1, p. 105-117, 2010.

THASANASUWAN, Wiyada et al. Low Sleeping Time, High TV Viewing Time, and Physical Inactivity in School Are Risk Factors for Obesity in Pre-adolescent Thai Children. **Journal Of The Medical Association Thailand**, v. 99, n. 3, p. 314-2, 2016.

TROST, SG et al. Physical Activity Levels among Children Attending After-school Programs. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 40, n. 4, p. 622-29, 2008.

UNITED STATES DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. **Physical activity guidelines for Americans**, Washington, 2008.

UNITED NATIONS. **World Population Prospects: The 2012 Revision**. Department of Economic and Social Affairs, 2012.

VANDERLOO, Leigh M. et al. Physical Activity among Preschoolers During Indoor and Outdoor Childcare Play Periods. **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism**, v. 38, n. 11, p. 1173-1755, 2013.

WEAVER, Robert Glenn et al. LET US Play: Maximizing Physical Activity in Physical Education. **Strategies**, v. 26, n. 6, p. 33-37, 2013.

\_\_\_\_\_. A Comprehensive Professional Development Training's Effect on Afterschool Program Staff Behaviors to Promote Healthy Eating and Physical Activity. **Journal of Public Health Management & Practice**, v. 20, n. 4, p. 385-92, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global Recommendations on Physical Activity for Health**. Genebraa, 2010.

XAVIER, Mariana Otero et al. Variação temporal no excesso de peso e obesidade em adolescentes de escolar privada do Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 74-85, jan. 2014.

## CAPÍTULO 4

# **SMASH! A cultura corporal de movimento por meio do badminton**

Fabiana Pomin

A escola deve cumprir com o objetivo, entre outros, de aproximar conceitos e práticas que até então não faziam parte do repertório dos alunos, assim como valorizar e estimular reflexões sobre as relações sociais e culturais geradas por tais práticas. A Educação Física deve contribuir com esse processo.

A Educação Física foi introduzida no ambiente formal de ensino no final do século XIX sob a forma de prática da ginástica, se consolidou como disciplina e sua perspectiva foi se modificando ao longo dos anos, porém o desenvolvimento dela costuma centrar-se na dimensão procedimental, havendo certa resistência de professores e alunos em assimilar os componentes conceitual e atitudinal, dificultando a diversificação e o aprofundamento do conteúdo pertinente a esta área (MALDONADO; BOCCHINI, 2015). O uso das três dimensões está em consonância com Darido et al (2001; 2012), Rodrigues e Darido (2008), Maldonado e Bocchini (2015), Pomin e Dias (2019).

A abordagem pouco aprofundada pela utilização da dimensão procedimental, exclusivamente, compromete o caráter transformador da Educação Física, extensamente defendida por Castellani Filho (1993), Betti (1994) e Kunz (2004), dentre outros. Essa capacidade está relacionada ao ressignificar e reconstruir conceitos por meio dos quais o corpo e as expressões culturais de movimento corporal expressam ideias, conceitos e valores, e dão significado aos mesmos.

O processo de mudança da Educação Física pode encontrar um caminho na utilização das três dimensões do conteúdo, a partir da experimentação de diferentes práticas corporais (dimensão procedimental), proporcionando uma prática pedagógica contextualizada (dimensão conceitual) e aproximando o conteúdo da realidade e dos interesses dos alunos, tornando possível a ressignificação de conceitos e valores (dimensão atitudinal).

Dessa maneira, é possível dar sentido aos movimentos corporais, incorporando seu caráter mutável. Sobre isso, Bracht (1999, p. 45) disserta que: “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtor de cultura, mas também possibilitado por ela”.

Essa troca de informação possibilita o acesso ao patrimônio da cultural corporal, tornando uma das abordagens possíveis de serem feitas pela Educação Física a introdução de esportes de menor difusão no país, e de rara vivência no ambiente escolar. O estabelecimento de diálogos pode acontecer por meio da abordagem de questões como, por exemplo, a prática do badminton no ambiente escolar; as escassas referências anteriores dos alunos relacionadas a este esporte; a pequena expressividade do esporte no Brasil; o papel das mulheres no esporte; os determinantes sociais, culturais e econômicos que constituíram a prática dos esportes tradicionais (vôlei, basquete e handebol, etc.), algo sistematizado a ser ensinado nas escolas, enquanto excluiu outras práticas, como os esportes de raquete.

Isto posto, este capítulo tem como objetivo apresentar uma experiência com o badminton em aulas de Educação Física com turmas do 1º ano do Ensino Médio, a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, realizada no Instituto Federal de Mato Grosso, campus Primavera do Leste.

## Badminton

O badminton, esporte referenciado em um jogo indiano chamado *poona*, foi incorporado pelos ingleses durante a invasão e levado ao velho continente, onde adquiriu nome e características diferenciadas. Sua prática na Inglaterra iniciou em Gloucestershire, em 1870, na residência do duque de Beaufort, denominada *Badminton House*, de onde saiu seu nome ocidentalizado (GONÇALVES et al., 2012). Inicialmente restrito aos círculos militar, aristocrático e masculino, alcançou posteriormente outras esferas sociais e o gênero feminino. Atualmente, trata-se de um esporte amplamente praticado em países como Inglaterra, Espanha, China e Indonésia.

Segundo Fonseca e Silva (2012), o badminton foi introduzido no Brasil especificamente na cidade de São Paulo, na década de 1980, pelas mãos de imigrantes europeus e asiáticos.

É um jogo praticado individualmente ou em duplas, podendo ser feminino, masculino ou misto. Tem como materiais a raquete, a peteca (também chamada de *birdie* ou volante) e a rede. Por meio de diferentes saques e golpes na peteca, que deve passar por cima da rede, o jogador tem o objetivo de atingir a mesma no chão da quadra do oponente.

Batista, Moura e Lima (2105) afirmam ser o esporte de raquete mais rápido do mundo, podendo a peteca chegar à velocidade de 400 km por hora.

É um jogo rápido e de fácil aprendizagem, que na escola estimula os reflexos, o raciocínio e o desenvolvimento de estratégias, assim como promove o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas (GONÇALVES et al., 2012). Não apresenta restrições físicas aos praticantes (HRECZUCK, 2011), é socializador e com potencial de minimizar as fronteiras nas relações de gênero (GOMES; CORSINO; RIBEIRO NETO, 2012), apresentando-se como um desafio e um estímulo ao interesse e a curiosidade (LABIAK; TAQUES; HONORATO, 2018).

Labiak, Taques e Honorato (2018) destacam que, embora contemplados em documentos oficiais como os PCNs, os esportes ditos alternativos raramente pisam o chão da escola. Ainda que, conforme Oliveira e Albuquerque (2011), as novas experiências sejam de inquestionável valor, especialmente no Ensino Médio, etapa na qual os alunos estão aptos para movimentos mais especializados.

O desconhecimento e o escasso oferecimento do conteúdo nos cursos de licenciatura em Educação Física apresentam-se como uma dificuldade para a inserção do conteúdo nas escolas, mas não de forma definitiva. O aumento do interesse das instituições de formação de licenciados e o investimento em cursos de formação continuada pelas entidades em que os professores atuam, públicas ou privadas, apresentam-se como meio de reversão deste quadro e de democratização do acesso à prática. Especificamente, Insook Kim (2011) analisou a competência no ensino e o aprendizado dos alunos na modalidade badminton, pré e pós atividade formativa oferecida aos professores, encontrando que o conhecimento pedagógico melhorou a seleção de tarefas, as adaptações de exercícios e a prática de *feedback*, o que por sua vez, influenciou positivamente o aprendizado dos alunos. Vemos, assim, que o badminton contempla os objetivos da Educação Física no Ensino Médio.

A Educação Física no Ensino Médio se justifica pelo enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade, proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que os contextos social, científico e tecnológico são abordados com o objetivo do desenvolvimento de percepções críticas e estruturadas por parte dos alunos, para que o ensino promova na sociedade um impacto não apenas científico e tecnológico, mas também, econômico, político e social (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007). O uso consciente e racional do saber científico e tecnológico passa pelo conhecimento de suas inter-relações, consequências e critérios que considerem os interesses de todas as pessoas que integram a sociedade. Identificamos, portanto, que coadunam princípios científicos e técnicos com os humanos, promovendo uma formação integral ao aluno.

Estas diretrizes assumem a cultura corporal do movimento como fundamento, considerando as diferentes manifestações, tanto as que trazem os alunos, como as que contribuirão para sua formação ao passarem a fazer parte do seu conhecimento, abordando tensões e problematizando a prática, contextualizando e conferindo sentidos e significados aos movimentos corporais.

### **Relatando a experiência**

Ao iniciar esta etapa do texto, esclarecemos que durante o processo, utilizamos um diário de campo para coletar anotações. Segundo Lewgoy e Arruda (2004, p. 123), o diário de campo:

[...] consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana [...]. É um documento que apresenta caráter descritivo-analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas.

Dessa maneira, dispondo do registro das atividades, das observações e reações dos alunos durante o processo escolar e de reflexões atreladas ao desenvolvimento do conteúdo, se dispôs de abundante e rico material para análise. A incorporação do conteúdo badminton



nas aulas de Educação Física se deu com o objetivo de proporcionar a vivência de competências e habilidades relacionadas aos esportes de raquete; difundir a prática do badminton; propiciar o conhecimento de suas regras; oportunizar a vivência dos principais elementos técnicos e táticos; estimular a interpretação de sua inserção sociocultural; e fomentar momentos de lazer e diversão, estimulando um estilo de vida ativo.

Em seguida, serão expostas as propostas que foram apresentadas no conteúdo, identificando a dimensão pedagógica a que está atrelado (conceitual, procedimental e atitudinal), considerando o que Darido (2012) menciona, a impossibilidade de separar estritamente uma dimensão da outra, já que se inter-relacionam todo o tempo.

Com alunos do 1º ano do Ensino Médio de cinco diferentes turmas ( $n=214$ ; idade  $\mu=15,78$ ), o desenvolvimento do conteúdo badminton teve início pela divisão de grupos e temas para os seminários, que foram apresentados duas semanas depois. A divisão de grupos foi realizada pelos próprios alunos. As opções de temas foram: histórico; regras; conceito de jogo; competições; mulheres no badminton.

Adotamos como um dos procedimentos para abordagem do conteúdo badminton a prática do seminário, ainda que Santana, Goya e Santos (2017) considerem insuficiente por parte dos professores a utilização desta estratégia, entendida pelos autores como um recurso facilitador no processo ensino e aprendizagem. Persich e Oliveira (2015) concebem ainda que o seminário, enquanto prática de integração e interação, apresenta possibilidades didáticas no Ensino Médio, encontrando-se pautado na pesquisa como princípio educativo, colocando os alunos como protagonistas na busca de novos conhecimentos.

Em alguns temas propostos para os seminários observou-se dificuldade para que o grupo se mantivesse no recorte proposto. De qualquer maneira, em geral, os alunos não se sentiram à vontade para falar diretamente do tema proposto. Em regra, preferiram fazer uma introdução sobre o histórico e os princípios do jogo.

Em seguida, passou-se para a dimensão procedimental, que consistiu na vivência de técnicas e movimentos específicos do badminton.

A disponibilidade de material colaborou imensamente para o desenvolvimento das atividades, dispondo cada aluno de raquete e peteca. Embora exista a indicação para que o espaço destinado para

a prática do badminton seja fechado, evitando a interferência de correntes de ar, não se considerou este um impedimento, desenvolvendo-se as aulas em uma quadra que, embora coberta, não era fechada, apresentando resultados satisfatórios.

O primeiro contato dos alunos com a raquete e com a peteca gerou estranheza e animação. A maioria deles não tinha experiência anterior, e, quando a possuía, tratava-se de esporte de raquete de mesa. Causou surpresa que o material pertencesse à instituição, e, ao mesmo tempo que a novidade estimulava, o desconhecimento e dificuldade inicial geravam certa rejeição (mitigada até o fim da primeira aula prática).

O momento inicial, que permitiu aos alunos sentir e experimentar o material, possibilitou que cada um fizesse a exploração em conformidade com seu desejo, criatividade e repertório motor.

Nas atividades orientadas que se seguiram, os alunos começaram a ser estimulados a empunhar a raquete com a mão dominante, realizando então golpes na peteca. A orientação se repetiu para a mão não dominante. Passou-se, então, à troca de golpes entre duplas, observando-se certa dificuldade na relação movimento/objeto (ou serviço/recepção), na qual os alunos apresentavam dificuldade em acertar a peteca arremessada pelo colega com a raquete.

Depois do contato inicial, que pode ter gerado certo desconcerto, os alunos se sentiram à vontade para tentar, sem receio, a errar ou a receber julgamento. Este permitir-se experimentar fez com que se revelassem alunos com grande habilidade para a prática, mas que costumam manter-se à margem por não terem obtido êxito nas modalidades coletivas tradicionais. Desta maneira, destacou-se o potencial do badminton em atrair para a prática alunos que costumam evadir-se das práticas coletivas tradicionais.

Passou-se então a abordar as empunhaduras de *backhand* (ou *thumb grip*) e *forehand*; a troca de empunhadura; o deslocamento na quadra (passo *chassé*); e então, se fez a introdução da prática com a rede. A seqüência aconteceu como se descreve a seguir.

Fez-se a demonstração da empunhadura de *backhand*, solicitando aos alunos que a experimentassem e realizassem rotinas criativas enquanto praticavam (de pé, sobre um joelho, abaixando-se e levantando-se novamente, etc.).

Seguiu-se da demonstração da empunhadura em *forehand*, a que se orientou igualmente a prática individual, como por exemplo manter a peteca no ar com sucessivos golpes, golpear a peteca para que atingisse a maior altura possível etc. e, depois, a troca de golpes com o colega.

O exercício seguinte foi a troca de empunhadura, alternando entre as duas anteriormente especificadas, solicitando, entre outros exercícios, que o aluno mantivesse a peteca no ar com três golpes em *forehand* seguido de três golpes em *backhand*, diminuindo depois para dois golpes de cada e então um.

Passou-se para o deslocamento em quadra, iniciando pelo passo *chassé*, propondo atividades em que esse deslocamento era praticado como forma de desafio físico, de memória e reflexo, com constantes trocas de direção e velocidade para manter a motivação na prática.

A associação dos golpes com o deslocamento resultou em um desafio para os praticantes, assim como a dinâmica decisional, a prática em duplas. Observou-se maior habilidade, criatividade e rapidez nas tomadas de decisão durante a dinâmica de jogo naqueles alunos com maior bagagem na prática esportiva.

Foram introduzidos na sequência a rede e as trocas de golpe por cima dela. Embora a rede do badminton tenha a especificação de 1 metro e 55 centímetros de altura, esta foi adaptada pela utilização dos postes do vôlei. Foram praticados os golpes *backhand* e *forehand* associados ao deslocamento.

Também como parte da dimensão procedimental, foi trabalhada a saída em *split step*; golpes em diferentes profundidades, como o *forehand lift* e o *smash*, golpe pelo qual os alunos demonstraram grande preferência por seu potencial ofensivo.

A utilização dos termos originais do esporte resultaram do agrado dos alunos que rapidamente incorporaram ao seu vocabulário esportivo.

Ainda foram experimentados dois tipos de saque, denominados em *forehand* e em *backhand*, atentando para o fato de que os saques devem ser executados diagonalmente. Por referências a outros esportes, os alunos tiveram certa dificuldade em assimilar a manutenção de ambos pés no chão até que houvesse o toque na peteca.

A parte procedimental culminou na realização de jogos e de um torneio em duplas mistas entre os alunos de cada turma.

A dimensão conceitual constou da apresentação dos seminários citados anteriormente, durante os quais os alunos tiveram a oportunidade tanto de apresentar o tema que havia correspondido ao grupo do qual fez parte, como assistir e participar das apresentações dos outros grupos. Foi incentivada a projeção de texto, imagens e vídeos, colaborando com a formação acadêmica dos estudantes e com a vivência da apresentação oral de um trabalho.

Esta etapa contribuiu enormemente para a compreensão das regras do esporte e também levantou reflexões sobre a ausência do badminton no ambiente escolar, a escassez de esportistas mulheres e o estereótipo sexista atrelado ao apelo midiático da obrigatoriedade de que estas atletas trajem saias curtas durante a prática do esporte e o pouco reconhecimento que o esporte possui no país.

Depois de mais duas vivências práticas (componente procedimental), nas quais foi possível observar o expressivo aumento do conhecimento dos alunos nas regras e no cumprimento das mesmas, houve a orientação para a realização da segunda tarefa relacionada às dimensões conceitual e atitudinal, na qual os alunos receberam um tema específico que deveria ser associado ao badminton na tarefa de fazer uma fotografia. Solicitou-se a entrega das fotografias reveladas em tamanho 15x18 ou 20x24 centímetros, em branco e preto, e com as mesmas foi montada uma exposição homônima a este artigo. Esta exposição aconteceu em parceria com a Secretaria de Cultura do Município de Primavera do Leste (SECULT), que cedeu o espaço Salão das Águas para que fosse montada e se mantivesse a exposição. Sendo este o maior e principal espaço para exposições artísticas e culturais da cidade, resultou de grande motivação aos alunos ter seu registro fotográfico ali exposto, ao alcance de amigos, familiares e de todos os primaverenses. Uma aluna se encarregou de montar a página do evento em uma conhecida rede social.

Esta atividade procurou mostrar a construção artística por meio da fotografia partindo do conteúdo badminton. A união da cultura corporal de movimento às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pretende gerar uma reflexão sobre a relação entre ambas, assim como promover o desenvolvimento do olhar artístico sobre o corpo e as práticas corporais, contribuindo ainda para a interdisciplinaridade.

A incorporação das TICs, além de ser uma condição de interação cotidiana, trata-se de uma efetiva maneira de atrair o interesse dos alunos, proporciona ambiente em que se desenvolvem acadêmica, social e afetivamente, é inegável a necessidade de incorporá-las ao processo de ensino. Resultando, ainda, em um meio de preparar os alunos para as interações acadêmicas e laborais futuras, estreitamente conectadas às TICs.

Na figura 1 podemos observar o cartaz de divulgação do projeto fotográfico.

**Figura 1** – Cartaz de divulgação da exposição do projeto fotográfico



Fonte: Acervo pessoal da autora

Nas figuras 2, 3, 4 e 5 estão alguns exemplos dos trabalhos elaborados pelos alunos no IFMT, campus Primavera do Leste.

**Figura 2** – Trabalho apresentado por aluna com o tema secundário “mãos”



**Fonte:** Acervo pessoal da autora

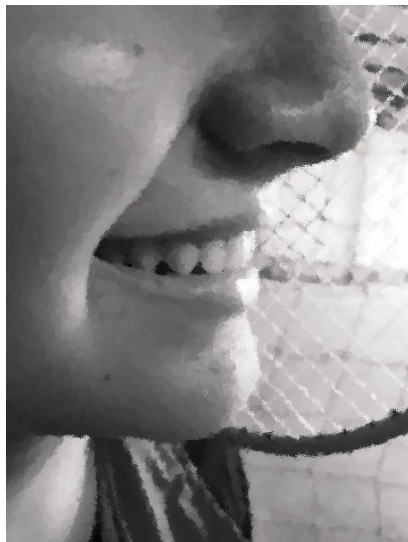
Os temas se referiam a partes corporais (como boca, pés, braços, etc.) ou recebiam a denominação “livre”.

**Figura 3** – Trabalho apresentado por aluna com o tema secundário “livre”



**Fonte:** Acervo pessoal da autora

**Figura 4** – Trabalho apresentado por aluno com o tema secundário “boca”



**Fonte:** Acervo pessoal da autora

**Figura 5** – Trabalho apresentado por aluna com o tema secundário “livre”



**Fonte:** Acervo pessoal da autora

A última atividade proposta dentro da dimensão conceitual (associada à atitudinal) foi a elaboração de uma redação sobre o badminton. A amplitude do tema objetivou que cada aluno conduzisse sua escrita em conformidade com suas percepções. Foram abordados temas como: histórico, regras, participação de homens e mulheres, possibilidades do esporte para pessoas com restrições físicas e cognitivas.

Foi estimulante observar o conhecimento apreendido tanto nos seminários, como nas aulas práticas. Da mesma maneira, constatar que os alunos foram capazes de estabelecer relações com as possibilidades da Educação Física Escolar; as limitações impostas pela ausência de materiais; o restrito das opções de atividades habitualmente encontrado nas aulas; a influência das políticas públicas na implementação de atividades nas escolas; a relação da oferta midiática com a maior aceitação popular de determinados esportes; e a superação necessária para que as mulheres conquistem seu espaço nesta e em outras modalidades esportivas.

Algumas passagens observadas foram:

Bom podemos começar abordando que o badminton é um esporte pouco conhecido que até mesmo eu tomei conhecimento a partir dos trabalhos elaborados nesse ano. (ALUNA 1, 1º ano Logística B)

O Badminton é um esporte não tão conhecido mundialmente, mas os poucos que conhecem ficam apaixonados pelo esporte. (ALUNO 2, 1º ano Eletrotécnica B)

Observou-se excelente receptividade a novos conteúdos, da mesma maneira, o desejo de ampliação do conteúdo das aulas:

Deveria ser praticado mais nas escolas. (ALUNO 3, 1º ano Logística A)

Badminton é um esporte que dificilmente vemos nas aulas de educação física, é um esporte bastante interessante e curioso. (ALUNA 4, 1º ano Logística A)



Isto corrobora pesquisas que apontam a restrição do conteúdo aos esportes tradicionais e a desmotivação dos alunos em repetir estes conteúdos ao longo da vida escolar. Oliveira e Albuquerque (2011, p. 5179) entendem que os professores devem promover uma mudança por meio da introdução da variabilidade de conteúdo:

[...] os esportes tradicionais (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) se tornam maçantes e repetitivos de acordo com a evolução no ciclo escolar, a necessidade de serem implantadas modalidades esportivas diversificadas, para que os padrões da aula de educação física sejam realizados [...].

Em estudo com alunos de Ensino Médio, de 14 a 19 anos, Ferreira, Graebner e Matias (2014) também identificaram que as aulas de Educação Física se resumem aos quatro esportes tradicionais (futebol, basquetebol, voleibol e handebol) ou a aulas livres, implicando em menor participação e insatisfação com as aulas.

A saturação e insatisfação dos estudantes pelo acompanhamento das modalidades de esportes tradicionais desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio também são abordadas por Martinelli et al (2006).

Em estudo com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, estes também se manifestaram a favor da diversificação dos conteúdos (BARBOZA; ANFILO, 2012).

Por sua vez, Espindula (2009) ressalta que, algumas vezes, a não introdução de conteúdos diversificados é justificada pelas condições de trabalho e pela ausência de material específico, se bem que a falta de material oficial não é um impeditivo, podendo o professor fazer uso de materiais alternativos e confeccionados pelos próprios alunos, a ampla disponibilidade de material é sem dúvida um importante fator motivacional para o professor.

Também foi possível constatar a consciência dos alunos sobre a influência das políticas públicas e o direito que possuem destas. Refletindo a conquista de um dos objetivos do ensino, especificamente, desenvolver nos alunos a capacidade de “reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer” (DARIDO et al., 2001, p. 18).

[...] o governo deveria investir mais neste esporte e levá-lo para as pessoas que não tem acesso. (ALUNA 5, 1º ano Eletrotécnica A)

Outro ponto que fica marcado sobre as reflexões dos alunos se refere à influência midiática do e no esporte. Sobre isso, Betti (2001, p. 1-2) destaca:

A ênfase quantitativa da “falação” das mídias, assim como da transmissão ao vivo de eventos é, no Brasil, evidentemente relacionada ao futebol, tendência que se acentuou nos últimos anos, provavelmente porque as empresas descobriram naquela modalidade esportiva uma melhor relação custo-benefício para a publicidade.

Definindo esta tendência como monocultura esportiva, complementa:

A lógica das mídias, em última instância, atende a interesses econômicos, entronizando na televisão os índices de audiência, e criando assim um círculo vicioso: os produtores pressupõem o que o público (que é visto como homogêneo) quer, e só lhe oferecem isso, portanto, não podem saber se o público deseja outra coisa. (BETTI, 2001, p. 2)

Os alunos ofereceram observações, como as seguintes:

*É importante ressaltar que o jogo não é muito conhecido nas escolas, muitas das partidas de Badminton ao vivo na mídia o jogo seria mais conhecido e jogado. (ALUNO 6, 1º ano Eletromecânica B)*

O badminton é um esporte pouco conhecido pela sociedade, isso ocorre pelo fato de a mídia não reproduzir conteúdos com esse tema. (ALUNA 7, 1º ano Logística B)

Talvez pelo país só ser focado no futebol, porém deviam ter mais marketing sobre esta modalidade, mostrar as modalidades na escola nas aulas de Educação Física, porque além de mudar os jogos também espalhar a modalidade. (ALUNO 8, 1º ano Logística A)

A participação feminina nos esportes foi outro tópico abordado com frequência:

[...] não são iguais as condições de acesso e participação das mulheres, se comparado aos homens, no campo das práticas corporais e esportivas, seja no esporte de rendimento, no lazer, na educação física escolar, na visibilidade conferida pela mídia, nos valores de alguns prêmios atribuídos aos vencedores e vencedoras de competições esportivas, entre outras. (GOELLNER, 2005, p. 85)

Analisando a retratação de atletas homens e mulheres pelas principais agências internacionais de mídia esportiva, Garcia, Silva e Pereira (2019) encontraram as imagens dos atletas homens que denotam e ressaltam força, virilidade, enfrentamento e superação, com imagens prioritariamente da cintura para cima. Enquanto as imagens das atletas mulheres focavam no registro das emoções: alegria e choro na comemoração, tristeza na derrota, sublimando sensibilidade, fragilidade e delicadeza; com imagens de corpo inteiro, com ênfase em abdome, pernas e glúteos. Colocam ainda:

Nas imagens voltadas às atletas mulheres, existe uma coligação de símbolos sexuais, aqui identificados no maiô das nadadoras ou trajes curtos no atletismo, que propiciam uma maior exposição dos corpos e atraem o foco das lentes fotográficas. (GARCIA; SILVA; PEREIRA, 2019, p. 203)

Featherstone (2010) destaca ainda a interpretação das atletas como corpo-mercadoria, que alimenta a cultura e mercado da valorização dos atributos físicos.

Em consonância com estes estudos, observamos os seguintes fragmentos nos textos dos alunos:

O Badminton é um esporte praticado por homens, mulheres e crianças, aonde o reconhecimento das mulheres nesse jogo é muito menor do que o homem, como em qualquer outro jogo a mulher sofre preconceito, mas mesmo assim elas buscam e lutam por vencer as disputas. (ALUNA 9, 1º ano Eletromecânica B)

Apesar de ser legal, o esporte também é um pouco machista, porquanto para as mulheres jogar é preciso que elas usem saia. (ALUNO 10, 1º ano Eletrotécnica B)

Até mesmo a federação de badminton por um tempo quis que as jogadoras usassem saia para chamar atenção do público isso teve uma grande repercussão nesse meio do esporte. (ALUNO 11, 1º ano Eletrotécnica B)

Desta maneira, observamos a possibilidade de reflexão promovida pela Educação Física Escolar no Ensino Médio, permitindo ao aluno desenvolver e expressar uma visão crítica do entorno sociocultural em que vive.

## **Considerações finais**

A receptividade do badminton pelos alunos foi excelente, independe do gênero, apresentando boa habilidade para jogar ao final do conteúdo. Considera-se exitoso o processo de introdução de uma modalidade esportiva até então desconhecida para a maioria. Essa proposta atendeu, ainda, ao desígnio de fomentar a prática de exercício físico como algo constante e divertido, estimulando um estilo de vida ativo.

A utilização das três dimensões de conteúdos garantiu o desenvolvimento do conteúdo em toda sua amplitude, enriquecimento as aulas, que irão assim mais longe do que a prática e repetição acrítica de movimentos.

A transversalidade, como a realizada com as TICs, coloca estas como agentes de desenvolvimento dos alunos e resultam um potencial complemento para as aulas de Educação Física e, especificamente, a fotografia no contexto em que foi orientada, promove a inserção e desenvolvimento do olhar artístico sobre o corpo e suas movimentações.

O desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico na Educação Física esteve atrelado a todo o conteúdo, oferecendo a oportunidade de ver, rever, reconstruir e questionar o significado das movimentações corporais, resultando surpreendente a resposta coerente e consciente por parte dos alunos.

A formação, a troca de experiências e a disponibilização de materiais podem ser um motor para estimular a aplicação do conteúdo badminton nas aulas de Educação Física destinadas ao Ensino Médio, levando aos alunos toda a potencialidade formativa desse esporte.

## Referências bibliográficas

Badminton World Federation (BWF). Schuttle Time: o programa de badminton escolar da BWF. **Planos de aula**. Disponível em: <<https://bwf.tournamentsoftware.com/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

BARBOZA, Tânia; ANFILO, Milton Aparecido. **Educação Física escolar: a percepção dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Educação, 2012.

BATISTA, Alison Pereira; MOURA, Anderson Borges; LIMA, Matheus Miguel. Badminton: ampliando a cultura esportiva das escolas de Parnamirim. **Diálogos da extensão**. IFRN, v. 1, n. 1, p. 32-35, 2015.

BETTI, Mauro. Esporte na mídia ou esporte da mídia?. **Motrivivência**, v. 7, n. 7, p. 1-3, 2001.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio: Parte I - Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

CAETANO, Maria Joana Duarte; SILVEIRA, Caroline Rodrigues Alves; GOBBI, Lilian Teresa Bucken. Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desenvolvimento**

**Humano**, v. 7, n. 2, p. 5-13, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 3 ed. Campinas: Papirus, 1993.

DARIDO, Suraya Cristina et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 17-32, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. In.: DARIDO, Suraya Cristina. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-75, 2012.

ESPINDULA, Brenda. **Políticas de esporte para a juventude**: contribuições para debate. São Paulo: Centro de Estudos e Memória da Juventude - Instituto Pensarte, 2009.

FEATHERSTONE, Mike. Body, Image and Affect in Consumer Culture. **Body & Society**, v.16, n.1, p.193-221, 2010.

FERREIRA, Mayara Luana dos Santos; GRAEBNER, Luciane; MATIAS, Thiago Sousa. Percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, p. 734-750, 2014.

FONSECA, Keiko Verônica Ono; SILVA, Paulo Roberto Bastianini da. **Badminton**: manual de fundamentos e exercícios. Curitiba: Maristela Mitsuko Ono, 2012.

GARCIA, Rafael Marques; SILVA, Alan Camargo; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. Retratações de gênero nos jogos olímpicos Rio 2016. **Gênero**, v. 20, n. 1, p. 194-211, 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a prática**, v. 8, n. 1, p. 85-100, 2005.

GOMES, Nathália Chaves; CORSINO, Luciano Nascimento; RIBEIRO NETO, Fernanda Jaqueline. O badminton na Educação Física escolar: uma experiência a partir da categoria gênero. In: Seminário de Metodologia do Ensino da Educação Física. 4. 2012. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Anais...**, 2012.

GONÇALVES, Ricardo Gonçalves e colaboradores. A importância da tomada de consciência no jogo badminton. **FIEP Bulletin On-line**, v. 82, Special Edition, p. 351-355, 2012.

GONÇALVES, Viviane Oliveira. Concepções e tendências pedagógicas da Educação Física: contribuições e limites. **Revista Eletrônica de Educação do curso de Pedagogia do campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2005.

HREZUCK, Davi. Introduzindo um novo esporte no país do futebol: a visão de um gestor. **Revista Científica JOPEF**, v. 11, n. 2, Curitiba, PR: Korppus, 2011.

LABIAK, Osni; TAQUES, Marcelo José; HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. Deportes alternativos badminton e mini tênis: experiências em el contexto de la escuela media. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 22, n. 236, 2018.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ARRUDA, Marina Patrício de. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2004.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 164-176, 2015.

MARTINELLI, Camila Rodrigues e colaboradores. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

OLIVEIRA, Vanessa Duarte de; ALBUQUERQUE, Luis Rogério. Esportes complementares na Educação Física Escolar do Ensino Médio. In: Congresso Nacional de Educação (Educere). 12. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (Sirsse). 3. **Anais...** Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 5179-5191, 2011.

PERSICH, Gracielli Dall Ostro; OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença de. Seminário no Ensino Médio: possibilidades de construção de conhecimento através da pesquisa. In: Congresso Nacional de Educação (Educere). 10. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (Sirsse). 1. **Anais...** Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 5179-5191, 2015.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

POMIN, Fabiana; DIAS, Lucimar Rosa. Educação das relações étnico-raciais em aulas de educação física. **Olhares: Revista de Educação do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 7, n. 1, p. 81-94, 2019.

KIM, Insook. **The Effects of a Badminton Content Knowledge Workshop on Middle School Physical Education Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Student Learning**. Tese apresentada para a conclusão do doutorado em filosofia na Ohio State University, 340p., 2011.

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

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista de Educação Física**, Universidade Estadual de Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008.

SANTANA, Renata Aparecida Rossieri; GOYA, Alcides; SANTOS, Givan José Ferreira dos. O uso do seminário como facilitador no processo ensino e aprendizagem de história da química. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 424-427, 2017.



## CAPÍTULO 5

# Vamos falar de interdisciplinaridade? A nutrição e o teatro nas aulas de Educação Física e Língua Portuguesa

Larissa Beraldo Kawashima  
Arivan Salustiano da Silva

Pensar um trabalho interdisciplinar na escola, nos dias atuais, é garantir a integração entre os componentes curriculares, além de oferecer aulas mais dinâmicas e contextualizadas aos alunos, pois evita-se a repetição de conteúdos em diferentes componentes curriculares e os aborda de uma forma mais ampla, respeitando sua complexidade.

A interdisciplinaridade constava como diretriz norteadora do Projeto Pedagógico do Curso – PPC do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Agropecuária, que estava em vigor durante o início dos trabalhos com o projeto do teatro, pois “[é] uma das formas mais interessantes e produtivas de trabalho científico de nossa época, além de ser uma exigência do mundo contemporâneo”. Define ainda que “a interdisciplinaridade, portanto, supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos em outras ciências” (CEFET, 2009, p. 24).

As exigências nas diferentes esferas das sociedades capitalistas implicam situações complexas no cotidiano das atividades profissionais para as quais as disciplinas convencionais não se encontram preparadas. A interdisciplinaridade escolar obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, uma vez que as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam a favorecer especialmente o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 1994).

Zabala (1998, p. 143) afirma que:

A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a interação recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística.

Neste sentido, o projeto que aqui se subscreve teve como ponto de entrecorte o teatro, sendo este abordado inicialmente como conteúdo de ensino pelo componente curricular Língua Portuguesa e Literatura e como recurso pedagógico pela Educação Física. A junção dos componentes curriculares por meio do intersector comum teatro tem como resultado o trabalho interdisciplinar relatado neste texto.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar o processo de construção e os resultados de um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura, do curso técnico em agropecuária do IFMT – campus São Vicente.

## **A Educação Física e a interlocução com o teatro**

Partindo de um retrospecto da organização das aulas de Educação Física no IFMT – campus São Vicente, destaca-se que esta experiência se deu pela elaboração de um planejamento participativo iniciado em 2010 e ativo até os dias atuais, em que os alunos participaram da seleção de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação durante a construção do Planejamento Anual do componente curricular Educação Física. As aulas de Educação Física do IFMT – campus São Vicente aconteciam apenas uma vez na semana, o que dificultava o trabalho aprofundado e diversificado de seus conteúdos, sendo que, quando necessário, os estudos eram complementados com visitas técnicas ou atividades extracurriculares para os alunos.

Colocar o planejamento participativo em ação também não foi uma tarefa muito fácil, já que, inicialmente, os alunos estavam acostumados com aulas de Educação Física apenas práticas e com perfil “rola bola”, que segundo Darido e Rangel (2005) é típico do modelo recreacionista,

ou seja, os educandos decidem o que vão fazer nas aulas, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo. Esta vertente da Educação Física é apresentada por Darido e Rangel (2005) situando o professor como um profissional de apoio ao contexto pedagógico, permitindo ao aluno que determine a atividade que fará durante a aula. Os alunos têm liberdade para escolher atividades de sua preferência cabendo ao educador apenas cuidar de aspectos burocráticos, como fornecer materiais, controlar o tempo da aula e, em alguns momentos, “arbitrar a pelada”. Realidade esta que ainda se apresenta em muitas escolas e relatada em pesquisa realizada por Kawashima (2018) com os alunos ingressantes nos 1<sup>os</sup> anos do Ensino Médio nesse mesmo campus. O professor que assume essa postura “rola bola”, seja por acomodação do profissional ou pelo não comprometimento para com a profissão escolhida, tem sua atuação restrita apenas a cuidar de aspectos burocráticos, como fornecer materiais, controlar o tempo da aula, não intervindo em praticamente nada.

É imprescindível que o professor tenha comprometimento e clareza dos objetivos e da importância da ação pedagógica que as aulas de Educação Física possuem na construção do conhecimento humano. Assim, pouco a pouco os alunos do campus São Vicente foram percebendo que a Educação Física havia mudado, preocupando-se também com a abordagem dos conteúdos em suas dimensões conceituais e atitudinais, e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Zabala (1998) alerta que o termo “conteúdos” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, porém em relação quase exclusiva aos conhecimentos das disciplinas clássicas, quase sempre fazendo alusão a nomes, conceitos, teoremas e enunciados. Coll et al. (2000) nos alertam que os conteúdos devem ser propostos segundo três dimensões correspondentes ao “saber fazer” (procedimentos), aos “fatos e conceitos” (conceituais) e às “atitudes, valores e normas” (atitudinais).

Dentre os conteúdos atuantes na ementa do componente curricular Educação Física para os 1<sup>os</sup> anos constavam “Atividade física e saúde” e “Nutrição básica e esportiva”, no qual iniciou-se o trabalho apresentando os benefícios do exercício físico, o que é e quais as consequências da obesidade e do sedentarismo, foi apresentado o filme

*Super Size Me* (2004), sobre a alimentação inadequada com produtos *fast food*. Na sequência, seriam estudados os conteúdos de nutrição básica, sendo proposta pelos alunos e professor a construção de um teatro sobre o tema para apresentação e conscientização de crianças da educação infantil e fundamental 1 (entre 4 e 10 anos) das escolas rurais da região. Assim, o teatro seria a forma efetiva de colocar em ação a apropriação dos conteúdos, ou seja, o “saber fazer”, os conteúdos procedimentais.

A partir desta proposta surgiu a oportunidade de desenvolver um projeto interdisciplinar com o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura, que, à época, desenvolvia atividades de produção de texto e construção de peças teatrais com as mesmas turmas de 1<sup>os</sup> anos, conforme descrito a seguir.

### **Produção de texto oral e escrito por meio do teatro**

Esta atividade interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura apresentou muitas oportunidades de aprendizado para ambas as disciplinas. No que tange à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, o teatro possibilita uma dupla produção de texto, de caráter escrito e oral, concomitantemente. Não obstante a importância da atividade de leitura, produção e apresentação de textos, as atividades de criação das peças, ensaios, decisões de personagens a serem interpretados, cenários a serem construídos, falas a serem proferidas ou suprimidas, enfim, todo o processo do fazer teatral possibilita proficuamente o desenvolvimento de muitas habilidades, tudo isso por meio do uso da linguagem.

Na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura foram oferecidos modelos de textos teatrais, trabalhando com os discentes os principais elementos que constituem o gênero texto teatral escrito (enredos, diálogos, cenários, rubricas, etc.), conforme sugere Dias (2013). Na sequência, foi oferecida uma pequena oficina de teatro, iniciada com a encenação de uma cena pelo professor e finalizada pela discussão sobre os elementos da atuação, destacando-se em que poderiam ser melhorados enquanto recursos técnicos de voz e expressão corporal.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006, p. 190) colocam em evidência a valorosa contribuição da ativida-

de de teatro em sala de aula, com primazia para as relações entre os participantes, que constituiriam momentos ímpares de crescimento pessoal para o educando por meio da relação com o outro, levando a uma evolução diante da tensão das ambiguidades e diversidades encontradas no processo.

Nesta mesma direção, Lopes (2009, p. 115) entende que o teatro faz com que o aluno se torne protagonista do processo de ensino e aprendizagem, que tradicionalmente teria a centralidade na figura do docente. Ressalta também que na atividade pedagógica com o teatro, o estudante desenvolverá a capacidade de conviver com os “outros”, estes com suas histórias de vida, religiões, valores, anseios, objetivos. A autora afirma ainda que a atividade pedagógica de teatro não tem por objetivo a formação de alunos-atores, mas sim alunos que sejam sujeitos de sua prática social, desenvolvendo senso de cidadania e pertencimento à tessitura social, encontrando prazer e oportunidade de se desenvolverem por meio da arte. O educando passa a desenvolver o trabalho em equipe, respeito pelos colegas, solidariedade, leitura, interpretação e memorização de textos.

## **Descrição do projeto interdisciplinar**

O projeto de teatro interdisciplinar iniciou-se em 2013 envolvendo os componentes curriculares Educação Física e Língua Portuguesa. A ideia inicial do trabalho interdisciplinar surgiu ao acaso, não sendo planejado previamente. Coincidentemente, cada professor estava trabalhando o teatro, sendo que, no componente curricular Educação Física, o teatro era o recurso metodológico para o ensino dos conteúdos ligados à nutrição e, em Língua Portuguesa e Literatura, estava-se trabalhando o texto teatral escrito como gênero textual, ou seja, o teatro como conteúdo de ensino. Sendo assim, resolvemos unir os esforços num único trabalho, com uma dupla finalidade: didática, dos docentes de seus componentes curriculares com os alunos e uma função social, ao propor que as apresentações fossem realizadas para crianças da comunidade externa numa linguagem apropriada ao público infantil. O trabalho foi desenvolvido em 2013 e 2014 com as turmas de 1<sup>os</sup> ano, resultando em diversas publicações em eventos da área da Educação e, em 2015, não foi possível concluí-lo devido às paralisações realizadas naquele ano. Em 2016, o trabalho voltou a ser executado, sendo

registrado em pesquisa realizada pela professora de Educação Física (KAWASHIMA, 2018).

Neste sentido, descreveremos as etapas da realização do projeto para que possa inspirar e auxiliar os leitores a implementar a interdisciplinaridade em suas aulas.

## As etapas do projeto

Para que o trabalho respeitasse as características da interdisciplinaridade, a organização entre os professores de ambas as disciplinas foi fundamental, sendo trabalhados os conceitos que comporiam os temas dos teatros nas aulas de Educação Física e, no que tange à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, a dupla produção de texto, de caráter escrito e oral, concomitantemente, oferecendo modelos de textos teatrais, os principais elementos que constituem o gênero texto teatral escrito (enredos, diálogos, cenários, rubricas, etc.). Houve diálogo constante entre os professores e todas as ações foram planejadas conjuntamente, inclusive os ensaios das turmas. Assim, como sugere Darido e Souza Júnior (2007), a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, partindo-se do princípio de que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros.

No primeiro momento, selecionamos o tema “Nutrição básica”, já que era o conteúdo de Educação Física, sendo que vídeos da série *Nutriamigos* (2010), encontrado em sites de vídeos da internet, foram apresentados aos alunos. Os vídeos abordam os temas “Carboidratos”, “Proteínas”, “Vitaminas” e “Gorduras”, apresentados num formato em que a linguagem é direcionada ao público infantil, o que costuma gerar nos alunos um misto de sentimentos: gostaram, rejeitaram, riram, mas compreenderam o conteúdo apresentado. Devido ao número elevado de alunos por turma e, inicialmente, contarmos apenas com quatro temas, quando da primeira realização teatral, em 2013, foram elencados outros dois: “Obesidade e sedentarismo” e “Água/hidratação”. Nos anos seguintes, o tema “Água/hidratação” foi substituído por “Atividade física e saúde”, por ser um tema introdutório ao assunto e constante nas ementas do curso, sendo que as discussões sobre hidratação durante o exercício físico não foram oferecidas aos alunos em nenhum dos anos, ou seja, o tema ficou desvinculado e descontextualizado

dos demais. Assim, sugerimos trabalhar com 6 seis temas que dariam origem a seis peças teatrais.

Relatando o trabalho com quatro turmas de 1<sup>os</sup> ano de 2013, optamos em atender a dois públicos distintos: as turmas A e B acolheram os alunos da escola municipal do assentamento Santo Antônio da Fartura, localizado próximo à sede do campus; e as turmas C e D produziram as peças teatrais apresentadas aos alunos da escola estadual localizada ao lado do campus. Os temas foram organizados na seguinte sequência lógico-didática: 1. Obesidade e sedentarismo; 2. Carboidratos; 3. Proteínas; 4. Gorduras; 5. Vitaminas; 6. Água/hidratação (substituído por “Atividade física e saúde” nos demais anos letivos).

O passo seguinte foi a organização dos grupos e sorteio dos temas, sendo que os mesmos seis temas foram sorteados para os dois grandes grupos formados pelas turmas A e B, e C e D. Após o sorteio, passamos à fase de construção das peças teatrais, com elaboração dos roteiros, figurinos e cenários, durante as aulas de Educação Física e Língua Portuguesa, e em horários extracurriculares. No que tange aos roteiros, fazia parte do processo avaliativo a entrega dos mesmos para ambos os docentes, sendo que a atenção ao texto escrito em si coube ao professor de Língua Portuguesa e Literatura e a abordagem dos conhecimentos referentes a cada tema coube à professora de Educação Física. Com os roteiros em mãos, os docentes fizeram as considerações e sugestões para aprimoramento das peças, que passaram por sucessivos ensaios durante as aulas em que os docentes puderam colaborar com a produção.

Em 2013, especificamente, cada grupo realizou a pesquisa sobre seu tema de forma independente, pois havia a necessidade de embasamento teórico na construção dos roteiros. Porém, alguns grupos tiveram dificuldades em realizar a pesquisa e os roteiros dos teatros ficaram empobrecidos de conteúdos específicos, necessitando de interferência dos professores. Nos anos seguintes, foram destinadas pelo menos duas aulas de Educação Física exclusivamente para a pesquisa dos temas na biblioteca do campus, juntamente com a professora da disciplina, o que qualificou o roteiro dos teatros, evitando desgastes futuros com a elaboração dos mesmos.

Com os roteiros prontos, iniciaram-se os ensaios, que aconteceram durante as aulas de ambos os componentes curriculares, ainda com

ensaios avaliativos, em que cada grupo apresentava para os demais colegas, para os professores das disciplinas envolvidas no projeto e, também, para servidores do campus convidados a avaliar e opinar sobre as peças produzidas.

As apresentações do ano letivo de 2013 ocorreram em dois dias, sendo o primeiro num dos auditórios do campus, em que recebemos os alunos da escola estadual localizada ao lado da sede, para os quais apresentaram os alunos das turmas C e D. Na primeira apresentação, cujo tema era “Obesidade e sedentarismo”, foi escolhido pelo grupo o formato de uma aula em que era discutido o tema proposto, encerrando com os personagens brincando e interagindo com o público, ressaltando a importância da brincadeira como atividade física. Na sequência, os grupos utilizaram os mais diversos formatos, como jogral e conto de fadas, sempre com as devidas caracterizações e montagens de cenários de fácil instalação e remoção, além de apresentação de músicas sobre o tema. Entre as exposições, os docentes retomavam os temas apresentados com as crianças da plateia reforçando as informações transmitidas. Após o encerramento, foi oferecido no refeitório do campus um lanche saudável às crianças expectadoras e seus professores.

Na semana subsequente, na escola municipal do assentamento Santo Antônio da Fartura, procederam-se as apresentações das turmas A e B, neste caso, professores e alunos se deslocaram até a escola devido ao número de crianças expectadoras ser mais elevado, dificultando seu transporte até o campus. Os temas foram os mesmos das primeiras apresentações, mas com formatos diferentes, como: paródias do filme *Sherek* e *Simpsons*, fantoches e encenações do cotidiano. Assim, como na anterior, para este público também foi servido um lanche saudável com produtos produzidos no campus São Vicente.

A experiência das apresentações das peças teatrais foi gratificante tanto para os docentes como para os alunos, sendo que os objetivos esperados foram alcançados, como se pode observar a seguir com a apresentação das avaliações.



## A avaliação da experiência

Como metodologia de quantificação para o registro de nota, as peças foram gravadas em áudio e vídeo para posterior análise pelos docentes. De modo geral, todos os alunos envolvidos deveriam ser personagens nas realizações teatrais de seus grupos e, também, participar da produção. A nota atribuída constituiu parte importante da somatória de pontos para o bimestre.

Foi realizada também uma autoavaliação e a avaliação de todo o processo por parte dos alunos, em que puderam expressar como foi seu envolvimento no trabalho e o que aprenderam na atividade de teatro e sobre os conteúdos de nutrição e obesidade e sedentarismo. A avaliação feita pelos alunos foi solicitada no formato de um texto em que relataram livremente suas experiências, aprendizagens e sugestões. De modo geral, os alunos enfatizam a importância do trabalho realizado, destacando o teatro como uma novidade no processo de aprendizagem e que deveria ser um trabalho contínuo. Vejamos alguns destes relatos:

Eu achei que esse teatro contribuiu na minha aprendizagem porque é uma forma nova de aprender e é muito melhor porque você vê as crianças dando risada quando você fala e isso motiva mais a gente a fazer o teatro e eu gostei e acho que vocês professores deveriam fazer isso de novo ano que vem porque isso ajuda as pessoas a perderem a vergonha e eles acostumam com os colegas de quarto. (F. A. T., 1º D)

É possível identificar em grande parte dos relatos a aprendizagem de conteúdos atitudinais, que muitas vezes são velados, aparecendo apenas no currículo oculto da escola, como sugere Zabala (1998). Os alunos citam a aprendizagem com o trabalho em grupo, do controle emocional (timidez e vergonha) e a discussão de ideias:

O teatro foi um bom aprendizado individual, ajudou a ter um controle emocional, também foi bom para ter melhor relacionamento em grupo. Acho

que foi um método de aprendizado, seria bom se o ano que vem também os primeiros anos apresentassem, as crianças aproveitaram bem o teatro e devem ter aprendido alguma coisa sobre o assunto. (D. O., 1º C)

[...] eu que sou super tímido me senti muito à vontade mesmo sendo pra mais de 100 pessoas. (R. C. S., 1º A)

Contribuiu para as duas partes, [...] para nós que ajudou a se “soltar” mais e podendo até a ajudar a ser menos tímido, vergonhoso, etc. (A. M. N., 1º A)

Contribuiu bastante pra mim perder a vergonha de falar em público e também para aprender um pouco mais sobre a importância e os malefícios das gorduras, foi importante também para nós aprendermos a trabalhar em grupo e discutir as ideias. (R. R., 1º D)

A aprendizagem dos conteúdos conceituais apresentados nas aulas de Educação Física e, também, construção dos roteiros do teatro em Língua Portuguesa e Literatura, são recorrentes nas avaliações dos alunos.

Foi muito importante além das aulas em sala o teatro ajudou a entender sobre nutrição porque tivemos que pesquisar sobre o conteúdo que cada grupo recebeu. Pra mim foi muito bom, aprendi mais facilmente o conteúdo e ficou muito claro pra mim. (G. P. S., 1º A)

O teatro foi muito bom porque aprendemos mais sobre a matéria de Educação Física e Português, aprendemos a nos expressar e um pouco mais sobre obesidade, água e vitaminas. Aprendemos que para ter uma vida saudável é preciso fazer exercícios físicos e nas vitaminas aprendemos que para cada problema podemos nos nutrirmos com frutas, é necessário ingerir frutas para uma saúde melhor e fazer exercícios. (J. P. S., 1º C)

As apresentações dos nutrientes foram interessantes, pois fomos até o assentamento em que interagimos com as crianças da escola deixando a entender que o consumo em excesso pode fazer mal a saúde, de uma forma divertida, pois além de ser um meio de avaliação dos alunos, aprendemos um pouco mais sobre o assunto. (J. H. C., 1º A)

Nós tivemos um grande aprendizado como preparar um teatro e criar um script [...]. (C. S., 1º.A)

Facilitou bastante na nossa aprendizagem, também facilitou bastante para melhorar nosso vocabulário e apresentação. (T. N. C., 1º A)

Interessante notar que os alunos veem o teatro como um recurso lúdico para a aprendizagem de conceitos, que se transmitidos de outra forma, aula expositivas ou palestra, não proporcionariam aprendizagem efetiva e interesse pelas crianças como na forma divertida e prazerosa do teatro.

Achei uma proposta interessante, pois é um jeito divertido de aprender sobre os temas propostos [...]. (L. C. S., 1º C)

O teatro foi importante na aprendizagem da matéria de Português e Educação Física, com o teatro foi mais fácil aprender pois com brincadeira e descontração a gente aprende melhor. (R. J. B., 1º C)

Pelo meu ponto de vista o teatro que apresentamos foi divertido e ao mesmo tempo as crianças que estavam assistindo aprenderam sobre as gorduras. Foi divertido porque fomos fantasiados como a família do Sherek e fizemos as crianças rirem. Para mim foi uma experiência nova, pois nunca tinha apresentado um teatro. (P. F., 1º A)

Uma das finalidades deste trabalho interdisciplinar era o seu caráter social, pois se trata de uma atividade que levaria conhecimentos a crianças de escolas próximas ao campus, conscientizando-as sobre a

necessidade de uma vida saudável. Assim, um dos alunos relata que “o teatro foi uma iniciativa bem legal, pois foi um trabalho de caráter social também [...]” (H. O. F., 1º D), sugerindo que este objetivo foi alcançado.

Outro aluno ultrapassa as informações triviais, relatando a importância do trabalho realizado como aprendizagem para toda vida.

Esse teatro nos deu informações além do que eu já sabia, informações que a maioria não sabia ou entendia de uma outra forma, coisas que vamos levar para o nosso dia a dia, aplicar nas nossas vidas, nossa alimentação, exercícios, pois aprendemos que é isso que nos leva a ter uma vida mais saudável. (T. S. R., 1º D)

Os alunos também discorrem sobre a relevância do teatro para as crianças que assistiram, quanto ao espetáculo como facilitador da aprendizagem dos conceitos.

Esse teatro eu tenho certeza que todas as crianças ali presentes prestaram atenção e aprenderam o que cada apresentação expressava. E também acho que deveria continuar nos próximos anos, pois isso ajuda e ensina a ter um trabalho equipe. (W. Z., 1º C)

Esse teatro foi uma forma mais fácil de aprendizagem, porque por ser divertido meio bagunçado, foi mais fácil de aprender, principalmente para as crianças, porque se chegássemos lá e começássemos a falar sobre tal assunto, eles não iriam entender por ser muito novos. (L. S. C., 1º C)

[...] acho que muitas crianças aprenderam bastante com nossa apresentação, ficaram bem informadas sobre os riscos que a obesidade e sedentarismo podem causar, acho que o que eu falei no teatro é o que acontece muito hoje em dia. (I. L. M., 1º C)

[...] algumas crianças não têm acesso a televisão, por isso o modo de levar informação através do teatro. (B. C., 1º A)

[...] nos ajudou a mostrar a importância para as crianças que ingerir muito de uma comida que faz mal pode nos causar vários danos e também vimos que com isso as crianças se desenvolvem sabendo o que é melhor para elas. O teatro foi um método utilizado para que as crianças possam prestar a atenção. (R. S. B., 1º A)

Na minha opinião as crianças não sabiam do que se tratava, mas já conscientizamos e esse é um bom começo. (M. L. N., 1º B)

Os alunos apresentaram contribuições para o melhoramento das próximas atividades e projetos interdisciplinares, como por exemplo, estender o convite até os pais e comunidade externa.

[...] as crianças gostaram bastante dos nossos teatros, pois perguntei a elas, mas acho também que no final das apresentações deveriam ter feito brincadeiras sobre o trabalho apresentado como um jogo de perguntas e respostas e também pedir presença dos pais também para que possamos mostrar diretamente para os pais como fazer para que seu filho tenha uma alimentação saudável. (A. B. S., 1º A)

Um dos alunos levantou um ponto negativo na avaliação da atividade pelos docentes, o que despertou nos docentes a necessidade de rever alguns pontos da avaliação realizada.

O teatro até que foi uma boa ideia, teve aspectos interessantes para o aprendizado da disciplina, mas um ponto negativo da dinâmica foi que as pessoas que tiveram ao menos uma fala ganharam mais ponto do que quem não tinha nenhuma fala, mas mesmo assim se envolveu na organização do teatro, se você pontua algo assim desmerece quem participou mesmo apenas nos detalhes técnicos da dinâmica. (I. S., 1º C)

Os relatos escritos pelos alunos e considerados como uma forma de avaliação de todo o processo de aprendizagem são também uma avaliação da condução e execução das atividades planejadas, contribuindo para a melhoria das próximas atividades e incentivando os docentes a construir outras propostas semelhantes.

## Considerações finais

A possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar com os conteúdos de Educação Física e Língua Portuguesa e Literatura foi, sem dúvida, de grande valia, já que possibilitou aos alunos entender que na escola e na vida, os conhecimentos não são estanques e limitados, e a nós, docentes, a colaboração mútua e maior motivação para o trabalho.

O trabalho que desenvolvemos foi, certamente, muito mais frutífero e interessante por ter sido proposto na perspectiva interdisciplinar. A soma de esforços e conhecimentos de docentes e alunos em torno de um objetivo comum torna o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e eficaz, como os próprios alunos relataram em seus textos.

Ouvir a opinião dos alunos foi de suma importância na direção de dar-lhes voz e com eles também nós aprendermos, buscando a melhoria constante de nosso trabalho, aprimorando métodos e instrumentos avaliativos.

A atividade de teatro constitui-se numa excelente oportunidade para que nossos alunos estimulassem sua criatividade ao produzir seus textos orais e escritos, dentro de uma temática de interesse evidente da sociedade contemporânea, como é saúde e bem-estar. Kress (2010), ao falar sobre a educação na atual fase do capitalismo, ressalta a importância da criatividade no processo de letramento dos jovens, que pode proporcionar a eles que se sintam capazes de interagir melhor com um mundo em constante transformação.

A educação na área de Linguagens – neste caso específico Linguística e Educação Física – tem um campo vasto de possibilidades para o estímulo da criatividade na construção do conhecimento. Entendemos que a escola não pode eximir-se de seu papel de proporcionar aos alunos eventos didáticos nos quais se possa estar cada vez mais preparado para a interação num mundo cada vez mais global e plural ao mesmo tempo. Nesta esteira, como professores, queremos cada

vez mais trabalhar em colaboração, não só entre nós, mas com outros colegas de outras áreas, com o intuito de promover uma educação sempre com a melhor qualidade e em sintonia com as exigências do mundo contemporâneo.

## Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CEFET-Cuiabá. PPP. **Projeto político-pedagógico do ensino médio e técnico**. In: BARROS, A. B. et al. (Orgs.). Cuiabá: São Vicente da Serra, 2009. Disponível em: <<http://www.svc.ifmt.edu.br/post/1000433/>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

\_\_\_\_\_.SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

DIAS, Ana Maria Iório. **Atividades para o ensino de Língua Portuguesa**: do local ao universal. Petrópolis: Vozes, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – campus São Vicente**: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos. 723f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2018.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. Londres: Routledge, 2010.

LOPES, Iara Cardoso. O ensino da língua portuguesa: dados preliminares. **Revista de Linguagens Boca da Tribo**, v. 1, n. 1, p.113-122 abr., 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa qualitativa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SUPER SIZE ME: a dieta do palhaço. **Super Size me**. Direção e Produção: Morgan Spurlock. Estados Unidos da América. Distribuidora: Imagem Filmes, 1 DVD (96 min.), NTSC, color. Produção Independente, 2004.

YOUTUBE. **Nutriamigos**. PEN - Programa de educação nutricional. 1 ao 6. Direção: Suzana Janson Franciscato e Produção. São Paulo: HGN Produções, 2010. Vídeo. Disponível em: <<http://www.youtube.com/embed/wv4kThJxKxQ?>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

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



## CAPÍTULO 6

# A capoeira nas aulas de Educação Física: construindo possibilidades no ensino médio

Ana Paula Vasconcelos da Silva  
Angélica Caetano

A Educação Física, ao longo de sua história, manteve seu vínculo a valores como a competição e o selecionamento (SOUZA, 2009), especialmente quando referida ao ensino de esportes. A assimilação do esporte pela Educação Física, enquanto fenômeno cultural, não aconteceu acompanhada de uma reação crítica, mas principalmente como um elemento, quando não sinônimo, de valorização da própria Educação Física (BRACHT, 2000), ou seja, instrumentalizando-a para o atingimento de objetivos que são próprios do sistema esportivo e que se puseram como fundamentais ao ensino na escola. Dentre eles estavam: o desenvolvimento da aptidão física, do “caráter”, de normas de comportamento conformadores e não questionadores do sistema social. Elementos que estruturaram e ainda estruturam as relações sociais na sociedade vigente, ou seja, forte orientação no rendimento e na competição, seletividade via concorrência, igualdade formal perante as leis e as regras. Uma educação que contribuiu para a criação e a manutenção de um determinado *status quo*: não somente relativo ao ensino de esportes e destrezas físicas, mas também formador de uma população identificada com a camada branca, a partir da promoção de um corpo saudável.

[...] Porém, ao assim fazê-lo, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial, acabou contribuindo para que este corpo, eleito representante de uma classe e de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados. (CASTELLANI FILHO, 1988 apud PIRES; SOUZA, 2015, p. 194)

Portanto, um campo de conhecimento que contribuiu, e ainda contribui, para a seleção e a exclusão, não só de grupos mais e menos habilidosos, mas também a grupos que não possuem sua história e cultura reconhecidas e que, por muito tempo, se mantiveram aquém de um currículo dito oficial e elitizado.

É por meio de dois relatos de experiência, realizados em duas escolas públicas federais, em regiões distintas no Brasil, que trazemos o ensino da capoeira para a escola, contestando não somente o ensino hegemônico do esporte, em particular o de rendimento que tem suas ações julgadas pelo resultado final, que possui uma performance esportiva valorizada em função do código binário vitória x derrota e de uma valorização às destrezas motoras esportivas, mas também os conteúdos elitizados historicamente em um currículo que se consolidou no campo da Educação Física escolar. Esta proposta surge em apoio à Lei 10.639/2003. Ainda que, na sua forma prescritiva, essa lei tem o potencial de questionar a naturalização dos conteúdos curriculares de uma elite hegemonicamente branca, trazendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e da educação das relações étnico-raciais para toda a educação básica, a exemplo de leis conquistadas em outros países da diáspora africana decorrente da escravização mercantil no período colonial.

Sem dúvidas, não há uma relação direta e imediata entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e a mudança nas relações sociais desiguais na escola, muito menos na Educação Física escolar, mas, a partir de propostas pedagógicas que considerem e incluam a lei no currículo vivido, pode ser um caminho para a desconstrução gradual de práticas sociais discriminatórias, por meio de experiências múltiplas com diferentes possibilidades de conhecimento, garantindo que alguns grupos e suas práticas corporais históricas saiam do seu local de invisibilidade, silenciamento e exclusão.

Desde o início da vigência da Lei nº 10.639, em 2003, a temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Ainda que a lei tenha sido implementada na tentativa de abarcar todos os alunos e professores, o que muitas vezes existe são ações pontuais que pouco colaboram para um projeto de ensino consolidado. Também, por mais que reconheçamos que tal lei acrescentada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) reforça que tais conteúdos devam ser ministrados no currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, a Educação Física também tem seu potencial de contribuição, para além de uma simples atuação no Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado a 20 de novembro, como acontece em muitas escolas.

Após os dois relatos de experiência, enfatizamos que o ensino com e a partir da Educação Física não se limita ao ensino da capoeira, ampliando para as tantas práticas possíveis como jongo, dança de roda e maculelê, para isso, ainda, é necessário um investimento na formação de professores para a desconstrução de um currículo fechado na Educação Física escolar, incentivando o professor para o desenvolvimento dos diversos conteúdos a serem tratados nas aulas de Educação Física, oferecendo os subsídios necessários para que professores consigam desenvolver uma diversidade de conhecimentos que abarcam esse campo de conhecimento na escola.

Estudos, como o de Silva et al. (2019), mostram que, mesmo com as transformações na área da Educação Física ao longo da história, quanto aos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, e ainda, com os avanços na legislação quanto ao aparecimento da capoeira como manifestação cultural e corporal presente nos documentos curriculares oficiais, fazem-se necessárias intervenções na formação inicial do professor para que este chegue na escola capaz de atuar na construção de uma boa ação pedagógica.

Embora os dados levantados apontem para uma convergência de um visível crescimento da inserção da Capoeira nos currículos da Educação Básica, nos documentos oficiais públicos (curriculares) e nas produções acadêmicas, constatamos que o seu estudo na formação inicial em EF parece ainda estar fragilizado e precisando ser mais adensado. (SILVA et. al., 2019, p. 5)

A formação inicial de professores em Educação Física precisa de fato ser pensada de modo a diminuir a dicotomia teoria e prática para que os professores, tendo maior contato com diferentes realidades,

possam utilizar seu arcabouço teórico nas tomadas de decisões e construção de conhecimentos. Trazer os conhecimentos práticos do “chão da escola” para dentro da formação é, sem dúvida, um dos caminhos para que professores saiam dos cursos de formação com menos temores e mais seguros para práticas outras que não só os esportes. É importante afirmar que, mesmo que o ensino do esporte venha sendo hegemônico nos cursos de formação, as disciplinas “ditas esportivas” carecem de diferentes abordagens sobre as múltiplas dimensões do esporte e se limitam a um referencial bibliográfico que pouco tematiza o fenômeno esportivo nesta perspectiva (EUZÉBIO; ORTIGARA, 2011).

Assim, o contato e sua tematização com os diversos componentes da cultura corporal de movimento na formação inicial tornam maior a possibilidade também de o professor desenvolvê-los em suas aulas.

A formação continuada conectada à realidade do professor, seus anseios, dificuldades e reais necessidades também apresentam possibilidades para que nós, professores, percamos o medo de inovar com práticas que temos menos afinidade ou habilidade e nos encorajarmos a fazer uma educação física diferente daquela que vivenciamos enquanto alunos ou daquela que esperam de nós.

Portanto, acreditando numa Educação Física que se constrói num emaranhado cíclico de ideias e ações, de teorias e práticas, de diferentes saberes e sugerindo, ainda, que o compartilhamento de caminhos encoraja práticas inovadoras, este capítulo tem por objetivo, apresentar duas experiências pedagógicas com o conteúdo de capoeira em aulas de Educação Física no Ensino Médio.

## **A cultura afrodescendente na Educação Física e a sua importância**

Trazer a capoeira, bem como a dança afro, maculelê, jongo e samba de roda na escola, especificamente nas aulas de Educação Física, é uma oportunidade de trazer à tona, debates e reflexões sobre a vasta cultura afrodescendente de modo a não apenas conhecê-la, como também assimilá-la, vivenciá-la e reconhecê-la. Ademais, em apoio à citada Lei 10.639/2003 e à obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, reconhecemos que inúmeros são os desafios (políticos, pedagógicos, teóricos, religiosos, etc.) para a

implementação da capoeira na escola, inclusive pela Educação Física, todavia, estes desafios não podem se tornar limitadores do ensino de práticas corporais afro-brasileiras e africanas.

Com e a partir da capoeira, podemos fazer com que a História seja contada a mais vozes e seja possível o reconhecimento e valorização da cultura afrodescendente, da identidade dos jovens negros, institucionalmente invisibilizados.

Entendemos que o conhecimento da cultura afro-brasileira permeia diversas outras disciplinas na escola e assumimos que ainda é presente o ensino hegemônico dos esportes tradicionais na Educação Física escolar. Expressões como “O esporte é muito importante. Ele salva. Ele resgata muita criança” são comumente atreladas a justificativas ao ensino do esporte na escola (PIRES; SOUZA, 2015), bem como à presença do sistema esportivo na Educação Física escolar, tornando impossível o acesso de todos os participantes em uma aula, já que o sistema esportivo segue o modelo de competição, do selecionamento e da produtividade, estes sustentados pela cultura discriminatória da sociedade científica contemporânea.

No entanto, adotando a Educação Física como uma prática plural, social e diversificada na escola, ressaltamos o seu papel de proporcionar o ensino das diferentes práticas corporais aos alunos, inclusive daquelas que possibilitam a desconstrução da produção de privilégios e das discriminações raciais.

Se a desconstrução está a História, na Geografia, na Sociologia, por que não fazer também da Educação Física espaço de apropriação do conhecimento das culturas afrodescendentes e de luta para pautas antirracistas?

A Lei 10.639/2003, como já apresentamos, é plural e a sua aplicabilidade é de responsabilidade de toda a comunidade escolar. No entanto, o seu maior desafio é conseguir fazer com que professores e alunos consigam superar os discursos preconceituosos e excludentes. Para Bonfim (2010), o professor de Educação Física tem condições de desenvolver o conteúdo desta maneira por tratar o aluno na sua totalidade.

O educador físico possui a prerrogativa de trabalhar o aluno na sua totalidade, intelecto, físico e

psicológico, é o único profissional dentro da escola que tem condições reais de intervir dinamicamente na formação do aluno, levando em conta a práxis pedagógica a qual congrega teoria, no caso, conhecimento da história africana e afro-brasileira, e empírica, concretização das práticas culturais através, por exemplo, do exercício da capoeira, da vivência palpável e concreta. (BONFIM, 2010, p. 3)

Contudo, segundo o mesmo autor, para que a Educação Física consiga de fato transformar os saberes advindos da cultura afro-brasileira em práticas antirracistas e de superação de preconceitos, é preciso “um entendimento político quanto à questão, um envolvimento direto do professor com a realidade aqui exposta e, ainda, um ingrediente a mais em sua formação no que diz respeito aos referenciais teóricos essenciais ao conhecimento da história e cultura africana” (BONFIM, 2010, p. 3).

Por este motivo, para além das vivências práticas da capoeira e demais conteúdos da cultura afro-brasileira e africana, é preciso acima de tudo conhecer e entender todo percurso histórico pelo qual passam tais práticas e culturas, ou seja, compreender a capoeira como uma manifestação cultural, sem desligá-la do processo político e social em que a mesma está inserida desde a sua origem. Neste sentido, quando Soares et al. (1992, p. 53) denunciam que “seus gestos, hoje esportivizados e codificados em muitas ‘escolas’ de capoeira, no passado significaram saudade da terra e da liberdade perdida: desejo velado de reconquista da liberdade que tinha como arma apenas o próprio corpo”, é a esta conexão a que se referem.

No caso da capoeira, todo esse processo se inicia junto com a história do Brasil, que mesmo sem ter registros precisos na literatura quanto a sua origem, data e local, é assente que, no Brasil, sua prática se iniciou por negros africanos trazidos para o país no período da escravatura. Na época, seus praticantes foram amplamente reprimidos e, com a Abolição da Escravatura em 1888 e a Promulgação da República em 1889, a perseguição continuou com a inclusão da capoeira no Código Penal da República de 1890 (PIRES, 1996 apud SILVA, 2019), ao ser classificada como uma atividade criminosa.

A descriminalização da capoeira só ocorreu anos mais tarde, quando o Código Penal foi modificado, em 1940, o que não garantiu imediatamente uma aceitação desta e o fim do tratamento escravocrata aos negros. Paulatinamente, a capoeira se expandiu e passou a ser praticada não apenas por negros e “marginalizados”, como também, por pessoas de cor branca e influentes da sociedade (SERAFIM; AZEREDO, 2011).

Conhecer tais fatos marcantes na história da capoeira é um passo para a construção de práticas pedagógicas antirracistas do professor de Educação Física na escola, ao tratar deste conteúdo. Dessa forma, podemos almejar uma intervenção pautada nesta história de luta e resistência e, só assim, desviar de práticas desconexas da realidade.

## **Capoeira nas aulas de Educação Física**

Inserir a capoeira como conteúdo da Educação Física na escola, nem sempre é tarefa fácil. Muitos professores relatam esta dificuldade por inúmeros motivos. A falta de afinidade/ habilidade com a capoeira, a deficiência dessas práticas na formação profissional, falta de materiais, resistência, a falta de domínio de conteúdo e as crenças limitantes que fazem o professor acreditar não ser capaz de ministrar tal conteúdo são algumas das adversidades relatadas por professores para justificar a ausência da capoeira, bem como de outras práticas, em suas aulas.

No trabalho de pesquisa de Silva (2016, p. 174), os professores justificaram a ausência de certos conteúdos na sua prática pedagógica pela afirmação de “não se sentirem aptos ou não terem conhecimento suficiente para desenvolvê-los”. A autora identificou, ainda, que alguns professores apontaram também para a falta de afinidade e de habilidade com alguns conteúdos, sendo importante destacar neste ponto, a fragilidade da formação inicial para este grupo de professores, que, ao citarem os conteúdos que sentem dificuldades em ministrar, assumiram que: ou não trabalharam tais conteúdos na faculdade, ou que, apesar de os terem trabalhado, não pensam ser o suficiente para se sentirem seguros a ponto de ministrar aulas sobre eles (SILVA et. al., 2019).

Dessa maneira, a fim de que este capítulo seja, pelo menos, fonte de encorajamento para o leitor no trabalho de práticas diversificadas

na Educação Física escolar, apresentaremos relatos de experiências esperando que possam servir para complementar ideias e construir redes de conhecimento teórico-prático. Pois, entendemos que ao refletir sobre o ensino, condições sociais na ação e sobre ela, professores desenvolvem suas teorias de como agir na prática. Consequentemente, os saberes adquiridos na prática e validados por ela têm significativa importância na construção do indivíduo enquanto professor e inegável contribuição tanto no campo das ideias quanto no das práticas pedagógicas.

A prática pedagógica do professor, por sua vez, integra diferentes saberes, sendo eles heterogêneos e plurais. Tais saberes não podem ser desvalorizados em relação aos outros de origem diversa. Tardif (2014) chama de saberes experienciais os saberes específicos que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Para o autor, a prática profissional não é mais considerada simplesmente um objeto ou um campo de pesquisa, e sim um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores.

## EXPERIÊNCIA 1

O trabalho foi desenvolvido numa turma de 3º ano do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Comércio, composta por 26 alunos. As aulas foram ministradas durante o 4º bimestre do ano letivo de 2018, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), no campus de Barra do Garças. A capoeira é contemplada como conteúdo programático da ementa da disciplina de Educação Física no PPC do curso Técnico em Comércio da referida instituição. Ementa esta que foi elaborada em colaboração com os demais professores de Educação Física do IFMT, campus Barra do Garças.

Seguiremos a apresentação dos dados com uma breve descrição do planejamento das aulas. O conteúdo foi desenvolvido em dez aulas de 50 minutos cada, distribuídas em cinco encontros, sendo cada encontro composto por duas aulas e divididos pelos seguintes temas: (a) Conhecendo a capoeira; (b) Movimentos e golpes da capoeira; (c) A roda de capoeira; (d) Visitação de grupos de capoeira da região; (e) Reflexões, definições e avaliação



Para preparação das aulas foram utilizados artigos científicos, livros, vídeos, filmes e revistas. No que se refere aos espaços físicos e materiais utilizados para a sequência pedagógica descrita a seguir, utilizamos: sala de aula, quadra poliesportiva, *datashow*, figuras impressas, fichas e cartazes, aparelho de som e instrumento.

## 1. Conhecendo a capoeira

Para a primeira aula, mediou-se uma roda de conversa que objetivou identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a capoeira, primeiramente com a finalidade de construir caminhos pedagógicos futuros, e, em seguida, para mediar construções de conhecimento sobre o tema. Para Pedrassani, Ferreira e Darido (2017), considerar o conhecimento prévio dos alunos sobre a prática da capoeira é fundamental para que o professor entenda como tratar o tema com os alunos do Ensino Médio e o que selecionar para ensinar.

Para este encontro foram selecionadas três perguntas: O que é capoeira? Quem já praticou? Como se deu a capoeira desde a sua origem até os dias de hoje?

A partir destas perguntas os alunos puderam discorrer o que entendiam por capoeira, e dentre os conceitos, surgiram dúvidas e discordâncias sobre a sua real definição. Apesar de todos os alunos terem declarado conhecer a capoeira, poucos afirmaram já ter experimentado sua prática, o que não nos deixa perder de vista o papel da Educação Física na escola enquanto promotora de vivências e contatos com as práticas corporais diversas. Já, no que se refere à história da capoeira, a terceira pergunta serviu de introdução para se iniciar uma aula expositiva que, a partir da participação, indagações, dúvidas e afirmações dos alunos, permitiu perceber maior interesse e concentração por parte dos mesmos.

Assim conversamos sobre como os negros africanos foram trazidos e escravizados no Brasil, onde, além de não serem considerados “gente”, eram obrigados a trabalhar sem receber nada em troca. Apontamos, ainda, como a capoeira surgiu neste contexto em formato de defesa, sobrevivência e resistência, mostrando figuras que representassem como era a dinâmica das rodas de capoeira naquela época, em que os negros a praticavam às escondidas e se comunicavam ao

som do berimbau avisando quando os capitães-do-mato (homens a cavalo e armados que supervisionavam a produção escravista) se aproximavam (PEDRASSANI; FERREIRA; DARIDO, 2017).

Terminamos a aula com vídeo de uma roda de capoeira, quando foi solicitado que observassem os movimentos, a disposição dos instrumentos, as músicas e os toques. Ao final, foi requerida uma atividade extraclasse para que pesquisassem sobre os golpes de capoeira a fim de embasar as discussões e a prática da aula seguinte.

## 2. Movimentos e golpes da capoeira

Para o segundo encontro, pesquisaram-se algumas figuras com diferentes golpes/ movimentos da capoeira e seus respectivos nomes. Foram impressas, coladas e encapadas para que ficassem como fichas.

Em quadra, após prévia explicação dos objetivos daquela aula, solicitou-se aos alunos que se dividissem em trios e para cada trio foram entregues uma ficha com a figura de um movimento específico. Os movimentos representados nas fichas eram: ginga, aú, cocorinha, negativa, meia-lua de frente, martelo, bônção e armada.

O objetivo era que cada grupo passasse por todas as fichas distribuídas, de forma que, conforme os trios terminassem de analisar e experimentar o movimento de cada figura, iam trocando as fichas.

Neste momento, observou-se a interação dos alunos ao conhecer as características e nome de cada golpe da capoeira, além de interpretar e experimentá-los em seguida. A curiosidade de cada grupo era perceptível, bem como a ansiedade para conhecer os demais golpes representados. Os alunos executaram cada movimento representado nas fichas conforme compreendiam cada figura, enquanto a docente mediava todo o processo provocando e intervindo quando necessário.

Após este primeiro contato, foi pedido que os alunos se dispusessem na quadra, quando foram apresentados os movimentos e golpes da capoeira, incluindo outros, porém agora sistematizando e classificando-os como golpes de defesa e ataque, tendo início pelo movimento-base da capoeira: a ginga.

No terceiro momento da aula, utilizou-se um aparelho de som para reproduzir músicas de capoeira e solicitou-se que, ainda dispersos na

quadra, fizessem os movimentos aprendidos em dupla, iniciando, de mãos dadas, com a ginga em movimento espelhado e, depois, com as mãos soltas, realizando os golpes de defesa e ataque. Num primeiro momento, um aluno de cada dupla atacava e o outro defendia; num segundo momento eles trocavam as funções; e no terceiro, sem determinar papéis, simulavam um jogo como se estivessem numa roda de capoeira. Ao final da aula, fizemos uma breve conversa avaliativa do tema da aula e dos movimentos aprendidos.

### 3. A roda de capoeira

No terceiro encontro, iniciamos na sala de aula e, com a ajuda do projetor, abordamos a constituição de uma roda de capoeira, a começar apresentando os instrumentos que a compõe.

Iniciamos pelo berimbau, que é o instrumento mais importante de uma roda de capoeira, demonstrando os seus diferentes tipos, que junto com o dobrão ou moeda, uma vareta e o caxixi, emitem o som embalado pelas cantigas nas rodas de capoeira, sendo que geralmente se utilizam três berimbaus, além do atabaque, pandeiro, agogô e reco-reco.

O pandeiro foi trazido pelos portugueses ao Brasil, mas a sua origem é árabe. Ele era utilizado para festejos e encontros religiosos desde o início dos anos de 1500. É redondo, feito de madeira e sua pele pode ser de couro de cabra ou de bode [...]. O atabaque é um instrumento muito antigo, de origem árabe. Muito difundido na África, mas com registros de ser visto por mãos portuguesas, antes de os africanos escravos chegarem ao Brasil.

O atabaque é um instrumento muito antigo, de origem árabe. Muito difundido na África, mas com registros de ser visto por mãos portuguesas, antes de os africanos escravos chegarem ao Brasil.

[...] o agogô é um instrumento vindo de uma civilização muito antiga da África Ocidental, os Iorubas. É feito de ferro soldado e fundido. Utilizado em festejos de religiões afro-brasileira, acompanha o toque de tambores [...]. O reco-reco é um instrumento que pode

ser feito de madeira ou de bambu maduro [...] faz-se marcações seguidas umas das outras em uma das superfícies e toca-se com uma baqueta de madeira. (PEDRASSANI; FERREIRA; DARIDO, 2017, p. 362-363)

Após a apresentação dos instrumentos que compõem uma roda de capoeira, falamos das cantigas e seus significados. Pois, assim como nos primórdios da capoeira, os negros se comunicavam pelos toques dos berimbau e, ainda hoje, os toques e as músicas ditam algumas regras e costumes nas dinâmicas das rodas de capoeira. Distinguimos, ainda, a capoeira de angola e a regional, citando seus fundadores (Mestre Pastinha e Mestre Bimba, respectivamente) e suas características.

Concluída essa primeira exposição, os alunos foram para a quadra, onde iniciou-se a aula prática com um aquecimento: o “pique-cola-capoeira”. Esta atividade consiste em um pegador que deverá correr para alcançar os demais. Ao ser colado, o aluno deverá ficar abaixado fazendo um golpe de defesa da capoeira (cocorinha, esquivas, negativa e etc.) e aguardar que alguém o “descole” executando um golpe de ataque por cima dele (meia-lua de frente, martelo, benção, etc.).

Após este aquecimento, os alunos deveriam formar um círculo e, com o auxílio de um aparelho de som, iniciamos uma roda de capoeira, onde, dois a dois, os alunos entravam na roda para executar os movimentos aprendidos nas últimas aulas, a ginga, como movimento base, revezando os golpes de defesa e ataque, vivenciados nas práticas anteriores. Ao longo da aula, alertou-se para importância das palmas e os alunos foram estimulados para que prestassem atenção nas letras das cantigas que indicavam o início do jogo, seu término, tipo de jogo e etc. Ao final, conversamos sobre seus aprendizados, dificuldades e dúvidas.

Neste momento, percebemos que alguns alunos demonstraram timidez ao participar da atividade, outros se recusaram a entrar na roda, mas foram, ao longo de toda a atividade, incentivados e lembrados dos movimentos/golpes ensinados. No entanto, no geral, a participação da maioria foi satisfatória e descontraída, talvez por já terem o convívio de três anos seguidos, era uma turma amiga e entrosada. Levamos em consideração este fato ao escolher este conteúdo para fazer parte da ementa do 3º ano, visto que, entendemos estas condições como sendo favoráveis ao ensino e aprendizagem do conteúdo em questão.

#### 4. Visitas a rodas e grupos de capoeira da região

Para este encontro foi preparada uma apresentação de capoeira convidando integrantes do Grupo Abadá Capoeira que atuam na cidade de Barra do Garças com aulas de capoeira em clubes, escolas e espaços públicos. Para a ocasião, foi organizado com a coordenação pedagógica uma apresentação do Grupo de Capoeira para toda a escola no horário do intervalo, e, além disso, uma breve conversa com os alunos do 3º ano, à parte, em que puderam trocar experiências e conhecimentos sobre a prática da capoeira e o trabalho realizado com a capoeira na cidade.

Para Pedrassani, Ferreira e Darido (2017), é interessante complementar a aprendizagem da capoeira promovendo o contato dos alunos com grupos da região, visitando espaços, academias e rodas, como, também, promover eventos na escola em que se possa convidar mestres e alunos para o espaço escolar, para assim, vivenciarem com mais proximidade a prática da capoeira.

Os alunos puderam ver de perto os instrumentos presentes na roda de capoeira, conhecer cantigas e toques de berimbau diversos, conhecendo inclusive os seus significados. O grupo percorreu sobre a tradição, costumes, disciplina e respeito aprendidos na capoeira, passando um pouco de suas experiências e convívio com aquela prática.

Na apresentação do grupo foram realizadas demonstrações “solo”, apresentação de maculelê e da roda de capoeira. Previamente, solicitamos para que os alunos de 3º ano observassem a roda e anotassem os comandos, práticas, músicas e gestos de comunicação durante a roda e possíveis dúvidas sobre as quais quisessem perguntar ou debater posteriormente.

#### 5. Avaliação

Nesta aula, realizamos uma roda de conversa para que os alunos relatassem o que acharam da experiência, o que aprenderam sobre a capoeira, o que mais gostaram e sugestões para enriquecimento das aulas futuras. Como ponto positivo, os alunos relataram a oportunidade de conhecer e participar de uma roda de capoeira, o acesso e a conversa com mestres de capoeira visitantes, a oportunidade de vivenciarem de

diferentes formas a sua prática, exaltando assim positivamente a maneira como trabalhamos a relação teoria e prática sem sobrepor uma ou outra, valorizando a importância do aprendizado teórico-prático.

Como pontos a melhorar os alunos apontaram a quantidade de aulas que poderia ser maior para que conseguíssemos nos aprofundar nas diversas outras práticas ligadas à capoeira e cultura afro-brasileira como o jongo, dança afro, maculelê, dentre outras. Além disso, destacaram a falta de material adequado para a prática plena da capoeira.

Avaliou-se que a metodologia escolhida possibilitou a participação ativa dos alunos, tornando-os participativos no processo de ensino aprendizagem e na construção dos caminhos metodológicos escolhidos. Ao se apropriar de conceitos, colocá-los em prática e vivenciar a realidade, como na visitação de grupos de capoeira atuantes na cidade, os alunos passaram por um processo que está para além da assimilação de conteúdos e começam a ser autores na construção e transformação de conhecimentos e saberes.

## EXPERIÊNCIA 2

O breve esboço pedagógico descrito seguirá o relato de uma experiência com o conteúdo de capoeira em aulas de Educação Física. O trabalho foi desenvolvido com duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, cada uma composta, em média, por 35 alunos, no Colégio Pedro II/RJ, no campus Centro. A capoeira é contemplada como conteúdo programático da ementa da disciplina de Educação Física no planejamento elaborado em colaboração com os demais professores de educação física do campus em questão. As aulas foram ministradas durante o 3º trimestre do ano letivo de 2019.

O conteúdo foi desenvolvido em 16 aulas de 40 minutos cada, distribuídas em oito encontros, sendo cada um composto por duas aulas. A organização ocorreu da maneira que segue.

### 1. Entendendo o contexto em que surge a capoeira

Duas perguntas foram realizadas de modo a introduzir o tema: “A Capoeira é brasileira?” e “O que é a capoeira? Uma arte, uma dança, uma luta e/ou um jogo?” Com a segunda pergunta, não foi a intenção

obter respostas imediatas, mas possibilitar, com o decorrer das aulas, a descoberta de possíveis respostas pelos próprios alunos. Nos encontros iniciais foram tematizados o significado da roda e sua energia (axé), a história da capoeira e a importância do “olho a olho” na ginga.

Nas duas turmas, poucos alunos tiveram contato com a capoeira e muitos relataram nunca terem esse conteúdo em suas aulas de Educação Física em anos anteriores. A ausência de conteúdos diversos na Educação Física escolar, em comparação ao ensino de esporte, fica clara quando observamos uma perfeita aceitação por parte dos alunos que, a partir da mídia, em campanhas sedutoras, enaltecem os *prazeres* e *ganhos* que o esporte pode trazer para o praticante, juntamente com a atraente qualidade de vida, termo naturalizado atualmente, convocando os alunos à prática esportiva competitiva. É importante ressaltar que a crítica aqui colocada não é ao esporte em si e nem sua negação, mas sim à sua supervalorização e hegemonia nas aulas de Educação Física atribuídas pelos próprios professores.

Conforme Vago (2009, p. 38):

[...] penso que uma prática pedagógica de Educação Física que *não contemple o esporte* é empobrecedora. Mas, em sentido inverso, considero que um projeto de Educação Física que *só contemple o esporte* é igualmente empobrecedor da formação cultural que ela pode oferecer a crianças, jovens e adultos.

## 2) A relação teoria e prática e a aprendizagem da capoeira

Historicamente, a Educação Física pensou a teoria e a prática em uma relação dicotômica, em certos momentos hipervalorizando a prática, em outros, a teoria. É comum encontrarmos discursos dos alunos enfatizando o desejo por aulas “práticas” e a aversão por aulas “teóricas”. Portanto, a proposta nos encontros seguintes aos iniciais foi romper com essa visão dualista de teoria e prática e perspectivar que todo aprendizado não se coloca em polos opostos, mas é pertencente a uma unidade em que tanto a teoria quanto a prática dependem uma da outra, não se negam ou se contrapõem, portanto, formam uma práxis (CAETANO, 2011).

Assim, golpes e esquivas, como aú, cocorinha, meia-lua, bênção e meia-lua de compasso, foram vivenciados, igualmente como o significado da ginga, percebida por muitos alunos como uma dança enquanto forma de expressão corporal – possui uma linguagem em que cada gesto significa e representa ideias e sentimentos. Também, com a aprendizagem dos golpes, a percepção dos alunos foi se ampliando, na dança de pés no chão à agilidade da esquiva e a esperteza da fuga, com os olhos fixos no “adversário”, o gesto rápido, o movimento com malícia, o ataque fulminante. De dança à luta, ao jogo, com a força dos ritos e seus mitos preservados, a resistência às variadas formas de dominação: cultural, física, entre outras.

Nessas aulas em que os movimentos eram experimentados e realizados, a roda sempre acontecia ao final, fosse ao som de uma música gravada expandida por um aparelho de celular ou pelo berimbau. Independentemente de quantos e quais movimentos os alunos haviam aprendido, a importância da roda se manter fechada e sem “buracos” e a entrada dos alunos pela frente do berimbau era sempre enfatizada. Todos esses encontros, foram acompanhados de um “Capoeira” de corda laranja (o sistema de gradação com cordas é baseado nas cores da Natureza), aluno do 3º do Ensino Médio do campus Centro, que realizou duas rodas de conversa com os alunos, uma delas direcionada ao berimbau, seus tipos, suas partes, significados e classificações segundo o timbre, tais como:

- **Gunga** ou **berra-boi**: berimbau de som grave, usado para fazer a base do toque numa roda de capoeira (geralmente tem cabaça grande).
- **Viola** ou **violinha**: berimbau de som agudo, usado para variar sobre a base do toque (geralmente tem uma cabaça pequena).
- **Médio**: o timbre se encontra entre o do gunga e o do viola. É usado para variar um pouco sobre a base, deixando variações mais elaboradas para o berimbau mais agudo.

Nesta roda de conversa, todos os alunos experimentaram segurar o berimbau e suas partes. O outro bate-papo dirigido primordialmente pelo “Capoeira” foi sobre os outros instrumentos utilizados em uma roda de capoeira e seus significados, assim como quais os materiais utilizados para suas fabricações.



### 3. Filme “Besouro” (2009)

A proposta aqui foi assistir ao filme com os alunos. As duas turmas assistiram nos horários de suas aulas. Um professor de História e pesquisador da cultura afro-brasileira e africana do campus Centro do Colégio Pedro II foi convidado para realizar a mediação.

O debate focalizou o contexto da capoeira nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Ainda que a escravidão tivesse sido “abolida”, o preconceito e racismo presentes faziam com que os negros continuassem sendo tratados como escravos. Como instrumento de resistência, o filme aborda a capoeira e suas manifestações, não somente como luta e jogo, mas como dança e arte. A pergunta inicial no primeiro encontro com os alunos voltou ao debate e os alunos concluíram que capoeira “não é isso ou aquilo, é tudo isso”.

### 4. Avaliação

Esta ocorreu em diferentes momentos. Em uma das primeiras aulas, uma aluna questionou sobre a presença da mulher como “mestra” de capoeira. Este questionamento serviu de base para um trabalho realizado em grupos de até cinco alunos. Nele, os alunos buscaram informações e biografias de mulheres que se tornaram “mestras” de capoeira.

Os trabalhos realizados pelos alunos foram expostos na Feira de Africanidades ocorrida ao final do mês de novembro, no campus Centro do Colégio Pedro II/RJ. Além da exposição, houve um convite a um mestre de capoeira e seus alunos para realizarem uma apresentação de roda de capoeira durante a feira. Após algumas explicações sobre o significado da roda pelo mestre e uma breve apresentação, os alunos participaram dela e convidaram a comunidade presente para que também entrasse, de tal modo que o tamanho da mesma ocupou a quadra inteira.

Por fim, os alunos realizaram uma prova primordialmente discursiva sobre os conteúdos aprendidos referente à capoeira durante a semana de provas, ocorrida ao final do trimestre, especificamente na primeira semana do mês de dezembro de 2019.

## Considerações Finais

A partir do exercício de descrever nossas práticas pedagógicas, pudemos perceber o quão enriquecedor é pensar e (re)pensar as nossas ações, intervenções, escolhas e estratégias, e, a partir daí, produzir com esta reflexão novos saberes, ideias e metodologias. Esperamos que a leitura dessas experiências possa provocar um sentimento de força para o nosso fazer pedagógico, assim como como sinaliza Silva (2016, p. 130) em seus estudos, quando um dos seus sujeitos pesquisados destaca: “como a experiência do outro pode fomentar ideias que ela sozinha não vislumbrava”.

Falar sobre capoeira não é nada fácil, a sua essência esbarra na história do nosso povo, do nosso país e na luta pela sobrevivência de uma cultura que passou por anos sendo pisoteada e que nos dias de hoje ainda não é valorizada, é pouco difundida e pesquisada. Também por isso, são fundamentais os estudos na formação inicial do professor buscando soluções para as lacunas existentes no trato da pedagogia de alguns conteúdos, contribuindo para a formação de um professor mais seguro na escola. O mesmo vale para a formação continuada mais conectada com as reais dificuldades do professor. Neste momento, concordamos com Neira (2009), que discorre sobre o quão produtiva é uma formação (inicial ou continuada), que segue uma lógica das necessidades da prática e que fomenta no professor uma reflexão que reinventa a sua ação docente. Assim, destacamos a importância de estudos, práticas, projetos e reformulações curriculares, preocupados com uma formação profissional de professores que nos possibilite mais segurança para pensar e reformular nossas práticas pedagógicas.

Professores de Educação Física confirmam suas limitações e dificuldades em trabalhar certos conteúdos em suas aulas, e os motivos são diversos e de acordo com a realidade de cada um. Um sujeito pesquisado por Silva (2016), justifica a sua dificuldade na falta de experiência, formação e na crença limitante de ser capaz, afirmando o seguinte:

Eu tenho dificuldade com a capoeira pela falta de experiência que eu não tive na faculdade. E eu não tenho o gingado, a capoeira é uma atividade que precisa de ritmo e eu acho que não tenho o ritmo. (Professor 4) (SILVA, 2016, p. 106)

Assim, para além das limitações em nossa formação inicial, temos que superar as limitações que colocamos para nós mesmos quando acreditamos em nossa incapacidade. Dessa maneira, o primeiro obstáculo, muitas vezes, está em nós, por isso esperamos que este texto tenha proporcionado reflexões e ideias para o ensino da capoeira na escola e, acima de tudo, coragem para inovar nossas ações.

Em ambas as experiências relatadas, notamos um ótimo envolvimento e participação dos alunos e entendemos que o fato de serem priorizados como centro do processo de ensino e aprendizagem viabilizou uma participação ativa dos mesmos. As metodologias adotadas foram favoráveis nesse sentido, visto que o conhecimento prévio dos alunos foi valorizado. As atividades em grupo possibilitaram uma construção coletiva dos alunos e as avaliações aconteceram de forma contínua, permitindo-nos entender como estavam assimilando o conhecimento e suas práticas.

Entendemos, ainda, que o contato dos alunos com a realidade, trazendo para dentro de nossas aulas pessoas ligadas à capoeira e/ou danças africanas que pudessem expor seus conhecimentos e experiências, contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais motivador e rico de caminhos e possibilidades. Na visão do professor, uma ótima ferramenta de complementação de suas aulas e, na visão do aluno, estímulo a sua curiosidade na busca de um entendimento mais aprofundado dos significados daquela prática corporal.

Por fim, compreendemos que por trás da abordagem de conteúdos ligados às culturas afro-brasileiras e africanas existe um projeto que se importa não só com os conhecimentos e saberes advindos dessas culturas, como também com tudo que ela representa, com sua história de luta e resistência, bem como a possibilidade de dar visibilidade aos elementos da cultura referida, muitas vezes, silenciada, excluída, em prol de um currículo que não se percebe elitista e racista. Ainda, que a prática pela prática da capoeira (bem como das demais relacionadas à estas culturas) não dá conta de cumprir o real objetivo que nos faz trazê-la para os espaços da educação. Isto porque, a sua prática deve vir imbuída de todos os conceitos e contextos histórico-sociais que nela estão construídos. Assim, conseguiremos fazer com que nossos alunos e comunidades entendam, compreendam e vivam as culturas afro-brasileiras e africanas, para que de fato passem a respeitá-las e valorizá-las.

## Referências bibliográficas

BONFIM, Genilson César Soares. Prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. In: **III Congresso Nordeste de Ciências do Esporte e III Congresso Nordeste de Ciência do Esporte**. Disponível em <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/view/2379>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, ano 6, n. 12, 2000.

CAETANO, Angélica. **Os discursos sobre saúde na mídia**: limites e possibilidades de tematização na Educação Física escolar. 2011. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

EUZÉBIO, Carlos Augusto; ORTIGARA, Vidalcir. Na teoria a prática é outra? Análise do conhecimento esporte nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física no sul catarinense. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 653-669, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**: desenvolvendo competências. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

PEDRASSANI, Priscila Lima; FERREIRA, Aline Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. Capoeira. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação Física no Ensino Médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, 2017.

PIRES, Joice Vigil Lopes; SOUZA, Maristela da Silva. Educação física e a aplicação da Lei n. 10.639/03: Análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 193-204, jan./mar., 2015.

SERAFIM, Jhonata Goulart. AZEREDO, Jeferson Luiz de. A (des)criminalização da cultura negra nos códigos de 1890 e 1940. **Amicus Curiae**, v. 6, n. 6, 2011.

SILVA, Ana Paula Vasconcelos da. **Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica do professor de educação física**. 203F. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

SILVA, Paula Cristina da Costa e colaboradores. Capoeira e Formação Inicial em Educação Física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019.

SOARES, Carmem Lúcia e colaboradores. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

## CAPÍTULO 7

# **Volta ao mundo em uma noite: reflexões sobre a vivência artística do 2º festival de dança do IFMT**

Elisangela Almeida Barbosa  
Walter Roberto Correia

Este trabalho é resultado das reflexões sobre o 2º Festival de Dança do IFMT, campus Juína, da idealização à realização, que partiu da escola e chegou ao público, resultante de um projeto de ensino com ações de extensão, previsto no planejamento da disciplina de Educação Física. O projeto fez parte da disciplina com o objetivo de desenvolver a dança na escola, considerando diversos aspectos: seu contexto histórico e social, as expressões de movimento dos diferentes povos e culturas e seus sentidos simbólicos.

Retomando o contexto apresentado por Barbosa (2016), Juína, cidade polo do noroeste do estado de Mato Grosso, situada a 730 km da capital Cuiabá, tem o título de Rainha da Floresta. Desde o surgimento do município, uma das atividades presentes é a exploração das reservas naturais, como a de madeira de valor comercial e a extração mineral de jazidas de diamantes, o que resultou na explosão populacional e no crescimento desordenado. Nesse cenário, se instala o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, autorizado a funcionar em fevereiro de 2010, trabalhando principalmente com os eixos agrícola e ambiental, oferecendo os cursos de Agropecuária e Meio Ambiente e, em outro eixo, o curso de Comércio, todos integrados ao Ensino Médio.

Para caracterizar o grupo trabalhado e a proposta apresentada, atendendo a missão do IFMT de formar para a vida e para o trabalho, toma-se Correia (2011, p. 55), que aponta:

O Ensino Médio se apresenta como uma etapa da escolaridade básica cuja finalidade implica o desenvolvimento de jovens e adultos, a partir do aprofundamento e da sistematização de conheci-

mentos. O processo de ensino-aprendizagem deverá permitir que os educandos sejam capazes de compreender que há propriedades e princípios que perpassam e são inerentes à realidade natural e sociocultural, de forma a forjar uma perspectiva científica e crítica de mundo.

Na intenção de forjar uma perspectiva crítica de mundo, a preparação do Festival de Dança demandou uma sistematização de conhecimentos e ações, partindo da realidade e das condições dos alunos e de aprofundamento da temática proposta. Assim, o 2º Festival de Dança foi caracterizado como projeto de ensino com ações de extensão, vinculado à disciplina de Educação Física. O projeto teve como objetivo estimular o potencial artístico e ampliar o acesso a ações e instrumentos de desenvolvimento cultural, apresentando trabalhos coreográficos elaborados pelos alunos das turmas e cursos do campus Juína, aproximando-se da comunidade pelo contato com o que é trabalhado e produzido na instituição como parte da disciplina de Educação Física. Para atingir esse objetivo foi necessário: estimular e acompanhar a responsabilidade, o comprometimento e o trabalho em grupo das turmas organizadoras a partir da delegação de funções para a realização do evento; incentivar a produção artística e a participação em eventos artísticos no meio escolar como parte importante do processo de formação do aluno da instituição por meio do aprofundamento do estudo sobre o tema proposto; apresentar à comunidade externa o potencial dos alunos e a efetivação das propostas de atividades que fazem parte da disciplina de Educação Física, como a dança.

A proposta foi amparada em autores das áreas de Dança e da Educação Física que concordam que o Ensino Médio é um espaço propício para as danças de espetáculo e que os alunos estão em condições de assumir responsabilidades quanto à organização de atividades (SBORQUIA; GALLARDO, 2006; EHRENBORG, 2003). Na medida em que a proposta se desenvolvia, recorreremos a autores que tratam de saberes docentes, buscando atender às demandas de ensino e aprendizagem, como Tardif (2000), Pimenta (2005), dentre outros, além de Marques (2007) e Nanni (2003), para questões da dança na escola, e Correia (2011), para as de Ensino Médio.

O 2º Festival foi realizado no Centro de Tradições Gaúchas de Juína, organizado por alunos do 2º ano dos cursos do campus Juína. O título do 2º Festival de Dança, “Volta ao Mundo em uma Noite”, foi definido pelas turmas da organização e apresentou contextos históricos, comportamentais, de movimento, dentre outros relevantes, de diversos países e culturas. O caminho teve sua sequência iniciada no Brasil, seguiu pelas Américas, atravessou para a Europa, passou para a África, correu pela cultura árabe, continuou pela Ásia e finalizou no Brasil. Foi possível fazer uma breve e bela viagem em culturas marcantes com o Festival, possibilitando a visão de que a Dança é um saber da expressão e comunicação humana, objeto de apreciação significativa e produto cultural e histórico. Nesse Festival, os alunos puderam reafirmar que o dançar na escola está além da reprodução de movimentos, compartilhando esse conhecimento com o público que, junto com eles, conheceu, reconheceu e, até mesmo, interpretou os aspectos simbólicos e representacionais das danças.

Com a participação no Festival de Dança, os alunos vivenciaram expressões culturais desconhecidas por muitos deles, principalmente devido à prática “monoesportiva” da maioria (característica recorrente), configurando-se como um potencial espaço de quebra de barreiras e preconceitos em relação à dança, superação de limites corporais, construção coletiva de diversos produtos (coreografias, imagens, cartazes, etc.), resolução de problemas e conflitos, respeito às diferenças e fortalecimento de laços afetivos entre colegas. É importante oferecer aos alunos outras formas de trabalho e conteúdos da Educação Física, estimulando seus potenciais de aprendizagem e repertório motor para que se sintam mais seguros com o próprio corpo e para que conheçam as práticas corporais existentes nas sociedades. O 2º Festival encontrou menos resistências em relação a preconceitos e desvalorização da prática da dança. Ao contrário do 1º Festival, e por causa dele, havia grande expectativa para participação das novas turmas.

O jovem/adolescente tem grande disposição e criatividade para desenvolver as atividades propostas na escola. É o melhor tempo e espaço para estimular essas características e diversificar suas fontes de conhecimento, delegando-lhes responsabilidades que estão preparados para assumir, acompanhando-os e incentivando-os no seu crescimento.



Dessa forma, este capítulo tem como objetivo relatar a experiência de realização de um Festival de Dança realizado no IFMT, campus Juína, a fim de desenvolver a Dança na escola, considerando seu contexto histórico e social, as expressões de movimento dos diferentes povos e culturas e seus sentidos simbólicos.

## **A construção do Festival**

Seguindo o conteúdo previsto, o estudo da dança como conteúdo da Educação Física, a organização e a realização do Festival seriam desenvolvidas com as turmas dos 2<sup>os</sup> anos do Ensino Médio dos três cursos existentes no campus: Agropecuária (1 turma), Meio Ambiente (2 turmas) e Comércio (1 turma). Essa definição ocorreu a partir da experiência do primeiro Festival (BARBOSA, 2016) que favoreceu a identificação de que o 2<sup>o</sup> ano do Ensino Médio seria o melhor período e as melhores turmas para a produção do estudo e do evento, pois os alunos já teriam passado pela experiência no IFMT no ano de ingresso e não teriam as ocupações e preocupações demandadas no 3<sup>o</sup> ano.

Para atingir os objetivos propostos, ao longo de um bimestre foram trabalhados textos e contextos da dança. Aspectos históricos, culturais e sociais, noção de ritmo, conhecimento do corpo e de capacidades físicas foram apresentados e discutidos em sala. Juntou-se a isso, o conhecimento direto, com proposições que trabalham o mundo da dança, ou seus processos, como improvisação, composição coreográfica e repertórios (MARQUES, 2007), buscando uma prática e compreensão da dança em si.

O trabalho com o conteúdo Dança estava previsto para o segundo bimestre, seguindo a proposta de um trabalho de estudos sobre conceitos e história, estilos presentes no Brasil e no exterior, além de pesquisa e vivência de danças de diferentes culturas. Teve início com a apresentação do planejamento e do conteúdo, em todas as suas etapas e, em sequência, as aulas tratando dos caminhos da dança ao longo do tempo, seus aspectos sociais, de identidade e artísticos, como defendido por Marques (2007), trazendo exemplos diversos, inclusive dos próprios alunos, para as discussões.

Concomitantemente às aulas teóricas, foram abordados elementos básicos de movimento corporal que podem compor uma construção coreográfica, como saltos, giros, flexões, contrações, ritmo, fluência de movimento, dentre outros propostos por autores como Nanni (2003).

Esses elementos foram, pouco a pouco, incentivados para que cada um desse seu próprio sentido ao movimento. A partir dos estudos em sala e da vivência de movimentos, os alunos se organizariam em grupos para construir uma coreografia, a culminância do trabalho.

Como projeto de Ensino atrelado à disciplina de Educação Física, todo o processo de estudo, pesquisa e construção de coreografia em grupo seria considerado como avaliação do bimestre. Para aqueles que não se sentiam seguros, à vontade para participar da coreografia e se apresentar em público, a avaliação se pautou na participação efetiva no estudo, pesquisa e trabalho em outras frentes da organização do Festival, como espaço, cenário, som, música, figurino, dentre outras. Dessa maneira, os alunos puderam ter ampla visão do que é um festival de dança, que vai muito além da apresentação coreográfica.

Os alunos dos 2<sup>os</sup> anos, responsáveis pela organização do Festival, deveriam propor um tema para que todos pudessem construir suas coreografias a partir de uma referência comum, um direcionamento, um roteiro, na intenção de que o Festival não fosse apenas uma mostra de coreografias descontextualizadas e sem relação entre si. O tema a ser escolhido seria voltado ao que mais gostariam de expressar naquele determinado momento, considerando as referências que traziam para a escola, buscando, assim, maior envolvimento e comprometimento com a atividade. Dentre as propostas que surgiram, as turmas organizadoras escolheram o tema conjuntamente: “Volta ao Mundo em uma Noite”. A ideia principal era apresentar a diversidade cultural presente nos continentes, seus significados, sua identidade e representatividade, percorrendo o mundo em apenas uma noite.

O tema foi divulgado e o passo seguinte foi a delegação de tarefas. O primeiro obstáculo se fez presente: a resistência de alguns alunos em se apresentar para um público externo, principalmente por parte dos meninos. Mesmo tendo vivenciado em sala de aula os elementos da dança e começado um trabalho de expressividade, foram resistentes a participar dançando no Festival. Porém, como um evento nesse sentido não conta apenas apresentações artísticas, configuramos grupos para atuar na organização nos bastidores, envolvendo-os no que fosse necessário para a realização. Assim, as comissões foram apresentadas e os alunos se candidatavam àquelas com que mais se identificavam. As comissões foram compostas da seguinte maneira:

1. Regulamento: revisar o documento do 1º Festival, pesquisar regulamentos de festivais diversos durante as aulas no laboratório de informática e na biblioteca e propor o regulamento do 2º Festival de Dança, apresentando os objetivos e algumas regras para o bom funcionamento do evento, como número de coreografias por turma, algumas restrições e possíveis punições em casos de má conduta;
2. Pesquisa: pesquisar sobre o tema definido, por meio do levantamento dos estilos de dança que atendam ao tema; identificando as características históricas, sociais, econômicas e culturais marcantes nos diferentes continentes, as músicas, dentre outras questões. Essas informações resultariam num texto disponibilizado para todas as turmas do campus para que pudesse ser consultado, auxiliando na escolha da dança das turmas, encaixando-se no tema;
3. Inscrição: produção de uma ficha com informações importantes para registro das coreografias e componentes a serem inscritos, como identificação da turma, nome da coreografia, nome da música, etc. Os alunos distribuiriam as fichas de inscrição em todas as turmas, estabelecendo um prazo para a entrega e, posteriormente, recolheriam essas fichas para montar o roteiro das coreografias para a apresentação no Festival;
4. Cenário: idealizar o cenário relativo ao tema proposto, levantar os materiais necessários e viáveis para sua composição e montar o cenário no dia da apresentação. A sugestão era para se aproveitar materiais disponíveis na escola, reduzindo o custo;
5. Produção: elaboração de materiais como cartazes, panfletos, convites, apresentando informações pertinentes como data, hora e local, sugerindo, ainda, a criação de uma página sobre o evento em rede social para melhor contato entre os alunos e a comunidade;
6. Divulgação: estabelecer estratégias de divulgação, como contato com meios de comunicação, distribuição de cartazes, etc.;
7. Edição musical: fazer as edições necessárias e/ou requisitadas pelos grupos inscritos, adequando a música ao tempo determinado às apresentações. Com as músicas em mãos, a comissão as organizaria na sequência de apresentações estabelecida com a comissão de inscrição;

8. Recepção e distribuição de alimentos: foi sugerido 1kg de alimento não perecível como valor de entrada e, para aproximar a ação da comunidade, os alunos desta comissão recolheriam esses alimentos no dia do Festival para destiná-los às instituições carentes, definidas por eles, na semana seguinte ao evento.

Dessa maneira, o acompanhamento do trabalho dos grupos e de todos os alunos que participariam do Festival de Dança ficaria mais direto, uma maneira de amenizar algumas resistências, atender às inquietações e até mesmo incentivar as potencialidades dos alunos em relação às ações necessárias. Diversos alunos estavam em comissões e em grupos que iriam se apresentar, outros ficaram apenas no trabalho das comissões. Todos eles passando por todas as etapas de organização do Festival, acompanhando e registrando os ensaios.

O trabalho de todas as comissões, mesmo com alguns percalços, funcionou em conjunto, o que minimizou contradições entre as informações que seriam divulgadas pelas turmas organizadoras. É importante ressaltar que todos os trabalhos realizados pelos grupos de alunos nas comissões eram supervisionados durante as aulas de Educação Física, nos horários vagos de aula e em horários extras no turno escolar e que todas as tarefas foram consideradas para a avaliação de todo o processo durante o bimestre. Dois dos cursos tinham apenas uma aula de Educação Física por semana, o terceiro tinha duas aulas, mas nesse período os encontros na escola ocorriam nos horários vagos, nos intervalos, no horário de almoço e em qualquer espaço e tempo que se tornava disponível e necessário, aumentando significativamente o número de encontros previstos no projeto. A maioria deles era requisitada pelos alunos.

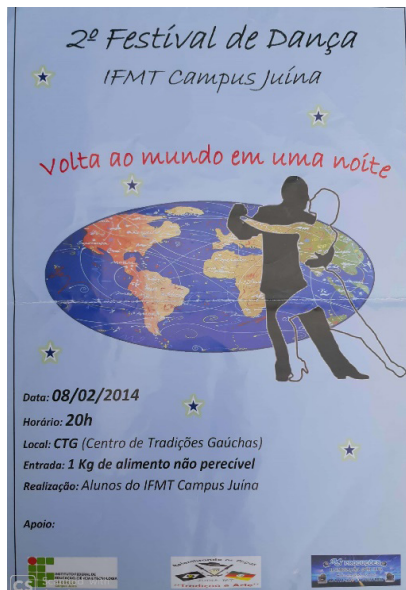
A construção teve início: do estudo do tema à realização da mostra artística. A opção por “mostra” teve a intenção de atender ao trabalho em conjunto, incentivar o respeito mútuo e o espírito de coletividade, ter uma identidade escolar e não ser competitivo. Algumas aulas foram realizadas no laboratório de informática e na biblioteca para que as turmas pudessem iniciar seus trabalhos buscando artigos, relatos, estilos de dança pertinentes ao tema, textos e vídeos. Essa pesquisa resultou no regulamento, na ficha de inscrição, no documento divulgado às turmas e no texto disponibilizado para apresentação aos grupos, munindo os alunos da organização de informações para tirarem dúvidas que pode-

riam surgir aos demais participantes. Ao longo do processo, os alunos procuraram alguns professores, os quais contribuíram com a construção do trabalho, como os professores de História, de Informática e de Artes.

O segundo entrave foi a dificuldade de cumprir prazos. Foram estabelecidas datas para entrega dos trabalhos e documentos que atendessem a tempo as demandas do Festival, principalmente no que tangia às informações que seriam repassadas às outras turmas participantes. Mesmo com o envolvimento dos alunos, o acompanhamento tinha que ser constante para que agilisassem suas ações. O primeiro documento finalizado foi o regulamento, logo divulgado. Em seguida, a ficha de inscrição.

A comissão de produção, responsável por elaborar o cartaz do Festival de Dança (Figura 1), o finalizou faltando um mês e meio para o evento, um pouco tarde, mas ainda suficiente para atingir o público numa cidade relativamente pequena. Os cartazes foram impressos com apoio da gestão do campus e fixados pela comissão de divulgação no próprio campus, nas Secretarias Municipais de Educação, Cultura e Esportes, numa faculdade particular, em algumas escolas na cidade e em lojas no comércio.

**Figura 1** – Cartaz 2º Festival de Dança IFMT, campus Juína



**Fonte:** Acervo pessoal dos autores

Além dos cartazes, algumas emissoras de rádio e televisão, que tomaram conhecimento do evento por meio dos alunos, entraram em contato com os organizadores para entrevistas, filmagens dos preparativos no campus e convite e divulgação do Festival em seus programas, com significativa audiência local. Isso permitiu alcançar um público maior, para além da comunidade escolar, amigos e familiares. Por último, a comissão de produção registrou o Festival de Dança em página de uma rede social, onde foram postadas informações como data, local e o valor de entrada de 1kg de alimento não perecível, ali interessados e participantes trocavam ideias, postavam fotos e vídeos de ensaios.

Simultaneamente a essas ações, as turmas foram definindo suas escolhas, preenchendo as fichas de inscrição e começando os trabalhos/ ensaios que aconteciam tanto nas aulas de Educação Física quanto em outros momentos. Com o início da construção coreográfica surgiram alguns conflitos. A diversidade de opiniões e sugestões começaram a despontar, e alguns “líderes” da turma ou da proposta da coreografia tentavam impor seu ponto de vista, principalmente as meninas, talvez por se considerarem mais experientes ou com menos entraves para dançar. Por várias vezes surgiram discussões acaloradas sobre o que fazer, desistências no meio do caminho, novas adesões, desistentes que voltaram atrás. Houve tensão no ambiente até os ânimos se estabilizarem. Essa tensão foi mais frequente nos ensaios das turmas organizadoras, o trabalho das comissões foi mais tranquilo.

Para amenizar a situação, procurava-se incentivar um ambiente de diálogo, fazer com que os alunos ouvissem uns aos outros, que o grupo tentasse executar todas as sugestões antes de decidir, porque ficando apenas na imaginação e na discussão, ninguém saberia da aplicação da ideia. Aos poucos os grupos foram aprendendo a lidar com tanta diversidade: testavam as ideias, filmavam, se viam e decidiam se continuariam daquela maneira ou não. Esse foi um ponto muito significativo do Festival – o aprender a resolver conflitos, ouvir o outro, respeitar opiniões, amadurecer ideias e propor soluções para os problemas, atendendo a todos do grupo.

Outro ponto significativo, próximo da reta final, foi a grande integração da maioria dos grupos e, de maneira geral, a solidariedade. Em diversos momentos os grupos se propuseram a adaptar e variar

movimentos para que todos conseguissem acompanhar e permanecer no grupo participando da coreografia.

Em relação aos figurinos, as decisões foram se delimitando a partir do trabalho da comissão de pesquisa. Foi reforçado que não seriam necessários investimentos em figurinos específicos para o Festival. Os alunos foram incentivados a criarem e adaptarem o que já possuíam, roupas e acessórios, para atender à dança que tinham escolhido, com o mínimo de custo. Muito foi conseguido em colaboração, emprestando, cortando, modificando, incrementando, adaptando, encaixando-se na proposta.

Ao longo do tempo, as músicas foram sendo entregues à comissão de edição musical, que auxiliava os grupos na adequação ao regulamento e as armazenava em mídias e formatos compatíveis. A equipe de pesquisa foi recebendo os *releases* que seriam lidos pelo cerimonial na apresentação dos grupos e das coreografias (cada grupo elaborou sua apresentação). A equipe de cenário colocou as ideias no papel, as mais acessíveis relacionadas ao tema. Em posse das informações, o cerimonial foi montado pela definição do roteiro das coreografias.

Com as ações encaminhadas, foi marcado o “Ensaio Geral” na semana do Festival, momento de conhecer o espaço e marcar o palco, familiarizar-se com o local da apresentação. O equipamento de som da escola foi testado no espaço para prever problemas (que aconteceram) e para que tivéssemos tempo de resolvê-los. O auge do ensaio geral foi a integração dos grupos, conhecendo a obra uns dos outros, sentindo-se parte importante naquele clima de estreia.

A volta ao mundo começou no Brasil, passou para a América Central, seguiu para a América do Norte, atravessou para a Europa, partiu para a África, foi para o Oriente Médio, passou pela Ásia e fechou seu trajeto na América do Sul, de novo no Brasil. Se fizeram presentes o passinho e o forró, o tango, a salsa, o jazz, o *street dance*, a tarantela, um hit da África, a dança do ventre e uma referência coreana. Como o evento abrangia toda a instituição, as apresentações contaram com a presença das 14 turmas existentes no dia do espetáculo, com aproximadamente 400 alunos envolvidos diretamente na composição da mostra. No ensaio geral, a imprensa local estava presente, registrando, divulgando e reforçando o convite para o evento.

No dia do espetáculo, os alunos começaram a ocupar os espaços já todos preparados (não havia camarim), a se colocar nos locais que foram definidos para todas as ações. O público começou a chegar, aumentando a expectativa dos alunos. O público contou com servidores do campus, os alunos expectadores e mais de 200 pessoas da comunidade externa, além da imprensa local.

O evento deu certo e o sucesso foi devido ao envolvimento dos alunos, pois, o Festival foi todo produzido por eles: as ideias, a confecção de materiais, a disposição para os ensaios, dentre tantos outros pontos. Diante de tanto trabalho, o Festival proporcionou a identificação de lideranças, um aprendizado de trabalho em grupo, uma integração, um objetivo comum. Além disso, os alunos puderam demonstrar o conhecimento que construíram durante o trabalho de uma disciplina, conhecimento para a vida, pois diante do contato com tantas culturas diferentes, os discursos também passaram a se expressar de maneira diferente, com mais respeito e admiração pela história e identidade dos outros.

## **Contrapontos e reflexões**

Na semana que sucedeu o festival, foram realizadas rodas de conversa com as turmas organizadoras para avaliar o evento, levantar os pontos positivos e negativos e sugerir melhorias, caso houvesse a chance da realização de um futuro festival. Os objetivos do Festival foram resgatados para a discussão, trazendo a responsabilidade e o trabalho em grupo das turmas organizadoras a partir da delegação de funções para a realização do evento; incentivar a produção artística e a participação em atividades artísticas no meio escolar como parte importante do processo de formação do aluno da instituição; apresentar à comunidade externa o potencial dos alunos e a realização das propostas de atividades que fazem parte da disciplina de Educação Física, como a dança. De maneira geral, os objetivos foram atingidos.

Uma dificuldade significativa com alunos do Ensino Médio pode ser a adesão ao trabalho com a dança, em grande parte por conta das referências descontextualizadas nas suas vivências pessoais e escolares, com danças solicitadas apenas para cumprir as festividades, muitas vezes repetitivas e pouco atrativas. Outra dificuldade pode ser a falta de recursos disponíveis na escola para pesquisa e construção de um



Festival. As regionalidades também podem ser um fator limitador de aceitação num primeiro momento, mas uma proposta clara pode agregar os valores e as tradições presentes. Adversidades características da própria instituição e dos alunos vão aparecer, mas podem tornar-se oportunidade de encontrar saídas para resolução de problemas.

A escolha do formato de Festival aliou a proposta de danças de espetáculo no Ensino Médio e a oportunidade de vivência artística. Concordamos com Marques (2007, p. 31) quando afirma que “em princípio, a escola estaria mais engajada com as danças criadas com finalidades e intenções artísticas, já que os outros tipos de dança estão disponíveis e mais acessíveis aos alunos no meio em que vivem”. As vivências, a improvisação e a construção coreográfica são processos que permitem aos alunos experimentar, sentir, pensar a arte como criadores e sujeitos no mundo, levando em consideração o contexto dos alunos como um interlocutor, para o fazer-pensar dança e suas relações sócio-político-culturais em sociedade.

Abrir a condição de participação em outras frentes do Festival dificultou o acompanhamento do trabalho, mas, em contrapartida, favoreceu a observação de muitos outros potenciais artísticos, utilizando mídias, criando *layouts* para cartazes e cenários, adaptando materiais e lidando com o público. Participar de uma ação com a qual se identificavam, propiciou aos alunos das turmas organizadoras um desafio e um ambiente de maior comprometimento com a proposta, onde se sentiram parte do processo contribuindo com algo que sabiam fazer. É importante incentivar esses talentos na escola, estimulando os alunos a ganharem confiança em si mesmos e no que sabem e conseguem produzir. Com o Festival, muitos tiveram contato com instrumentos de desenvolvimento cultural e puderam perceber que esses instrumentos estão acessíveis e são diversificados.

A adesão às ações do Festival favoreceu, também, um exercício de valores com a responsabilidade de representar identidades, tradições e contextos sociais. Além disso, os trabalhos coreográficos elaborados pelos alunos do campus Juína aproximaram a comunidade da instituição, apresentando o que é trabalhado e produzido como parte da disciplina de Educação Física. Uma forma de ver que este componente curricular pode desenvolver atividades com as mais diversificadas práticas corporais presentes na sociedade.

Uma sugestão dos alunos atendida pela gestão do campus foi a de que o Festival passasse a ser anual, pois, a cada ano haveria turmas novas que seriam responsáveis pela organização e teriam a chance de passar por essa experiência. A segunda sugestão foi sobre o regulamento, com a proposta de que não precisaria sofrer tantas modificações para futuros eventos, apenas algumas alterações caso fossem necessárias. A terceira, que o Festival poderia ser organizado com um pouco mais de antecedência, mesmo antes do início do bimestre do estudo, à parte das aulas, para que o bimestre começasse diretamente com o conteúdo, ganhando tempo para os trabalhos de pesquisa, produção, vivências e criação coreográfica.

Pode-se dizer que o Festival de Dança no IFMT campus Juína foi uma experiência que deu certo, com todas as dificuldades no caminho, não restritas aos conhecimentos específicos. É uma experiência importante para os alunos, para a escola e para a comunidade, mas ainda é muito comum deixar a dança à margem dos conteúdos da Educação Física, com justificativas diversas. Atualmente, há uma intensa produção bibliográfica sobre dança na escola, tanto de profissionais da Dança quanto da Educação Física, o que contribui para reforçar o arcabouço teórico e prático de um trabalho a se desenvolver na escola, facilitando a replicação ou adaptação de experiências (SBORQUIA, 2002; EHRENBURG, 2003; BRASILEIRO, 2002-2003; SARAIVA, 2005; PORPINO, 2006; MARQUES, 2007; KLEINUBING; SARAIVA 2009). Muitos deles relatam trabalhos bem-sucedidos, fazem propostas de conteúdos e metodologias de ensino da dança na Educação Física, apresentando muitas opções que se encaixam em vários contextos, que permitem preparar um trabalho que atenda às necessidades da instituição e às demandas dos alunos.

Além de livros, artigos científicos e relatos diversos, há muitos vídeos caseiros, vídeos de grandes festivais e de espetáculos de pequeno e grande porte disponíveis para pesquisa e, também, canais educativos que apresentam a dança em diversas perspectivas. Esses veículos são um bom referencial para desenvolver a dança na escola e construir um trabalho como um Festival.

Ao refletir sobre a realização do Festival de Dança, houve uma demanda de saberes além dos conteúdos específicos da área, da Dança ou da Educação Física, mas do cotidiano escolar, de trabalhar inter-

disciplinaridade e de desenvolver boas relações interpessoais. Pinto (2005) afirma que os saberes estão relacionados ao trabalho do professor e são os saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho. Nesse sentido, volta-se a atenção para a consolidação e ampliação das relações entre esses saberes, que requerem um processo de formação que exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar, que se articulem às várias dimensões da prática educativa, pois o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com um contexto mais amplo (BRITO, 2006), envolvendo, até mesmo, a sociedade.

Em consonância com a pluralidade e especificidade dos saberes que são requisitados no trabalho docente, considerando que são as demandas práticas que os configuram, como a realização do Festival, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71, grifo das autoras), quando afirmam que:

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Nessa pluralidade, o conhecimento profissional do professor constitui-se em objeto epistemológico, sendo a epistemologia da prática profissional caracterizada como “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10). Aqui, tem-se a epistemologia como a manifestação dos saberes da prática, os saberes pedagógicos, caracterizando-os na relação das ações profissionais

com a realidade concreta, produzindo a experiência e evidenciando o processo de apropriação, produção, utilização e reelaboração dos saberes em face do fenômeno educativo (PIMENTA, 2005; BRITO, 2006).

O saber propiciado pela vivência prática, a experiência, é algo importante, que pode estabelecer uma aproximação maior entre professor e aluno. Uma ação que pode contribuir para esse desenvolvimento, apresentada por Marques (2007), é a de, se possível, os professores e professoras buscarem vivenciar experiências como diretores, coreógrafos e dançarinos também, em cursos, oficinas, *workshops*. Essas vivências ajudarão a se colocar no lugar do outro (no caso, o aluno), a identificar as sensações em relação à capacidade ou limitação na execução de algum movimento, familiarizar-se com as questões que envolvem o corpo na dança, estudar e adaptar movimentos, participar e construir com mais propriedade. E para isso não é necessário ser um dançarino profissional.

Ter experiência com o conteúdo torna a situação mais segura, mas não é suficiente. O Festival de Dança realizado confrontou situações como a descrita na pesquisa de Pinto (2005), que percebeu que, mesmo se sentindo mais segura para exercer a docência com o conhecimento do campo específico do “ensino”, o domínio do conhecimento disciplinar ou área na qual estará centrada sua prática, a maioria dos professores defendeu que não basta conhecer a matéria de ensino para ser professor, conferindo relevância ao fato de saber lidar com os imprevistos, com situações em que o conteúdo não é suficiente para enfrentar a diversidade de problemas que ocorrem na prática e encontrar soluções para essas questões. Essas demandas relacionam-se com os saberes didático-pedagógicos, e o seu domínio facilita uma ação mais coerente do professor de acordo com a situação.

É possível inferir que esses são saberes que se justificam no que tange à relevância social, na medida em que determinados conteúdos representam seleções culturais e, de acordo com Correia (2011), escolhas políticas e pedagógicas. A dimensão desse processo de justificativa, e de posterior legitimação, será efetivada na proporção das ênfases e omissões que se resgata e se sistematiza a partir de temas da cultura corporal de movimento, como a dança.

Por fim, mesmo com percalços diversos, constatamos que realizar o Festival de Dança contribuiu com esse caminho de justificativa e legi-

timização da Dança e da Educação Física. Na perspectiva encaminhada pelo novo documento direcionado à educação escolar, a proposta do Festival de Dança coincide com as propostas de valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017), previstas já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 1996 (BRASIL, 2010).

Uma abordagem pedagógica que se aproxime da cultura e do contexto dos jovens do Ensino Médio, que possa ser refletida na vida e no mundo do trabalho, como propõe a formação do IFMT, pode ser uma forma de aproximação da dinâmica social contemporânea, rápida em suas transformações, em que se torna extremamente importante o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, para que se promova o respeito e a valorização da diversidade de indivíduos e das expressões dos grupos sociais que convivem no ambiente escolar.

## Referência Bibliográfica

BARBOSA, Elisangela Almeida Barbosa. A dança na linha do tempo: um olhar histórico e social da dança na escola. In: Experiências Politizadoras em Institutos Federais: o uso da linguagem artística para a expansão de olhares da juventude. XVIII ENDIPE, p. 1960-1971, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394. 5 ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar?. **Pensar a Prática**, jul./jun. 2002-2003.

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

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

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A dança como conhecimento a ser tratado pela educação física escolar**: aproximações entre formação e atuação profissional.

Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 193-214, out./dez., 2009.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NANNI, Dionisia. **Dança educação: pré-escola à universidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. A docência na educação superior: saberes e identidades. In: **Anais... 28ª ANPED**, 2005, Caxambu. 40 Anos da pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas, 2005.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: EDUFRN, 2006.

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-242, set./dez., 2005.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A dança no contexto da educação física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

\_\_\_\_\_.; PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio. **A dança no contexto da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/fev/mar/abr. 2000.

## CAPÍTULO 8

# Práticas corporais de aventura no ensino médio: *parkour* e corrida de orientação

Giulia Schauffert Gastão  
Talita Ferreira

As práticas corporais de aventura – como fenômeno esportivo – originalmente têm como pressuposto o fato de serem realizadas em ambientes naturais. Contudo, atualmente, são vivenciadas também em ambientes urbanos, o que as transformou em possibilidade de vivência no ambiente escolar, nas aulas de Educação Física, inclusive proposta em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As práticas corporais de aventura são apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017) como uma unidade temática que deve ser oferecida pelo componente curricular Educação Física em toda a Educação Básica. Entretanto, o documento faz indicação obrigatória de ensino da unidade temática apenas para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), sendo que:

No Ensino Médio, além da experimentação de novas [...] práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o

corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais. (BRASIL, 2017, p. 484)

Entretanto, as possibilidades de experimentação e adaptação de novas práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física no Ensino Médio são diversas, cabendo ao professor adotar práticas pedagógicas que estimulem e desafiem seus alunos a buscar novos conhecimentos, refletindo e dialogando com outros temas da cultura corporal de movimento, como o lazer, saúde, mídia, entre outros.

Para Franco (2017), a partir da década de 1970, houve um grande desenvolvimento das atividades de aventura, tanto na diversificação quanto na organização dessas modalidades, conseqüentemente, vem ocorrendo uma diminuição do nível de riscos envolvidos que, devido à demanda, passou a contar com empresas especializadas em equipamentos de segurança cada vez mais sofisticados. O autor trata o gerenciamento do risco como assunto permanente, definindo-o como “um conjunto coordenado de atividades e métodos, os quais buscam controlar as ameaças que podem afetar a capacidade de atingir os objetivos estabelecidos” (FRANCO, 2017, p. 304).

Colaborando com a temática relacionada à produção e gerenciamento de riscos e desafios possíveis de serem articulados na escola, a BNCC apresenta:

[...] a vertigem e o risco controlado são determinantes em sua organização. Suas expressões e formas de experimentação corporal estão centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. [...] Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para serem realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o pra-



ticante na geração da vertigem e do risco controlado [...]. As práticas de aventura urbanas, diferentemente das anteriores, exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática [...]. Reconhece-se, no entanto, que, apesar das diferenças, algumas modalidades podem ser realizadas tanto em um entorno como em outro, o que aumenta a possibilidade de sua vivência. (BRASIL, 2016, p. 106)

Mesmo assim, os professores de Educação Física têm receio em abordar o tema “aventura” em suas aulas, seja pela limitação do conhecimento técnico, seja por falta de equipamentos adequados e/ou espaços físicos, ou ainda pelo risco físico que algumas práticas podem oferecer. Porém, nossos alunos não devem ser privados de “terem outras experiências, mas sim mostrar a eles outras vivências possíveis presentes na cultura corporal de movimento e ampliar seus conhecimentos, experiências e possibilidades de escolha” (VIEIRA; CARVALHO, 2019, p. 60).

Nesse sentido é relevante ressaltar a importância de se pensar nesse conteúdo para as aulas de Educação Física na escola. Esse cenário pode implicar mudanças na formação inicial e continuada na área da Educação Física, visto que muitos são os professores que, em início de carreira, não sabem trabalhar com elas e muitos deles, já no meio de sua vida profissional, nunca tiveram isso em sua matriz e também não se sentem à vontade para inovar (INÁCIO et. al., 2016).

Contudo, uma coisa é certa, as práticas corporais de aventura permitem aos alunos vivenciar “outras” experiências e “outras” formas de perceber o mundo, o que contrapõe – sem excluir – o modelo hegemônico dos esportes tradicionais.

Assim, este capítulo tem por objetivo apresentar duas experiências com as práticas corporais de aventura que foram desenvolvidas no IFMT, campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, com turmas do Ensino Médio integrado.

## Introduzindo as práticas corporais de aventura no Ensino Médio

Ao introduzir as práticas corporais de aventura (PCAs) no Ensino Médio, diversas experiências poderão ser oferecidas aos alunos, como o *Parkour* e a Orientação, exemplos que serão retratados neste texto. Para isso, é importante apresentar e discutir alguns conceitos para que os alunos possam estabelecer relações entre os saberes-objeto e o domínio das atividades (CHARLOT, 2000), como o de “esportes radicais”, “risco” e “vertigem”.

Na literatura, há diversas formas de como nomear este conteúdo, gerando dúvidas sobre se a forma correta seria esporte radical, esporte de aventura, práticas corporais de aventura, dentre outros. Adotamos as práticas corporais de aventura por constar na BNCC, um documento oficial. Mas, consideramos importante que os alunos conheçam as classificações dos “esportes radicais”, o que facilitará a organização do trabalho do professor.

A partir das experiências relatadas por Kawashima (2018), seguimos os mesmos passos da autora, trabalhando com o texto de Pereira, Armbrust e Ricardo (2008), utilizado como orientador para a organização das aulas de Educação Física oferecidas no Ensino Médio integrado do IFMT, campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, por apresentar uma classificação básica e de simples compreensão sobre a conceituação destes esportes.

Os esportes radicais, segundo os autores, podem ser classificados em “aquático, terrestre, urbano e aéreo”, de acordo com o meio em que são praticados. Há ainda aqueles que são praticados em dois meios, sendo classificados como “mistos”. Pereira, Armbrust e Ricardo (2008, p. 18) conceituam da seguinte maneira: “O Esporte Radical é a prática de atividade física onde prevalece o risco e apesar de existir há muito tempo, foi no início do século XXI que esse fenômeno se consolidou sendo estudado pela Educação Física”.

Essa classificação foi apresentada aos alunos durante as aulas, bem como sua divisão não apenas pelo meio em que seria praticado, mas também em esportes de “ação” e “aventura”. Os esportes radicais de “ação” exigem a técnica, ou seja, habilidades específicas como as manobras, como exemplo o *skate*. Já os esportes radicais nomeados

de “aventura” pressupõem a imprevisibilidade da atividade, devido ao ambiente em que ocorrem serem abertos, ligados à natureza e sujeitos às intempéris do mesmo, tendo como exemplo o *rafting*, em que podem acontecer chuvas fortes durante o percurso e modificar todas as estratégias da atividade. Para este texto, será apresentada uma sequência pedagógica de um esporte considerado de “ação” – *parkour* – e, outro, de “aventura” – orientação.

Para Franco (2017, p. 304):

Essas práticas possuem uma forte relação com os riscos, gerando a busca para superar a simples intencionalidade de promover práticas seguras. Tor-na-se relevante a compreensão destes riscos, que podem ser conceituados como o efeito das incertezas sobre os objetivos estabelecidos e variam de acordo com cada modalidade, também podendo ser subjetivos, quando relacionados às percepções dos praticantes, ou reais, quando relacionados aos riscos existentes em determinados momentos.

Outra obra utilizada por Kawashima (2018) foi *Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver* (2009), de David Le Breton, que também foi aproveitada durante as aulas para apresentar o conceito de “risco”. O autor aborda o conceito de risco para os jovens e para praticantes de esportes radicais, ou seja, o significado das atividades em que envolvem os indivíduos em sua vida pessoal e profissional, e em seu lazer, para irem ao encontro do risco ou para dele se protegerem; em ambas, há um alto grau de risco físico envolvido. Há pessoas que buscam o risco e outras que fogem dele.

Para Le Breton (2009), as condutas de risco podem ser um jogo simbólico ou real com a morte, pois atestam um enfrentamento com o mundo, cuja aposta não é morrer, mas viver mais. Por exemplo, dirigir em alta velocidade, num jogo com a morte, para dar adrenalina e mais vida ao sujeito. O *parkour*, por exemplo, tem uma relação simbólica com a morte, pois o risco é mínimo. Por outro lado, há brincadeiras de asfixia na infância – jogos com a morte com risco real. Existem ainda os riscos inerentes a certas atividades tradicionais: bombeiros

traficantes, ou ainda, os riscos escolhidos/assumidos, propostos com um fim em si mesmos – esportes radicais – *kart*, *rafting*, rapel, etc.

Sobre o risco real e imaginário, Le Breton (2009, p. 100) pontua que:

Toda prática esportiva ou de lazer implica uma parte de risco, quando menos por levar mais longes os gestos e os esforços da vida cotidiana. A queda, a colisão, o esgotamento, o mal-estar estão na origem de inúmeros acidentes. [...] elas implicam uma relativa incerteza, o enfrentamento de um perigo real ou imaginário que coloca em jogo a integridade física. [...] todas essas atividades enfrentam o imprevisível do ambiente, as mudanças das condições meteorológicas, as possíveis falhas da máquina, o enfraquecimento pessoal, a apreciação errônea de uma informação crucial. Elas não ocorrem dentro de um desenrolar antevisto. As dúvidas acompanham-nas e concedem ao homem toda a soberania em seu esforço para manter o controle sobre elas.

Le Breton (2009) também diferencia as condutas de risco assumidas pelos jovens do risco buscado pelos praticantes de esportes radicais. Para os jovens, a minoria, não desprezível, se identifica mal com os papéis que lhe são atribuídos, já conhece seu destino de exclusão ou sentem desgosto de viver. Ainda, a sociedade impõe o que os jovens devem fazer (como estudar) e muitos não sabem lidar com essas situações.

A adolescência é uma época de enfrentamento do mundo com uma vontade de experimentar seu corpo, seus limites, tocar o mais perto possível sua existência, enfim, de experimentar sua independência em relação aos pais. O jovem está simultaneamente em busca de independência e de segurança em relação aos outros, procurando ao mesmo tempo a tutela deles e a autonomia, experimentando, para o bem e para o mal, seu *status* de sujeito, sua singularidade pessoal. Há falta de orientação para existir. O interesse não é de modo algum morrer, mas de testar uma determinação pessoal, expressar um grito. Sendo assim, muitas vezes a punição é ao próprio corpo, que é o campo de

batalha da identidade, em que os jovens buscam o risco na anorexia, bulimia (e vigorexia – transtornos alimentares), alcoolização (tira a noção do risco), toxicomania, velocidade, suicídios e tentativas, adesão a uma seita ou delinquência (LE BRETON, 2009).

As paixões físicas e esportes radicais, em oposição declarada às atividades físicas baseadas no treinamento, na disciplina ou na competição, são individuais e valorizam o prazer, as emoções, as sensações, a estética dos movimentos. Mantém uma relação simbólica ou real com o risco. O risco, nessa questão, é menor para si que para os outros, como o turismo de risco (exemplo de turismo em favelas tomadas pelo tráfico ou em meio a guerras). As atividades tradicionais de risco implicam uma relativa incerteza, o enfrentamento de um perigo real ou imaginário que coloca em jogo a integridade física (LE BRETON, 2009; KAWASHIMA, 2018).

Todas essas atividades enfrentam o imprevisto do ambiente, as mudanças das condições meteorológicas, as possíveis falhas da máquina, o enfraquecimento pessoal, a apreciação errônea de uma informação crucial. Proporcionam um júbilo momentâneo. Três atividades são apresentadas pelo autor: alpinismo, touromaquia e corrida de automóveis. Para o autor, a fórmula 1 é um reflexo da ambivalência social diante da catástrofe: mescla horror e atração – as pessoas, ao verem um acidente, soltam um grito de horror mesclado com satisfação (LE BRETON, 2009).

Para elucidar estes conceitos e permitir a reflexão dos alunos sobre os mesmos, foi apresentado o filme *Caçadores de emoção: além do limite* (2016), que apresenta atletas de esportes radicais ao extremo, em cenas de surfe em ondas gigantes, *wingsuit* e até escalada em paredes sem utilização de nenhum equipamento de segurança. Os conceitos e diferenças entre “risco” e “perigo” e risco procurado pelos “praticantes de esportes radicais” (LE BRETON, 2009) podem ser evidenciados nesse filme e discutido com os alunos.

Todos os conceitos foram apresentados em aulas expositivas e dialogadas. O número de aulas destinadas a cada um dos conceitos/temas dependeu das discussões e envolvimento com cada turma. Por isso, esse texto não tem a pretensão de se tornar uma “receita de bolo”, mas compartilhar experiências, obras utilizadas e vídeos que foram exibidos num determinado contexto de forma exitosa, e que precisa

ser avaliado para a realização da transposição didática a outros contextos e realidades escolares.

Entretanto, é importante ressaltar que não se pode pensar em trabalhar as PCAs na escola apenas como um produto atrativo, afinal, será que é possível esperar resultados positivos em relação à formação de atitudes e condutas de maneira permanente se as propostas pedagógicas não fizerem sentido para os alunos? É preciso que elas sejam contextualizadas de acordo com a experiência vivida dos alunos para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo.

A seguir serão apresentadas as duas experiências desenvolvidas durante as aulas práticas de Educação Física no Ensino Médio.

### **Experiência com o *parkour***

*Parkour* é uma palavra francesa que significa percurso, é um esporte não competitivo, relativamente novo, que começou a ser praticado na França no final do século XX, e se caracteriza por movimentos de transição, saltos e aterrissagens. Seu criador, o francês David Belle, praticante de algumas modalidades de ginástica desde a infância, se inspirou em seu pai Raymond Belle, que atuava como oficial da elite de bombeiros, em Paris. Ele executava as missões mais difíceis de salvamento, e seu treinamento era baseado no método de ginástica natural, de George Hébert (ALVES; CORSINO, 2013).

O *parkour* promove, também, a prática de outras modalidades esportivas como a ginástica artística, artes marciais, danças e atletismo e, com isso, desenvolve as capacidades físicas de força, flexibilidade, agilidade e resistência que, de acordo com Guiselini (2004), se desenvolvem, trazem inúmeros benefícios aos seus praticantes, aumentando a qualidade de vida.

Considerando que a prática do *parkour* não depende de equipamentos ou estruturas especiais, sua execução nas aulas de Educação Física torna-se viável mesmo em escolas com poucos recursos. Para a introdução do tema, podem-se apresentar vídeos que demonstrem o esporte ou até mesmo filmes cujas cenas de ação têm o *parkour* como ponto central. Tais vídeos são encontrados facilmente na internet e abrem caminho para discussões sobre ética, habilidades e limites. Pode também ser trabalhado junto com outras disciplinas

como, por exemplo, Sociologia e Física. Sendo assim, a introdução ao tema facilmente resulta em ricas pesquisas e reflexões sobre emoções, atitudes, autoconhecimento e habilidades.

Outro ponto favorável à escolha dessa modalidade pode ser ilustrado através da fala de Carvalho e Pereira (2008) ao reforçar que os grupos de *parkour*, geralmente, se reúnem em locais que se tornam significativos para os praticantes, locais que muitas pessoas adotariam como ambientes de contemplação ou de simples passagem, apresentando como resultado uma ressignificação do ambiente por ação desses grupos, o que pode ser repleto de significados também na própria escola, devido à identificação e o tempo que os alunos passam nesse ambiente.

## Desenvolvimento da aula – O percurso

Todas as aulas práticas se iniciaram com aquecimento e alongamento de membros inferiores e superiores, com atenção especial aos tornozelos e ombros.

**Atividade 1:** Os alunos aprenderam técnicas de amortecimento que são essenciais para a preservação das articulações durante a prática desse esporte. Em seguida, aplicaram a técnica de amortecimento algumas vezes a partir de obstáculos com formatos e alturas variadas, tais como saltar de muretas, *steps* e escadas, além dos deslocamentos no solo saltando com os dois pés simultaneamente. Compreendida essa etapa, os alunos experimentaram transpor barreiras pequenas e variadas, sem o uso de manobras específicas para que cada um utilizasse os recursos motores já conhecidos e a criatividade.

**Atividade 2:** Os alunos aprenderam o *vault* simples, que é uma técnica básica de transposição de obstáculos que utiliza o apoio de uma perna e um braço. Os alunos aprenderam primeiro como subir no obstáculo, para depois aprenderem a transpor. Em seguida fizeram a transposição de obstáculos preparados pelo professor e de alguns muros baixos da escola. Depois, experimentaram fazer um percurso com uma sequência de obstáculos. Ao final da aula, fizemos uma roda de conversa para avaliarmos as diferenças encontradas ao passarem as barreiras sem o conhecimento da técnica e depois que a aprenderam. Sendo possível, desta forma, fazer uma analogia com

as dificuldades encontradas em ambientes de trabalho, na escola ou até mesmo em casa.

Barroso e Darido (2009) enfatizam a necessidade de incorporação de novos aspectos atrelados ao ensino, com o propósito de favorecer um melhor entendimento do porquê de estar realizando determinado movimento ou técnica, mas também promover uma maior reflexão sobre as diferentes manifestações da cultura corporal e incentivar discussões sobre as atitudes e condutas de comportamentos envolvidas no decorrer de determinada prática.

**Atividade 3:** Os rolamentos podem ser utilizados no *parkour* para suavizar o impacto de uma aterrissagem. Utilizando colchonetes, os alunos experimentaram fazer os rolamentos de tal forma, que a cabeça e o pescoço não encostassem no chão e as costas não sofressem impacto ao tocar o solo. Depois, em equipes de três ou quatro alunos, prepararam circuitos com obstáculos que poderiam ser transpostos por cima ou por baixo e experimentaram este circuito de diversas formas, utilizando amortecimento, *vault* simples, rolamentos ou qualquer outro movimento que desejassem para transpor os obstáculos. No final, o professor pediu que pesquisassem sobre o campeonato mundial de pega-pega e suas regras.

**Atividade 4:** Os alunos discutiram as regras do campeonato mundial de pega-pega e conduziram a atividade de pega-pega no circuito de *parkour* elaborado por eles. Uma roda de conversa final foi proposta, com algumas questões para discussão:

1. Essa é uma atividade que pode ser adaptada para pessoas com deficiência?
2. Os movimentos aprendidos podem ser utilizados em outras situações?
3. Sendo o *parkour* um esporte de aventura urbano, podemos praticá-lo em qualquer lugar?
4. Quais são as questões éticas envolvidas nesse esporte?
5. Quais capacidades físicas são trabalhadas no *parkour*?

Ao avaliar as aulas de *parkour*, foram registrados alguns pontos considerados importantes. O primeiro foi o impacto dos vídeos assistidos nas primeiras aulas, pois ao mesmo tempo em que fomentaram ricas discussões sobre ética, capacidades físicas e superação, deixaram os alunos temerosos, porém ansiosos pelas aulas práticas. Em seguida,



a condução tranquila, partindo do simples para o complexo, fez com que os alunos mais temerosos se encorajassem e, ao final da aula, todos já conseguiam transpor alguns obstáculos. Da segunda aula em diante, os alunos não queriam que a aula terminasse, o que foi gratificante, pois a crença limitante inicial de incapacidade, de acordo com os próprios alunos, foi substituída pela crença de que são capazes de superar seus medos e seus limites.

Outro ponto registrado foram as dificuldades de alguns alunos com os rolamentos, pois estes os consideravam mais desafiadores do que a transposição de obstáculos, e relataram que seus pais nunca permitiram que os fizessem, com medo de se machucarem. Em função desta situação, as atividades preparadas foram simplificadas a fim de que todos conseguissem ter uma boa experiência com os rolamentos.

E por fim, a última atividade, que foi o pega-pega no circuito, trouxe elementos diferentes com a observação dos alunos quanto ao incremento no grau de dificuldades da atividade, por conta da imprevisibilidade do próximo passo, uma vez que depende do movimento do outro, ou seja, tiveram de tomar decisões rápidas, ser criativos e ágeis tanto para fugir quanto para pegar, em um ambiente cheio de obstáculos. Foram atividades com resultados além do esperado e que poderiam ter se estendido por mais algumas aulas.

## **Experiência com a corrida de orientação ou orientação**

A orientação surgiu em 1850, nos países escandinavos. Era praticada por militares com o intuito de fortalecer os vínculos de amizade e do trabalho em equipe. Porém, somente em 1918, o Major e líder escoteiro sueco Ernst Killander, que é considerado o pai da orientação, a transformou em um esporte que viria a ser praticado também por civis em diversos países (PALMER, 1997).

A orientação pode ser realizada em qualquer tipo de terreno. O objetivo é passar no menor tempo possível por todos os postos de controle, representados materialmente por prismas nas cores branca e laranja, de acordo com a sequência indicada no mapa, porém a rota para chegar aos postos é escolhida pelo competidor. Os participantes só conhecerão a localização e sequência dos prismas, quando o mapa

for entregue no início da competição junto com o cartão de controle, que serve para registrar a passagem dos competidores pelos postos. Em eventos oficiais, os mapas são elaborados conforme as especificações internacionais para mapas de orientação (AIRES, 2011). Porém, em atividades escolares, se pode utilizar plantas baixas ou até mapas do aplicativo *Google Maps*.

As modalidades de orientação reconhecidas pela Federação Internacional de Orientação (FIO) compreendem a orientação pedestre, em *mountain bike*, em esqui e em cadeira de rodas. Mas existem também as modalidades a cavalo e em canoa (AIRES, 2011).

De acordo com Ferreira (1999 apud OLIVEIRA; BARROSO; COSTA JUNIOR, 2008), no Brasil, esse esporte chegou no final da década de 1960, e em 1974 a disciplina Orientação foi incluída no currículo da Escola de Educação Física do Exército, como disciplina obrigatória. Em 1999 a Confederação Brasileira de Orientação (CBO) foi fundada e tinha como uma de suas propostas estimular uma vertente pedagógica da orientação em todos os níveis de ensino, por entender que é um conteúdo capaz de conversar com diversas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidades de desenvolvimento de capacidades psicológicas, formação e educação ambiental, além do gosto pelo esporte.

Ao trabalharmos a corrida de orientação durante as aulas de Educação Física, fizemos uma introdução com a apresentação de vídeos sobre esse esporte e abordamos questões ambientais, o que reforça a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento, como exposto por Feitosa (2009), ao afirmar que esse esporte proporciona a quem o pratica um aprimoramento, através de exercícios e percursos com inúmeras combinações, de determinadas áreas da inteligência, além de oferecer aos professores a oportunidade de trabalhar o recurso da interdisciplinaridade mobilizando outros saberes.

**Atividade 1:** Palestra sobre a corrida de orientação para esclarecer o funcionamento da competição e uma breve aula sobre leitura de mapas. Em seguida, os alunos receberam uma planta baixa do auditório onde realizamos a atividade. Na planta, havia alguns pontos circulados de vermelho que indicavam a localização dos bombons que foram colocados previamente pelo professor. Aqueles que encontrassem primeiro, ficariam com os bombons encontrados.

**Atividade 2:** Os alunos receberam orientações sobre a importância de segurar o mapa na direção correta, ou seja, aquela que condiz com a posição real do terreno apresentado no mapa. Por exemplo: se segurarmos o mapa “de cabeça para cima” porque é assim que o mapa condiz com o terreno, ao mudarmos a nossa direção para a esquerda, devemos mudar a posição das nossas mãos no mapa, segurando agora, o que seria a lateral direita dele, mantendo assim, o mapa em posição condizente com a posição real do terreno. Caso contrário, dificilmente encontraremos o posto de controle em um terreno desconhecido.

Em seguida, utilizando a quadra poliesportiva, os alunos caminharam nas linhas segurando a planta baixa da escola. Foram orientados a colocar a planta baixa na posição correta, que condiz com a posição real da escola e iniciaram a caminhada seguindo as linhas da quadra. Ao sinal do professor, os alunos pararam e verificaram os mapas uns dos outros, discutindo se ainda estava posicionado corretamente.

Após exercitarmos algumas vezes, fizemos uma simulação de corrida de orientação, utilizando apenas a área esportiva da escola. O professor organizou antecipadamente os postos de controle e colocou papéis que continham uma palavra e o número correspondente ao grupo que deveria pegá-lo, colados com fita adesiva em alguns locais da área esportiva e colocou uma pequena marcação laranja representando os prismas. Os alunos formaram grupos com quatro componentes e sorteamos os números para os grupos. Cada grupo tinha um mapa, preparado previamente pelo professor que foi entregue somente no momento da largada. A largada foi escalonada, com diferença de um minuto entre os grupos, e cada grupo tinha um cronometrista. O local exato de cada posto de controle estava circulado de vermelho no mapa, com o número que indicava a sequência certa dos postos, que deveria ser obedecida pela equipe. Ao final, os alunos tinham que formar uma frase com as palavras que recolheram nos postos.

Dentre as diferentes vertentes da orientação (competitiva, de turismo, pedagógica e ambiental), nesta experiência escolar enfatizamos a vertente pedagógica que, por sua vez, notadamente, busca a melhor qualidade do ensino e a motivação do aluno, não importando a performance, mas sim, a participação, visando a formação do indivíduo de maneira completa para o exercício da cidadania, protagonismo e autonomia. O desenvolvimento de aspectos cognitivos, motores e

sociais é parte essencial da experiência pedagógica, já que na orientação, a leitura de mapas, o uso da bússola e a contagem de passos são tarefas com determinada complexidade que contribuem para um desenvolvimento integral do indivíduo (LEMOS et al., 2008).

**Atividade 3:** A mesma atividade foi realizada utilizando a planta baixa de toda a escola. O professor, junto com alguns alunos de outras turmas, organizou antecipadamente os prismas, os cartões de controle e os mapas. Dessa vez, o intervalo entre uma e outra largada foi de três minutos para que os alunos não se encontrassem no caminho. Outra turma ajudou na organização. Os alunos ajudantes ficaram espalhados pela escola, tanto em lugares próximos a postos de controle, quanto em locais distantes, e ficaram atentos às equipes para que não se separassem e cuidaram para que cada equipe pegasse apenas um adesivo em cada posto, para colocar no cartão de controle. Cada posto possuía uma cor diferente de adesivo.

**Atividade 4:** Os alunos foram levados para fazer uma aula de campo, com o intuito de vivenciar a corrida de orientação em um ambiente de natureza. O Círculo Militar de Cuiabá, Mato Grosso, foi disponibilizado para essa atividade, que foi organizada e dirigida pelos militares em uma parceria do campus Cuiabá Coronel Octayde Jorge da Silva, com o 44º Batalhão de Infantaria Motorizada de Cuiabá. Antes de iniciar, um tenente do 44º batalhão ensinou os alunos a utilizarem a bússola e cada equipe recebeu uma bússola para utilizar durante a competição. Ao final, fizemos uma roda de conversa com alguns pontos que foram colocados em discussão:

1. Quais conhecimentos de outras disciplinas os alunos conseguiram identificar nessa atividade?
2. Quais capacidades eles perceberam que são importantes para a corrida de orientação e que eles acreditam que podem ser desenvolvidas com a prática desse esporte?
3. O que eles aprenderam com essa atividade que pode ser aplicado em outras situações?
4. Quais dificuldades eles puderam identificar durante o desenvolvimento dessas aulas e que eles acreditam que a prática da corrida de orientação poderia ajudar a melhorar?

Ao avaliar estas aulas, consideramos que algumas situações são importantes para o seu sucesso. A primeira delas é uma introdução adequada ao assunto, com vídeos e palestras que esclareçam a dinâmica da corrida, uma vez que envolve leitura de mapa, atenção para não errar a sequência dos postos, trabalho em equipe, resolução de problemas, além de diversas capacidades físicas. Outro ponto importante é o tempo e envolvimento do professor e de outros colaboradores, tanto para a organização, quanto durante a corrida, pois sua execução exige preparação do percurso, mapas, cartões e postos de controle. O ideal é que estas atividades sejam feitas em aulas duplas.

### Considerações finais

As práticas corporais de aventura podem ser oferecidas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio possibilitando novas experiências aos alunos e ampliando seus conhecimentos acerca da cultura corporal de movimento. O risco físico, inerente aos esportes radicais, podem ser minimizados durante as aulas através do conhecimento técnico e planejamento do professor, que poderá adaptar cada atividade de acordo com o grupo/conhecimento prévio dos alunos.

Fazendo uma análise das aulas experimentadas pelos alunos no IFMT, campus Octayde Jorge da Silva, observamos que a vivência das práticas corporais de aventura permitiu aos alunos aprenderem a dominar relações e sensações durante as atividades práticas, a relação consigo próprio por meio da relação com os outros, aprendendo a harmonia do trabalho em grupo ou a controlar suas emoções. De certa forma, significa entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de uma maneira reflexiva uma imagem de si. (CHARLOT, 2000; 2009; KAWASHIMA, 2018).

A partir do exposto, percebemos quão grande é o campo e as oportunidades a serem trabalhadas na área escolar, nas aulas de Educação Física. As PCAs na escola mudam os paradigmas de que a aventura só pode ser vivenciada na natureza. A experiência apresentada com o *parkour* e a corrida de orientação atesta que, não só essas, bem como as demais práticas corporais de aventura, podem e devem ser oferecidas e adaptadas na escola, em qualquer nível de ensino, pois desafiam os

alunos a conhecer e vivenciar experiências muitas vezes distantes de suas realidades, que se não forem apresentadas durante as aulas de Educação Física, nunca terão oportunidade de apreciar.

## Referências bibliográficas

AIRES, Antônio. **Orientação**: desporto com pés e cabeça. 2. ed. Federação Portuguesa de Orientação, 2011.

ALVES, Carla da Silva Reis; CORSINO, Luciano Nascimento. O *parkour* como possibilidade para a educação física escolar. **Motrivivência**, ano 15, n. 41, p. 247-257, dez. 2013.

BARROSO, André Ruggeri; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 20, n. 2, p. 281- 289, 2. trim., 2009.

BRASIL. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2016. (Proposta preliminar – 2ª versão). Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2020.

**Caçadores de emoção**: além do limite. Direção de Ericson Core. Estados Unidos: Warner Bross, 2016. (113 min.), DVD, son., color. Legendado.

CARVALHO, Rui Gonçalves de; PEREIRA, Ana Luísa. Percursos alternativos: o *parkour* enquanto fenômeno (sub)cultural. **Revista Portuguesa Ciência Desporto**, Lisboa, v. 8, n. 3, p. 427-440, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?. In: DANTAS JUNIOR, H.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (Orgs.). **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

FEITOSA, Luciano de Almeida. **Suscitando percepção e múltiplas inteligências na corrida de orientação**. Disponível em: <http://www.narotaventura.com/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

FRANCO, Laércio Claro Pereira. Práticas corporais de aventura. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Unijuí, p. 295-321, 2017.

GUISELINI, Mauro. **Aptidão física, saúde, bem-estar**: fundamentos teóricos e exercícios práticos. São Paulo: Phorte, 2004.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus et al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, set., 2016.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – campus São Vicente**: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos. 723f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2018.

LE BRETON, David. **Condutas de risco**: dos jogos de morte ao jogo de viver. Campinas: Autores Associados, 2009.

LE MOS, Priscila Roberta Alves et al. Corrida de orientação: vivências em comunidade de vulnerabilidade social. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v. 7, n. 1, p. 205-210, 2008.

OLIVEIRA, Fabio Souza de; BARROSO, Johelio Santana; COSTA JUNIOR, Osvaldo Moura. A corrida de orientação enquanto conteúdo da educação física escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, ano 13, n. 119. abr., 2008.

PALMER, Peter. **The Complete Orienteering Manual**. Reino Unido: Crowood, 1997.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor; RICARDO, Denis Prado. Esportes radicais de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Corpo-consciência**. Santo André, v. 12, n. 1, p. 37-55, 2008.

VIEIRA, Jayme Rissato; CARVALHO, Artur José Squarisi de. Estratégias de ensino dos esportes de aventura: perspectivas para os conteúdos da educação física escolar. In: PEREIRA, Dimitri Wuo (Org.). **Pedagogia da aventura na escola**: proposições para a base nacional comum curricular. Várzea Paulista: Fontoura, p. 59-72, 2019.

## CAPÍTULO 9

# A meditação *mindfulness* como possibilidade interventiva somática no contexto educativo

Anderson Augusto Ribeiro  
Rogério Marques de Almeida  
Alex Mourão Terzi  
Cleonice Terezinha Fernandes

É fato que discentes de vários níveis do ensino no Brasil se encontram num processo de reatividade contínuo, que é permeado pelo cenário multitarefas aos quais estes vivem contemporaneamente, em especial, destacamos o público adolescente, que, nesta fase da vida, além de vivenciar essas exposições constantemente, situa-se em pleno desenvolvimento anátomo-fisiológico e formativo.

Não obstante, verificamos ainda, que a adoção de comportamentos reativos e o aparecimento de distúrbios psicossomáticos são vultosos também no público frequentador das instituições de ensino, sendo tais fatores desencadeados, possivelmente, devido às situações que se relacionam aos ambientes e condutas experienciados cotidianamente, que se aliam à diminuta percepção corporal que este tem de si, o que acaba por gerar um afastamento do equilíbrio fecundo corpo-mente.

Neste prisma, tais situações contribuem para a minimização ou ausência de inúmeras percepções para estas pessoas enquanto agentes biológico, social, cultural e político, o que de fato os torna muito mais vulneráveis a todo esse dinâmico contexto tecnológico-virtual que se avoluma.

Por esses motivos, buscamos neste trabalho demonstrar a importância da prática da meditação *mindfulness* numa perspectiva educativa, abrangendo pressupostos teóricos e relatos de experiências que se consolidaram em trabalhos desenvolvidos no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá – Bela Vista, por meio de uma pesquisa em nível de mestrado que envolveu discentes de cursos



técnicos integrados ao nível médio de ensino; e do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG), campus São João del-Rei, que promove a referida prática como instrumento auxiliar nos processos educacionais, atingindo, também, a comunidade circunvizinha a esta unidade educacional.

Ademais, visamos evidenciar tal prática somática como elemento de integração para o desenvolvimento/ampliação da corporeidade e consciência corporal dos jovens escolares, além de posicioná-la como peça complementar para a aquisição e consolidação dos processos cognitivos e de formação acadêmica, que se difundem por meio da disciplina de Educação Física, dentre outras, nas instituições de ensino.

Para tanto, descreveremos neste capítulo alguns aspectos que permeiam a perspectiva corporal e a educação, vinculados à prática meditativa *mindfulness*, de modo a nos trazer a possibilidade de promovermos experiências que possam prevenir determinadas situações deletérias, e que, ao mesmo tempo, vinculem experiências positivas aos conhecimentos e interlocuções que são desencadeadas ao longo de uma jornada de formação pessoal e educacional.

Assim, entendemos que, a partir da apropriação de um protagonismo individual e coletivo, num ambiente consubstanciado nos princípios do paradigma *Embodied Cognition*, podemos gerar um universo positivo que equilibrará as situações pessoais e cotidianas que interferem no ambiente educacional, possibilitando que contínuas reflexões e considerações se tornem cada vez mais frequentes e que se interliguem ordinariamente à nossa existência como seres atuantes no ambiente em que convivemos.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é evidenciar que a partir da prática da meditação *mindfulness* existe a possibilidade de desenvolvermos um corpo integral que interaja conjuntamente ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e da comunidade, pautados em relações humanas mais equilibradas, menos reativas, mais conscientes e participativas, que interfiram positivamente na estrutura pessoal e escolar de seus praticantes, bem como gere condições de ampliação de desenvolvimento cognitivo desses agentes.

## O corpo humano na pós-modernidade

Numa perspectiva sintética, podemos definir o corpo humano como a estrutura física de um organismo vivo que realiza diversas funções fisiológicas ao longo da vida. Contudo, sabemos que esta visão é um tanto quanto fragmentada acerca das múltiplas possibilidades de manifestações que podemos transcender através do nosso cerne biológico.

Todavia, percebemos, ainda hoje, que a sociedade brasileira continua marcada pelas características de segregação mente-corpo, estabelecidas no período da Idade Moderna, que, conseqüentemente, distanciou todas as intrínsecas potencialidades cognitivas, físicas, espirituais e socioculturais, que poderiam ser exploradas em conjunto a partir desta unidade chamada corpo junto ao meio ambiente, o que contribuiria, sobremaneira, para a efetivação de um bem-estar pessoal e social em escalas multidimensionais.

De acordo com estudos de Silva (2003, p. 14)

Descartes é extremamente importante neste cenário e através dele e de seu reducionismo, que o homem passa a ser concebido como uma máquina, o corpo seria explicado pela mecânica, separada da alma, que é o que distingue dos demais animais. Para ele, “o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma”, princípio que autoriza a razão, e a ciência como sua instituição, a conhecer e dominar o corpo humano, tarefas as quais são exacerbadas na atualidade.

Diante desta perspectiva cartesiana, o homem se caracterizou pela segmentação: *res cogitans* (do latim, “coisa pensante” – consciência) e a *res extensa* (do latim, “coisa extensa” – corpo), como duas estruturas díspares, originando a predominância do cérebro sobre os demais órgãos do corpo (ANJOS, 1995). Esse fundamento difundido se consolidou em diversas áreas do conhecimento, o que, de certa forma, contribuiu para a instrumentalização dos corpos, tal como se revelam contemporaneamente.

A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty se opôs ao dualismo cartesiano, com o princípio de que a consciência se funda pela

existência do ser-no-mundo, em que o corpo ocupa lugar *sui generis* na existência humana (MERLEAU-PONTY, 1994). Para ele, o relevante “é precisamente o tomar o homem como é, em sua situação afetiva de vida e conhecimento” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 205).

Sua concepção de mundo é fundamentada num corpo que se funde com a cultura de acordo com suas inserções específicas, que troca experiências incessantes com as pessoas e com o próprio meio ambiente. Quando estas experiências se efetivam elas se tornam mais conscientes, permitindo a geração de várias significações para este corpo, de forma que estas vivências fiquem encarnadas no âmago dos seres humanos (MERLEAU-PONTY, 1994).

Para Merleau-Ponty (1994, p. 17)

Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não as isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva. É verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos ocupar-nos nem de sua “cabeça”, nem de seus “pés”, mas de seu corpo.

Este filósofo ainda fez inúmeras reflexões interessantes sobre o corpo humano, manifestando que: “o corpo que se move é o corpo que se volta para o mundo para significá-lo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 64); “o corpo como sujeito do movimento e sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 270); “a relação com o mundo está incluída na relação do corpo com ele mesmo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 287). Ou seja, para Merleau-Ponty, estas ações coletivas fazem do corpo um agente consciente da nossa existência, pois percebemo-nos quando entramos em contato com o outro.

Não obstante, Damásio (1996) também infere que é intolerável desmembrar o ser humano em corpo e alma como matérias antagônicas.

É necessário, conjuntamente, constituir um “organismo”, que se regulará através de circuitos bioquímicos e neurológicos, reciprocamente interativos por meio dos nervos sensoriais e motores, bem como, pela corrente sanguínea, que tem a função de conduzir os sinais químicos como os hormônios, neurotransmissores e neuromoduladores.

Ainda em contraposição ao pensamento dualista, Darido e Rangel (2008, p. 141) descrevem que é necessário:

Entender que o corpo em si é isento de dicotomias, ou seja, ele é único e não menos importante que a mente ou o intelecto. Necessitamos entender que um corpo é inteiro e não separado em partes, pois ele possui tanto uma individualidade quanto raízes com o meio ambiente.

Logo, cabe difundirmos neste capítulo que a essência humana é caracterizada pelas manifestações de seu corpo, o qual pode desfrutar de diversas situações dependendo do meio em que esteja inserido, manejando-o, domando-o ou até mesmo tornando-o mais preparado para a realização de determinadas tarefas (RAMPAZZO, 2000).

Para Strazzacappa (2012, p. 30-31), o ser humano não “tem” um corpo, ele “é” o seu corpo. A autora complementa dizendo:

[...] O indivíduo é uno. O corpo, com sua cultura, sua técnica, seus signos, também é único. Ele constitui a unidade [...] O corpo tem uma forma, um sexo, uma massa ou um peso. Ele tem uma memória – como registro de uma história passada – e, ao mesmo tempo, ele é uma projeção para o futuro, com sua bagagem genética, seus desejos, sonhos, projetos.

Nesse sentido, a dimensão cultural destaca-se, pois o corpo humano é altamente influenciado por esta sapiência desde sua concepção no ventre materno até a sua morte, sendo capaz de fabricar, criar, dar significados, reconstruir e se relacionar constantemente no mundo (BRANDL, 2000).

Na perspectiva de Darido e Rangel (2008, p. 141),

Conhecer o corpo é mais do que saber quais são as suas partes e o que essas mesmas partes podem fazer. Devemos confrontar quaisquer ideologias que reduzam as possibilidades de corpo que o fragmentem, sendo necessário compreender o processo de constante mudança que caracteriza o corpo, como ocorre seu crescimento e seu desenvolvimento.

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. “Essa incorporação nada mais é do que o processo pelo qual os seres humanos passam a internalizar em seus corpos os valores sociais que estão contidos na sociedade” (DAOLIO, 1995, p. 39). Indo ao encontro desse pensamento, Kofes (1991 apud FIGUEIREDO; MONT`ALVÃO, 2008) afirma que o corpo é uma entidade cultural, no qual a sociedade está se expressando.

Novamente, Darido e Rangel (2008, p. 141) colaboram com a temática apresentando que:

É por meio do nosso corpo que interagimos com o meio ambiente que nos cerca. O ambiente é complexo e formado não apenas por coisas e animais, mas também por pessoas. Neste sentido, são nossos aspectos pessoais, presentes no nosso corpo, que permitem que estabeleça relações interpessoais com os outros seres humanos considerando aspectos presentes nos seus corpos.

O corpo, em relação ao mundo percebido, é o instrumento que dá sentido não apenas aos objetos naturais, mas também aos objetos culturais, como as palavras. Neste sentido, o filósofo Merleau-Ponty enfatizava que o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, ou seja, estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável (MERLEAU-PONTY, 1994).

Na concepção de Rampazzo (2000), o corpo é elemento essencial do homem: sem o corpo, o homem não pode se alimentar, reproduzir, aprender, comunicar ou se divertir. É mediante o corpo que o homem é um ser no mundo. Ou seja, é por obra do corpo que o homem faz

parte do mundo: ele se conhece constituído dos mesmos elementos do mundo e sujeito as mesmas leis.

Assim, podemos afirmar que o homem por meio de seu corpo é um ser histórico, social, político e cultural, marcado por um conhecimento empírico riquíssimo que contribui constantemente para seu desenvolvimento universal.

Nesta linha de pensamento Gonçalves (1994, p. 13) sintetiza que:

O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social.

Além disso, nosso corpo é considerado um grande mistério presente no mundo, nesse sentido, é importante reconhecermos a infinidade de processos que produzimos consciente e inconscientemente, que se dão através da participação desses corpos no mundo.

Contudo, um dos grandes problemas que enfrentamos hoje, contemporaneamente, e que vem afetando uma vasta parte da sociedade na qual estamos inseridos, é a influência negativa direta e indireta que estes corpos sofrem a partir da cultura capitalista dominante, que busca incessantemente a estatização e a exploração das pessoas, determinando assim, uma inerte realidade, indiferente às possibilidades de vivências que poderíamos experimentar por meio da nossa compleição física-social.

Essa situação contribui para que continuemos caracterizados como seres segmentados, fortemente entrelaçados ao mundo do trabalho, apenas como mão de obra para a reprodução da lógica capitalista, em que também, por vezes, nossos corpos atuam como “atores principais” em concepções do tipo: corpo-produto, corpo-estética, corpo-individualista ou corpo-midiático.

Bozza e Ahlert (2009, p. 10) explicitam esse contexto da seguinte forma:

[...] na sociedade contemporânea, traz consigo toda a história do homem e da humanidade em seus diferentes momentos, seja na história, na filosofia, na antropologia com todos os seus atenuantes culturais e religiosos. O corpo carrega resquícios dos idealismos, dos dualismos, dos determinismos, dos cientismos (COMBLIN, 1985). De uma forma ou de outra, é cada vez mais escravo do capital e a tudo o que a ele se relaciona, do trabalho, da tecnologia, da ciência, da globalização e da mídia que o marca e o rotula, sendo designado conforme sua utilização em corpo mercadoria ou em corpo-objeto, a serviço ora de uns, ora de outros, em uma luta incessante para sobreviver, não libertando-o, mas submetendo-o no sentido de sua dependência. Nessa perspectiva, a alguns cabe o papel de dominar e a muitos o de dominados, sendo neste caso, nesta sociedade o dominador, aquele que aliena, que coisifica o homem, o protagonista da história e o dominado, o alienado o antagonista da história, o que vem a caracterizar, a grosso modo, essa inversão de valores que é “normal” e que banalizou-se na contemporaneidade.

É urgente, portanto, superarmos essa realidade que desagrega a formação das pessoas e a vida humana. Nesse sentido, a Educação Física, por trabalhar a cultura corporal de movimento, aliada a outras disciplinas e a práticas somáticas nas escolas, pode contribuir para a superação dessa lógica nos tempos atuais, propiciando atividades aos estudantes que gerem reflexões conscientes acerca das novas perspectivas que o corpo pode vivenciar e alcançar na sociedade, difundindo-as tão logo, para que outras pessoas fiquem libertas por intermédio da própria ação dos seus corpos.

Nessa direção, Daólio (1995, p. 42) nos revela que:

O conjunto de postura e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Consequentemente, atuar no corpo implica atuar sobre

a sociedade na qual este corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano e a Educação Física fazem parte delas – sejam elas educativas, recreativas, reabilitadores ou expressivas – devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito de vida social.

Apreender conhecimentos através da intencionalidade dos corpos gera uma relação de proximidade com o mundo, pois ao produzirmos os movimentos corporais conscientes, não estamos sendo apenas repetitivos, mas sim, nos tornando geradores potenciais de atos que podem nos remeter a nossa interioridade (MERLEAU-PONTY, 1994).

Dessa maneira, atuando por intermédio de práticas que não visam a extenuar corpos, mas sim, integrá-los numa práxis holística, reflexiva e perceptiva. Neste caso, por meio da prática da meditação *mindfulness*, esperamos contribuir para a superação do modo fragmentado com que pensamos e agimos habitualmente, proporcionando então, um equilíbrio consistente entre seres humanos e o planeta.

### O que é *mindfulness*?

*Mindfulness* é a tradução, para o inglês, do vocábulo *Sati*, oriundo do Páli, linguagem atribuída aos primeiros ensinamentos budistas, também conhecidos como “sutras” ou “suttas”. O sentido de *Sati* é *lembrar, recordar*, procurando se desenvolver uma postura de *autorrecordação*.

Rahula (2005, p. 136) expõe que, “o mais importante discurso alguma vez dado por Buda sobre desenvolvimento mental (“meditação”) chama-se *Satipattana-sutta*, ‘A Cultivação da Atenção Vigilante’”. As formas de meditação ensinadas neste sutra não fazem parte apenas do rol de práticas espirituais de monges, mas estão, também, diretamente atreladas à vida cotidiana de leigos budistas.

Já num contexto totalmente secular, sem a presença de aspectos religiosos, a palavra *mindfulness* tem sido trazida para a Língua Portuguesa em livros e em trabalhos acadêmicos como “atenção plena” ou “consciência plena”.



Jon Kabat-Zinn, biólogo e professor, é fundador da Clínica de Redução do *Stress* e do Centro de Atenção Plena em Medicina, na Escola Médica da Universidade de Massachusetts, Estados Unidos. Ele é o precursor do *mindfulness* no Ocidente, tendo criado, no final da década de 1970, o *Minfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) – Programa de Redução de Estresse Baseado em *Mindfulness* –, uma intervenção totalmente laica, que deu origem a vários outros programas de meditação para contextos clínicos, corporativos e educativos, abertos a quaisquer públicos. Com uma profícua produção acadêmica e científica, Kabat-Zinn é uma referência quando o assunto é *mindfulness*. No livro *Viver a catástrofe total* (2017a), ele descreve o referido protocolo.

Ainda, no que se refere à questão semântica, existem duas dimensões importantes a serem consideradas em *mindfulness*: i) a de **vigilância** e ii) a ética.

A primeira delas – vigilância – está diretamente ligada à ideia de atenção e de consciência. O praticante elege um objeto meditativo, que pode ser, por exemplo: a respiração; as partes do corpo (realizando-se um escaneamento corporal ou um relaxamento); o ato de caminhar; os movimentos do corpo ao executar ações; as sensações ao se alimentar; os pensamentos; as emoções. Praticam-se, nessa dimensão de vigilância, habilidades de atenção aos sentidos.

Porém, as dispersões ocorrerão naturalmente: a lembrança de um evento passado; a preocupação com um trabalho a ser realizado; uma imagem; um pensamento discursivo, gerando, por consequência, uma narrativa mental.

O meditador observa tudo isso, sem se identificar, renunciando a julgamentos ou de avaliações; permitindo que cada dispersão “siga seu caminho”.

Por outro lado, caso se perceba distraído, “lembra-se” do objeto meditativo e a ele retorna, gentilmente, daí o significa de *sati*: *lembrar*.

Nesse processo – comum a todas as práticas de meditação –, o praticante desenvolve a habilidade de não se identificar com padrões mentais e emocionais negativos. Kabat-Zinn (2017b, p. 142) aponta que muitas vezes ficamos presos a histórias pessoais limitadas, correndo o risco de cairmos em estados depressivos, num fluxo de pensamentos conhecido como “ruminação depressiva”.

Quando se cultiva esse estado de vigilância, ocorre a emergência da segunda dimensão de *mindfulness*, o aspecto ético. Pela vivência de práticas meditativas denominadas “analíticas”, promove-se uma mudança de percepção mental, buscando-se a construção de contextos considerados saudáveis, os quais, conseqüentemente, resultam numa conduta mais harmoniosa e ética em meio ao mundo.

*Mindfulness* não é uma técnica a serviço do auto prazer, da autoindulgência ou do egocentrismo. Muito ao contrário, a meditação visa a permitir que tenhamos relações mais saudáveis e conscientes com os outros, o que pressupõe um amadurecimento referente às nossas ações no dia a dia.

Uma atitude eticamente saudável é aquela em que o praticante percebe o que pode causar sofrimento para si mesmo e para os demais, promovendo um julgamento daquilo que deve ser abandonado e do que merece ser cultivado. Isso se relaciona ao elemento do *discernimento*, fundamental para o praticante de meditação. Dessa forma, a prática meditativa conduz a um processo de autoconhecimento, à medida que são avaliados quais os estados mentais e emocionais mais apropriados para cada experiência de nossas vidas.

Nesse sentido, *mindfulness*, em seu viés ético, tem se mostrado eficaz sob o prisma da autorregulação emocional, uma vez que sua prática regular pode viabilizar o incremento de valores pró-sociais, tais como afetividade, compaixão, gratidão e altruísmo, necessários para a promoção de uma cultura de paz e de uma ação benéfica nas nossas relações interpessoais.

## **Mindfulness no contexto educacional**

Conforme mencionado anteriormente, *mindfulness* tem se mostrado eficaz nos âmbitos clínico e educacional. Várias intervenções baseadas em *mindfulness* vêm tomando lugar, inicialmente, no exterior e, mais recentemente, no Brasil.

Em se tratando da área da saúde, segundo Goleman e Davidson (2017, p. 163), a meditação *mindfulness* apresenta benefícios “no tratamento da depressão, ansiedade e dor”. Com relação à depressão, os referidos autores comentam a eficácia do *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* – a Terapia Cognitiva Baseada em *Mindfulness*:

[...] os melhores resultados foram entre aqueles pacientes mais capazes de se “descentrar”, ou seja, distanciar-se o suficiente dos próprios pensamentos e sentimentos para vê-los apenas como algo que vem e vai, em lugar de se deixar arrastar por ‘meus pensamentos e sentimentos’ (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 163).

Essa conclusão reitera a noção de que *mindfulness* em seu aspecto de *vigilância* é capaz, por meio do mecanismo de descentramento, de promover a desidentificação de processos mentais e emocionais negativos, o que pode ser um elemento importante para a prevenção de processos depressivos.

No Brasil, podemos mencionar o Mente Aberta – Centro Brasileiro de *Mindfulness* e Promoção da Saúde, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que juntamente com equipe de especialistas em *mindfulness* da Universidad de Zaragoza, Espanha, criou o *Mindfulness-Based Health Promotion* – MBHP (Programa de Promoção da Saúde Baseado em *Mindfulness*), atendendo a pacientes do Sistema Único de Saúde, na cidade de São Paulo, bem como oferecendo curso de formação de instrutores em *mindfulness*, para atuação em contextos clínicos e também educacionais.

Em se tratando da Educação, a partir da crescente demanda de se trabalhar as práticas meditativas com professores, foi posteriormente criado o MBHP-Educa, um programa de *mindfulness* voltado para o público docente, com aplicação nas cidades de São Paulo e de São João del-Rei (MG), numa parceria entre as equipes do Mente Aberta (UNIFESP) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus São João del-Rei (CECYN et al., 2019).

O NUMI – Núcleo de *Mindfulness* –, localizado na cidade de Belo Horizonte (Minas Gerais) é um centro dedicado à prática de *mindfulness*, promotor de inúmeros eventos para o fomento da saúde de idosos, adultos, adolescentes e crianças. São realizados, também, trabalhos na área de educação, com professores e alunos. O NUMI e a Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, em parceria institucional, ofertam, ainda, um Curso de Formação de Instrutores de *Mindfulness*.

Já no contexto da rede federal de ensino, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus **São João del-Rei, desde o ano de 2016, têm sido desenvolvidos projetos de pesquisa e de extensão**, associando a meditação aos estudos da linguagem e à formação docente, tanto inicial, com alunos da Licenciatura em Letras (TERZI et al., 2018), quanto continuada, com professores dos sistemas municipal, estadual e federal (CECYN et. al., 2019).

Em editais públicos vinculados ao Instituto Federal de São João del-Rei, participaram de projetos de extensão docentes das seguintes instituições: Escola Estadual Iago Pimentel, Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa, ambas localizadas neste município, e Escola Municipal Prof.<sup>a</sup> Luzia Ferreira, situada na cidade de Santa Cruz de Minas (MG).

No mais recente programa de extensão, intitulado “Práticas Meditativas (*Mindfulness*), Educação e Qualidade de Vida”, finalizado em dezembro de 2019, foi realizada uma ação na qual se promovia um encontro semanal aberto às comunidades internas do referido Instituto Federal e da Universidade Federal de São João del-Rei (local onde acontecia esse evento), bem como à comunidade externa. Por intermédio de redes sociais, as pessoas eram convidadas a tomar contato e a praticar meditação, sem necessidade de conhecimento prévio. Construiu-se um espaço de acolhimento, cuja dinâmica consistia em uma sucinta fala sobre um tema relativo ao *mindfulness*, uma breve prática, com duração de 15 a 20 minutos, e um momento para perguntas dos participantes. Apesar de o público ser flutuante, oscilando a cada semana, o número girava em torno de 40 a 70 pessoas por encontro, algumas delas presentes desde o início da ação extensionista, em março daquele ano.

Esse crescente interesse dos indivíduos envolvidos, direta ou indiretamente, na educação, pelas práticas meditativas justifica a execução de intervenções de *mindfulness* no processo educacional, a exemplo da que foi promovida junto aos discentes do Ensino Médio do IFMT, numa pesquisa que buscou verificar a influência de um programa de consciência corporal baseado em práticas meditativas, que incluiu o *mindfulness*.

## **Mindfulness no Ensino Médio: um breve relato**

Trata-se de um estudo composto por 28 alunos(as) do Ensino Médio Integrado do campus Cuiabá – Bela Vista, com média etária de 17 anos, e que teve a duração de oito semanas. Tal investigação contou com a participação inicial de um instrutor especialista em *mindfulness*, graduado em psicologia, Leonardo Giroto de Oliveira, que proporcionou aos envolvidos uma palestra e oficinas introdutórias sobre a temática interventiva.

Em seguida, foi solicitado previamente aos participantes da pesquisa, que além de vivenciarem as práticas de *mindfulness* nos encontros presenciais na própria instituição de ensino, desenvolvidas em contra turno, que os mesmos utilizassem aplicativos específicos de meditação (Ácora ou Lojong), para que as práticas também fossem realizadas de modo individual nas residências dos investigados, sendo desenvolvidas nos momentos mais adequados/possíveis para cada indivíduo, agregando assim, experiências aos momentos já vivenciados na escola.

Dados coletados inicialmente revelaram que 53% dos investigados sentiam ansiedade com frequência, ocorrência esta que afetava diretamente suas rotinas pessoais, acadêmicas e laborais, gerando constantes pressões internas, preocupações exacerbadas com o futuro e reações abruptas (reatividade), diante das inúmeras variáveis que compõem o dia a dia desses adolescentes na sociedade. Tal achado conjecturou efetivamente com uma das hipóteses que foram lançadas acerca deste estudo, que tratava sobre este tipo de distúrbio psicossomático tão comum na sociedade atualmente, o que justificou a grande importância desse tipo de intervenção em ambiente escolar.

Já ao final do percurso interventivo, notamos que houve um aumento na linha de tendência de práticas meditativas de *mindfulness* referente ao grupo pesquisado, saindo de um patamar médio aproximado de 0,8 práticas realizadas por semana, para um ápice de 1,13 práticas realizadas por semana. Estes quantitativos foram contabilizados através de um recordatório semanal que era preenchido todos às vezes em que os estudantes efetivavam a atividade prática tanto na escola, como em seus lares.

Além disso, verificamos que o nível de satisfação apresentado pelos sujeitos após a realização dessas práticas foi extremamente

positivo, visto que os comentários externados fomentaram pareceres considerados, em sua maioria, como “Bons” ou “Ótimos”; utilizando a escala de *emojis* que variavam seu aspecto fisionômico (Péssimo, Ruim, Neutro, Bom e Ótimo), como instrumento de avaliação das vivências de *mindfulness* desenvolvidas no decorrer do percurso investigativo.

Outros resultados identificados elencados numa perspectiva qualitativa demonstraram a importância do desenvolvimento da prática somática do *mindfulness* para os estudantes de nível médio, em que alguns desses relataram que houve mudanças de comportamento:

Após o início das realizações das práticas consegui me tornar mais calma em algumas situações, me concentrar no momento presente e pensar um pouco mais em minhas ações e como isso gera impacto sobre meu próprio organismo.

Outro participante revelou:

O *mindfulness* me ajudou a me manter mais calma quando estava com muitas pessoas. era uma coisa na qual eu tinha dificuldade.

Com relação à própria observação pessoal, também se evidenciou que:

Agora vejo que meu corpo é além dos padrões de beleza, que ele é como uma moradia, onde posso unir com a minha mente e relaxar.

Por fim, destacamos outra percepção:

Como sou uma pessoa mais tímida, sempre foquei muito nas pessoas à minha volta, com o *mindfulness*, por exemplo, passei a focar em outras coisas mais positivas sobre mim e as pessoas, o que tem me ajudado a “me soltar”.

Em síntese, observamos que os principais achados demonstrados neste recorte se relacionam e expressam a importância de possibilitarmos aos jovens estudantes refletirem conscientemente sobre o seu

corpo e suas próprias ações diárias baseadas em *mindfulness*. Além disso, destacamos, principalmente, as mudanças ocorridas nos comportamentos pessoais desses jovens escolares, assim como no controle do *stress* e na diminuição de algumas variáveis psicossomáticas, como os relatos de ansiedade, por exemplo.

Por meio de vivências que buscaram desenvolver a atenção plena por meio da indissociabilidade corpo-mente, propiciamos que fossem revistas algumas situações relacionadas aos pré-conceitos e a adoção de rotinas multitarefas em nosso cotidiano, que acabam por afetar todo o desenvolvimento pessoal e formativo desses estudantes.

Por consequência, as variáveis negativas advindas do mundo tecnológico-virtual passaram a ser observadas e analisadas com mais intimidade, fazendo com que fossem criadas ferramentas de enfrentamento e superação de tudo aquilo que está sendo imposto abruptamente na sociedade atual, favorecendo a melhora comportamental aos seus praticantes, bem como, proporcionando o aprimoramento e a aquisição dos processos de ensino aprendizagem na escola.

Outros diversos autores ainda corroboram que a partir desta perspectiva relacional proporcionada pela prática do *mindfulness*, existe a possibilidade do envolvimento de inúmeros agentes (estudantes, pais, familiares, amigos e professores), que acabam por gerar um ambiente prazeroso e de superação ao modelo pedagógico tradicionalista de ensino. Dessa maneira, a prática do *mindfulness* constitui-se como um agente que tem o potencial de promover competências socioemocionais e socioeducativas eficazes no contexto educativo (BECKER; GALLAGER; WHITAKER, 2017; JENNINGS; GREENBERG, 2009).

Não obstante, ratifica-se em outros estudos no mundo, que as intervenções de *mindfulness* desenvolvidas em longo prazo possibilitam avanços cognitivos, emocionais e melhores tomadas de decisões cotidianas, diminuindo, em contrapartida, aspectos relacionados ao estado de tristeza, depressão, estresse e agressividade (comportamento reativo) (SCHONERT-REICHL et al., 2015).

Por fim, neste prisma, é fato que ao ampliarmos coletivamente esse tipo de experiência em ambiente escolar, é possível formar um eficaz circuito de experiências que produza um ambiente mais reflexivo e sólido, livre de todos os percalços que são gerados pelo mundo contemporâneo, de modo que possamos contribuir para formação de

indivíduos mais saudáveis, atentos e plenos, em todas as atividades que estes exerçam na sociedade.

## Considerações finais

Diante dos breves pressupostos teóricos e relatos até aqui apresentados, envolvendo o corpo e a prática do *mindfulness* no contexto educativo, foi possível verificar a relevância desse tipo de prática somática aos estudantes de vários níveis de ensino, bem como para a comunidade de uma maneira geral, em que consolidamos, então, o tripé educacional, através das atividades extensionistas.

Tal prática procura estimular nos sujeitos a auto percepção, o autoconhecimento e o estado de atenção plena ao momento presente, valorizando a pessoa humana sob todos os aspectos, de modo a incentivá-la a assumir um comportamento reflexivo constante, se inter-relacionando de modo mais consciente com o meio ambiente com o qual interage.

Nesse sentido, este capítulo também evidenciou uma notória alteração de alguns elementos relacionados ao bem-estar físico-emocional após as práticas baseadas em *mindfulness*. Por meio dos relatos dos alunos do Ensino Médio transcritos neste trabalho, principalmente, demonstra-se o quanto esse curto programa de atividades interferiu positivamente no controle das emoções, na concentração e na diminuição da reatividade individual desses estudantes, que, infelizmente, ainda é tão presente nos dias atuais nas escolas brasileiras.

Logo, a partir de todo esse ambiente relacional favoravelmente constituído, não há dúvidas de que todos os processos educacionais e de ensino e aprendizagem tendem a se consolidar de modo facilitado e abrangente, a partir da prática sistêmica do *mindfulness*.

## Referências bibliográficas

- ANJOS, José Luiz. **Corporeidade, higienismo e linguagem**. Vitória: UFES, 1995.
- BECKER, Brandon; GALLAGER, Kathleen Cranley; WHITAKER, Robert. Teachers' Dispositional Mindfulness and the Quality of their Relationships with Children in Head Start Classrooms. **Journal of School Psychology**, v. 65, p. 40-53, 2017.
- BOZZA, Denise Aparecida; AHLERT, Alvorí. **O corpo na escola de Ensino Médio: relações e interações históricas, culturais e sociais**, 2009. Disponível em:



<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_denise\\_aparecida\\_bozza.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_denise_aparecida_bozza.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRANDL, Carmem Elisa Henn. A consciência corporal na perspectiva da educação física. **Revista Unioeste - Caderno de Educação Física**, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/1773/1425>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

CECYN, Mariana; TERZI, Alex Mourão; DEMARZO, Marcelo; OLIVEIRA, Daniela R. de. Programa de Promoção da Saúde baseado em *Mindfulness* para o Educador (MBHP-educa): experiências nos municípios de São Paulo e de São João del-Rei. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza Monteiro. **A produção do conhecimento nas ciências humanas 2**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAOLIO, Jocimar. A Construção cultural do corpo humano. In: DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FIGUEIREDO, Fabiana; MONT'ALVÃO, Claudia. **Ginástica laboral e ergonomia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

GOLEMAN, Daniel; DAVIDSON, Richard. **A ciência da meditação: como transformar o cérebro, a mente e o corpo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana; LENT, Roberto. Fracionador isotrópico: um método simples e rápido para a quantificação do número total de células e neurônios no cérebro. **Journal of Neuroscience**, Washington, v. 25, n. 10, p. 2518-2521, 2005.

JENNINGS, Patrícia; GREENBERG, Mark. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Child and Classroom Outcomes. **Review of Educational Research**, v. 79, p. 37-46, 2009.

KABAT-ZINN, Jon. **Viver a catástrofe total: como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença**. São Paulo: Palas Athena, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Atenção plena para iniciantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. De Mauss a Claude Lévi-Strauss. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Os pensadores: textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RAHULA, Walpola. **O ensinamento de Buda**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 2005.

RAMPAZZO, Lino. **Antropologia, religiões e valores cristãos**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

SCHONERT-REICHL, Kimberly et al. Enhancing Cognitive and Social-Emotional Development through a Simple -To Administer Mindfulness- Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial. **Developmental Psychology**, v. 51, p. 52–66, 2015. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2014-56463-002>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Editores Associados, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2012.

TERZI, Alex Mourão; MARIANO, Brenda Leide Silva; SANTOS, Suelen Silva. Uma proposta metodológica de análise discursiva das narrativas de participantes de práticas meditativas (*mindfulness*) no espaço educativo. In: Fórum de Educação e III Jornada de Letras e Educação do IF Sudeste MG - Campus São João del-Rei, VI. **Anais...** São João del-Rei(MG) IF Sudeste MG - Campus São João del-Rei, 2018. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/anais/6fe3jle/110319-UMA-PROPOSTA-METODOLOGICA-DE-ANALISE-DISCURSIVA-DAS-NARRATIVAS-DE-PARTICIPANTES-DE-PRATICAS-MEDITATIVAS-\(MINDFULN\)](https://www.even3.com.br/anais/6fe3jle/110319-UMA-PROPOSTA-METODOLOGICA-DE-ANALISE-DISCURSIVA-DAS-NARRATIVAS-DE-PARTICIPANTES-DE-PRATICAS-MEDITATIVAS-(MINDFULN))>. Acesso em: 19 dez. 2019.

## Sobre os autores

### **Alex Mourão Terzi**

- Pós-doutorado em Mindfulness e Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP e Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.
  - Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG.
  - Mestrado em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ.
  - Especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG.
  - Graduação em Direito e Letras pela Universidade Presidente Antônio Carlos, UNIPAC.
  - Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IF SUDESTE MG – campus São João del-Rei.
- <https://orcid.org/0000-0001-9071-328X>.

### **Ana Paula Vasconcelos da Silva**

- Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
  - Especialização em Formação de Professores para o Ensino Superior pela Universidade Paulista – UNIP.
  - Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
  - Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT – campus Barra do Garças
- <https://orcid.org/0000-0002-8927-1071>.

### **Anderson Augusto Ribeiro**

- Mestrado em Ensino pela Universidade de Cuiabá – UNIC, em Associação Ampla com o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT.
  - Especialização em Gestão do Treinamento e Performance Desportiva pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE.
  - Especialização em Proeja – Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.
  - Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
  - Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus Cuiabá – Bela Vista.
- <https://orcid.org/0000-0002-9238-2098>.

### **Angélica Caetano**

- Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.
- Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

- Especialização em Psicologia Educacional pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.
- Graduação em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.
- Professora do Colégio Pedro II - Rio de Janeiro.  
<https://orcid.org/0000-0001-7349-7634>.

#### **Arivan Salustiano da Silva**

- Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
- Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
- Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.
- Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva.  
<https://orcid.org/0000-0003-1107-2213>.

#### **Cleomar Ferreira Gomes**

- Pós-doutorado em Socioantropologia da Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF.
- Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP.
- Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
- Especialização em Ciências do Jogo pela Université de Paris-Nord, Villetaneuse/Paris, França.
- Especialização em Fundamentação Filosófica da Educação Física.
- Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
- Professor da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
<https://orcid.org/0000-0003-0451-1011>.

#### **Cleonice Terezinha Fernandes**

- Pós-doutorado em Ensino de Matemática e Ciências pela Universidade de Huelva – UHU/Espanha.
- Doutorado em Ciências da Motricidade pela Universidade de Trás os Montes e Alto D’ouro – UTAD, Portugal.
- Mestrado em Ensino e Aprendizagem de Ciências Experimentais, Sociais e Matemáticas pela Universidade de Huelva – UHU/Espanha.
- Especialização em Didática do Ensino Superior pela Universidade de Cuiabá – UNIC.
- Especialização em Neurociências e Comportamento (Em andamento) pela PUC - RS.
- Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
- Professora da Universidade de Cuiabá – UNIC.  
<https://orcid.org/0000-0002-5762-1655>.

### **Elisangela Almeida Barbosa**

- Doutoranda em Ciências pela Universidade de São Paulo – USP
  - Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
  - Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
  - Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
  - Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva.
- <https://orcid.org/0000-0002-4342-6525>.

### **Evando Carlos Moreira**

- Pós-doutorado em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal
  - Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
  - Mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
  - Graduação em Licenciatura Plena pela Faculdade de Educação Física de Santo André – FEFISA.
  - Professor da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
- <https://orcid.org/0000-0002-5407-7930>.

### **Fabiana Pomin**

- Doutorado em Ciências da Atividade Física e do Desporto pela Universidade da Coruña – UDC.
  - Especialização em Exercício e Qualidade de Vida pela Universidade Federal do Paraná - UFPR.
  - Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.
- Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus Primavera do Leste.
- <https://orcid.org/0000-0001-9302-5642>.

### **Fabício César de Paula Ravagnani**

- Pós-doutorado em Ciência do Exercício pela University of South Carolina.
- Doutorado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.
- Mestrado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.
- Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
- Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Avaré.

- Professor do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.  
<https://orcid.org/0000-0002-2758-0549>.

### **Giulia Schauffert Gastão**

- Mestrado em Biociências pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Especialização em Exercício Físico Aplicado à Reabilitação Cardíaca e Grupos Especiais pela Universidade Gama Filho – UGF.  
- Especialização em Anatomia Funcional pela Faculdade Unyleya.  
- Graduação em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG.  
- Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva.  
<https://orcid.org/0000-0002-2598-8807>.

### **Larissa Beraldo Kawashima**

- Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Especialização em Educação Física Escolar pela Centro Universitário Claretiano.  
- Especialização em Pedagogia do Esporte Escolar pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.  
- Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru.  
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva.  
<https://orcid.org/0000-0002-2613-9647>.

### **Marcelo Gomes Alexandre**

- Mestrado em Biociências pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Especialização em Saúde e Envelhecimento pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva.  
<https://orcid.org/0000-0001-9497-5017>.

### **Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani**

- Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

- Professora da Universidade Federal de Mato Grosso UFMT.  
<https://orcid.org/0000-0002-5008-3380>.

### **Rogério Marques de Almeida**

- Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Graduação em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – campus Cuiabá – Bela Vista.  
<https://orcid.org/0000-0001-6204-5544>.

### **Talita Ferreira**

- Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Mestrado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Especialização em Educação Especial pelo Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá.  
- Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.  
- Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.  
- Professora do Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG.  
<https://orcid.org/0000-0002-1825-0097>.

### **Walter Roberto Correia**

- Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP.  
- Mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo – USP.  
- Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade de Educação Física de Santo André – FEFISA.  
- Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos.  
- Graduação em Licenciatura Plena pela Faculdade de Educação Física de Santo André – FEFISA  
- Professor da Universidade de São Paulo – USP.  
<https://orcid.org/0000-0002-4836-1441>.



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Mato Grosso



Edições IFMT



**EdUFMT**  
DIGITAL

